



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE
MEXICO**

PROGRAMA DE MAESTRIA Y DOCTORADO EN PSICOLOGIA
PSICOLOGIA SOCIAL Y AMBIENTAL

**EL PAPEL DE LAS CONDUCTAS MATERNAS
EN LA PREDICCIÓN DE LA
CONDUCTA PROSOCIAL**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A
CAROLINA CONTRERAS BRAVO

DIRECTORA:
COMITÉ:

JURADO DE EXAMEN DE GRADO
DRA. ISABEL REYES LAGUNES
DRA. PATRICIA ANDRADE PALOS
DRA. CATALINA GONZALEZ FORTEZA
DRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI
DR. FLORENTE LÓPEZ RODRIGUEZ
DR. ELIAS GONGORA CORONADO
DRA. ALEJANDRA DOMINGUEZ ESPINOSA



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1	
LA CONDUCTA PROSOCIAL	4
<i>Perspectivas teóricas</i>	7
Psicoanalítica	7
Aprendizaje social	8
Desarrollo cognoscitivo	9
<i>Factores que influyen en desarrollo de la conducta</i>	
<i>Prosocial</i>	10
Determinantes biológicos	11
Factores culturales	11
Cognoscitivos	11
Socialización	11
Personalidad	12
Familiares	12
DESARROLLO DE LA CONDUCTA PROSOCIAL	14
<i>Investigaciones sobre el desarrollo y estabilidad temporal</i>	
<i>De la conducta prosocial</i>	22
LA CONDUCTA PROSOCIAL DE NIÑOS Y NIÑAS	26
CAPÍTULO 2	
EL PAPEL DE LAS INTERACCIONES SOCIALES	30
<i>El papel de la familia en la socialización de la conducta</i>	
<i>Prosocial</i>	33
<i>Estilos y Prácticas Parentales</i>	37
<i>Prácticas parentales y conducta prosocial</i>	47
CAPÍTULO 3	
MÉTODO	
Planteamiento del problema	50
Objetivo general y específicos	50
Preguntas de investigación	51
Fase 1	52
Fase 2	53
CAPÍTULO 4	
ESTUDIO EXPLORATORIO	
Objetivo general y específicos	54
Participantes	54
Instrumento	55
Procedimiento	55
Análisis estadísticos	56
Resultados	56

CAPÍTULO 5
VALIDACION PSICOMETRICA

Objetivos específicos	62
Participantes	62
Instrumento	63
Procedimiento	63
Análisis estadísticos	63
Resultados	
Análisis de distribución y discriminación	64
Análisis factorial y confiabilidad	
Escala de control parental	65
Escala de apoyo parental	68

CAPÍTULO 6
ESTUDIO DE LAS PRACTICAS PARENTALES

Preguntas de investigación	70
Objetivos general y específicos	70
Variables	70
Instrumentos	71
Participantes	72
Procedimiento	73
Análisis estadísticos	73
Resultados	
Comprobación de la validación psicométrica	
Escala de deseabilidad social	74
Escala de ambiente familiar	76
Escala de apoyo parental	78
Escala de control parental	80
Diferencias por sexo y edad de los hijos	83
Discusión	87

CAPÍTULO 7
ESTUDIO DE LA CONDUCTA PROSOCIAL

Preguntas de investigación	97
Objetivos general y específicos	97
Variables	97
Instrumentos	98
Participantes	101
Procedimiento	101
Análisis estadísticos	101
Resultados	
Análisis por viñeta	104
Análisis por categoría	109
Diferencias por sexo	113
Diferencias por edad	117
Discusión	128

CAPÍTULO 8

PREDICCIÓN DE LA CONDUCTA PROSOCIAL

Objetivos	138
VARIABLES	138
Instrumentos y participantes	138
Análisis estadísticos	140
Resultados	140
Discusión	142

CAPÍTULO 9

CONCLUSIONES, APORTACIONES Y LIMITACIONES 149

ANEXOS

1. Formato piloto escalas de apoyo y control parental
2. Tablas de resultados
3. Viñetas para evaluar conducta prosocial
4. Ejemplos de ponderación de respuestas de conducta prosocial

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con Grusec y Lyton (1991), las interacciones adaptativas y maduras entre los individuos que conforman una sociedad dependen, en buen grado, de la habilidad de cada uno de ellos para reconocer las necesidades de los demás, sentir preocupación por ellos y comportarse de forma congruente con éstos.

En el mismo sentido, y más allá del plano individual, el proceso de la civilización está estrechamente ligado con la habilidad que desarrollan las sociedades para proteger su descendencia y a todos sus miembros, interesándose por su bienestar.

Resulta evidente, entonces, que todo tipo de conducta que atente contra el mantenimiento del bienestar común se constituye en una amenaza para la sobrevivencia de dicho grupo. A este rubro se han integrado las conductas antisociales que han sido estudiadas desde distintas perspectivas teóricas desde hace varias décadas.

Por su parte, Eisenberg (1982) afirma que es tan importante controlar las conductas antisociales como buscar la promoción de conductas prosociales. Si bien, el lograr entender los orígenes de las conductas antisociales puede, bajo el enfoque adecuado, facilitar su control, sólo unos cuantos investigadores han decidido abordar la problemática estudiando los orígenes de la conducta prosocial. Eisenberg (1982) propone entonces ¿porqué no buscar los factores que favorecen el desarrollo de conductas prosociales y promoverlos para que constituyan, en sí mismos, la antítesis de aquellas conductas que atentan contra el bienestar social?

Al respecto no fue, sino hasta finales de los años 60's, que las investigaciones en nuestra disciplina, la psicología, comenzaron a prestar atención a la conducta prosocial. Hasta entonces, los investigadores centraban su atención en las conductas negativas que, al parecer, modulaban la calidad de las interacciones en mayor grado que las conductas positivas.

El control de conductas dañinas para el funcionamiento social, denominadas como antisociales, era entonces el tópico esencial de estudio, mientras que, el interés en la promoción de conductas prosociales surgió solamente como secundario. Sin embargo, el índice de conductas antisociales siguió aumentando año con año pues, a pesar de los intentos por explicar sus orígenes y factores de riesgo, nadie intentaba aún abordar un enfoque orientado a la solución práctica del problema.

Al respecto, Taylor (2000) propone, basándose en los estudios realizados con individuos que cometen altos índices de conductas antisociales que, al carecer de habilidades para actuar de forma prosocial, la propensión a actuar en sentido inverso aumenta considerablemente. De esta forma, puede suponerse que un repertorio amplio de conductas prosociales actúa como factor protector de conductas antisociales.

Por otra parte, la conducta prosocial se ha encontrado asociada con una variedad de aspectos positivos como la motivación al logro y la satisfacción personal (Rodd, 1989 en Eisenberg, 1982); la competencia social (Bar Tal y Raviv, 1980); habilidad académica (Caprara, Barbanelli, Incatasaato y Pastorelli, 1997; Payne, 1980 en Eisenberg 1982; Wentzel y Macnamara, 1990); así como con características positivas de personalidad (Denma, 1986; Lennon y Eisenberg, 1987). Debe resaltarse que autores como Scourfield, Bethan, Martin y MCGuffin (en Eisenberg, 2004) reportan que las interacciones prosociales son relevantes en la evaluación de la psicopatología infantil. Niños que demuestran índices muy bajos o demasiado altos de este tipo de conductas son, usualmente, más propensos a alteraciones conductuales y desórdenes afectivos.

De cualquier forma no es, hasta recientemente, que el desarrollo de conductas positivas como el compartir, prestar ayuda o preocuparse por los demás fue considerado como un punto esencial de un mejor funcionamiento social y, por lo tanto, que comenzaron a ser

investigadas. Sin embargo, aun hoy día, es evidente la escasez de iniciativas orientadas a la promoción de conductas como el respeto, la cooperación y otros asociados al rubro prosocial.

Dado que el trabajo de investigación en lo referente al desarrollo, promoción y mantenimiento de conductas prosociales es más bien escaso y sus resultados inconsistentes, es necesario realizar estudios que integren y verifiquen el trabajo empírico existente y que se determine la influencia de los factores no investigados hasta ahora.

También resulta indispensable considerar que la mayoría de los estudios realizados, en torno a la conducta prosocial, se enfocan en la etapa de la infancia pues es, en estos primeros años, que dichas conductas se gestan y comienzan a presentarse, permitiendo, así, el estudio no solo de sus orígenes sino, también, de sus patrones de desarrollo.

Por los motivos expuestos anteriormente, el objetivo del presente estudio fue probar empíricamente la relación de los factores de socialización familiar, en específico, las prácticas parentales, con el desarrollo de conductas prosociales en los niños. Para ello se propuso realizar un estudio en dos fases en el que participaron díadas conformadas por madres y sus hijos respectivos.

Aunado a la justificación previa debemos mencionar que las pocas investigaciones existentes, han sido realizadas en Estados Unidos y Europa por lo que resultan difícilmente generalizables a nuestro medio, de esta forma, los hallazgos del presente estudio proporcionan una original base de comparación de la población mexicana con las poblaciones previamente estudiadas.

CAPÍTULO 1

LA CONDUCTA PROSOCIAL

El concepto de conducta prosocial surge en los 70's y se va modificando como resultado del trabajo de investigación. De esta forma, en un inicio se le considera simplemente como sinónimo de ayuda y/o altruismo. Más tarde se comienza a ampliar el concepto a todos aquellos comportamientos orientados hacia la asistencia de un tercero y a otras conductas más específicas como el compartir o el preocuparse por el bienestar de los demás.

De cualquier forma, de acuerdo con González Portal (1992), la conducta prosocial debe ser considerada, en primera instancia, como el opuesto de la agresión, que incluye una variedad de conductas aisladas como el compartir o el cooperar.

Partiendo de esta definición, la mayoría de los autores coinciden, en la actualidad, describiendo a la conducta prosocial como toda conducta voluntaria realizada con el fin específico de beneficiar a otra persona.

Sin embargo, existen diferencias claras entre las definiciones propuestas por los teóricos. Algunos ejemplos de esto son:

- Conducta *voluntaria e intencional* resultado de una *convicción moral* realizada con el fin de ayudar a otros y *sin la expectativa de obtener recompensas externas*

(Bar Tal y Raviv, 1976)

- Conductas que promueven el *bienestar de otros* sin incluir el interés propio de quien las realiza.

(Hoffman, 1975)

- Conducta que denota una disposición de sacrificar el bienestar propio por el ajeno.

(Krebs, 1970 en Bar Tal y Raviv, 1976)

Las obvias divergencias provocan que no se logre aún, unificar las distintas propuestas teóricas en una sola definición, básicamente por la inclusión/exclusión del factor motivacional como parte determinante de la conducta prosocial.

Las diversas propuestas coinciden en que la conducta prosocial puede ocurrir solamente en situaciones en las que el individuo tiene la libertad de decidir si ayuda o no, aún cuando lo haga bajo una presión interna o sentimiento de obligación que han sido previamente interiorizados.

Tomando en cuenta lo anterior, la definición más sencilla de este tipo de conductas es la propuesta por González Portal (1992), quien la considera, simplemente, como cualquier conducta social positiva con o sin motivación altruista.

Puede decirse entonces que, los componentes básicos de este tipo de conducta, comunes a todas las orientaciones teóricas, son:

- la intencionalidad y,
- el deseo de beneficiar a un tercero

Autores como Eisenberg (1982), proponen que la conducta prosocial debe considerarse solamente como una dimensión conductual desprovista de motivaciones de un tipo en particular pues éstas pueden obedecer a diversas causas.

A pesar de que se ha planteado que los diversos actos prosociales se producen en atención a factores distintos dependiendo de la clase específica de conducta de la que se trata, Eisenberg (1984) encuentra que, en general, casi todas las conductas de este tipo se realizan de forma automática en concordancia con las normas sociales y sin una consideración consciente real del porqué se hace.

En el caso específico de los niños, esta autora ha observado que, las conductas prosociales se utilizan, sobretodo, como iniciadoras del contacto social y están, por lo general, desprovistas del factor motivacional propuesto por autores previamente mencionados.

Al respecto, Strayer y Roberts (2004) y Eisenberg (2004) hablan de que el origen de las conductas prosociales es una reciprocidad que facilita la interacción social más que una motivación del tipo altruista. Por otro lado, Bar Tal y Raviv (1980) consideran que, la conducta prosocial es motivada por una de dos causas: el deseo de ayudar en sí mismo o el deseo de restituir a un tercero un daño o una pérdida sufrida con anterioridad. Al primer tipo lo llaman altruismo, mientras que, al segundo, lo denominan restitución.

De la misma forma que existen distintas definiciones de conducta prosocial, se han planteado, también, diversas clasificaciones o tipos en los que ésta se puede presentar.

Las clasificaciones surgen de la postura de que la conducta prosocial es, en cierto grado, consistente pero que, también, varía de acuerdo con la situación específica. Al respecto, González Portal (1992) propone la siguiente como una clasificación integradora. Conducta prosocial:

- de ayuda directa vs. de ayuda indirecta
- solicitada vs. no solicitada
- identificable vs. no identificable
- en situación de emergencia vs. en situación de no emergencia
- en situación de emergencias vs. institucionalizada
- espontánea vs. no espontánea

Una segunda clasificación utiliza la motivación como criterio diferenciador. Esto es, existen conductas prosociales en las que ambas o alguna de las partes obtienen un beneficio, que puede ser tanto material como social. De acuerdo con González Portal (1992)

estas definiciones consideran a la conducta prosocial como aquella específicamente motivada por la recompensa uni o bilateral que resulta de la acción de ayuda, de modo que todas aquellas conductas en las que el componente motivacional no es claro no son consideradas por estas definiciones como prosociales, aún y cuando la intención de ayudar sea clara.

Por último, nos encontramos con la clasificación meramente conductual que engloba en el constructo de conducta prosocial todas aquellas acciones que resultan en ayuda a un tercero.

Dada la falta de una definición unificada y la diversidad de criterios, el presente trabajo consideró como punto de partida a la definición teórica propuesta por la tercera clasificación, sustentada por autores tales como Eisenberg (1991) y González Portal (1992). En resumen se considera específicamente los siguientes comportamientos:

- compartir
- ayudar a los demás
- reconfortar/animar a los demás

Perspectivas teóricas

Las perspectivas teóricas que han abordado la conducta prosocial y a partir de las cuales se han derivado las anteriores definiciones y clasificaciones, son diversas pero las siguientes pueden ser consideradas como las más representativas:

Teoría psicoanalítica

La teoría psicoanalítica fue la primera en abordar el origen y desarrollo de conductas asociadas a la moralidad, como lo son las prosociales. De acuerdo con Freud (1946), los niños nacen con impulsos agresivos y sexuales irracionales que solo les permiten actuar a condición de conseguir su propia gratificación. Aproximadamente entre los 4 y 6 años de edad, logran resolver el conflicto entre estos impulsos y las nuevas demandas que les plantea

el medio, lo que se da como resultado de la introyección de valores. En este punto, los niños han desarrollado un superyo y son capaces de mostrar conductas prosociales instigadas por la culpa que les provoca actuar en contra de los valores de dicho superyo.

De acuerdo con esta teoría, es la culpa la que subyace a la conducta prosocial que, la mayoría de las veces, se presenta como mecanismo de defensa del yo para lidiar con las exigencias del superyo.

Teoría del aprendizaje social

De acuerdo con Bandura (1998) la imitación es el proceso crítico por medio del cual se lleva a cabo la adquisición de los estándares de las conductas morales.

En congruencia con esto, los niños aprenden, en un inicio, las conductas prosociales a través de la observación y el comportamiento verbal de quienes los rodean, así como de las consecuencias que dichos comportamientos producen. La información que los niños obtienen a partir de la imitación de las acciones que observan en los demás, es codificada y utilizada como guía para llevar a cabo acciones posteriores y para poder anticipar sus consecuencias, es en este punto donde entran en juego los procesos cognoscitivos a través de los cuales la conducta podrá ser motivada por el mismo individuo y no solamente mantenida por mecanismos de coerción externa.

De la misma forma, Hoffman (1975) propone que el modelamiento y la evaluación de las reacciones sociales de los otros, son los medios a través de los cuales aprendemos qué factores son socialmente relevantes y en qué grado. Así mismo, por medio de la socialización adquirimos información sobre las alternativas conductuales, las expectativas y las posibles contingencias de cada una, al mismo tiempo que los adultos modelan las conductas morales deseables, refuerzan o castigan las conductas que presentan los niños y propician el desarrollo de reacciones auto evaluativas como la culpa.

Es así que, los niños llegan a comportarse de forma similar a como lo hacen sus padres, pues la reproducción de sus comportamientos actúa como un reforzador en sí mismo.

Bajo esta perspectiva, Bandura (1998) investigó el efecto del modelamiento de conductas prosociales como respuesta alternativa a respuestas agresivas a través de un programa de entrenamiento básico, obteniendo resultados que apoyan su perspectiva teórica.

Teoría del desarrollo cognoscitivo

Kohlberg (1984) propone que la conducta prosocial es un resultado directo del desarrollo moral de los individuos. Describe el desarrollo moral como una secuencia jerárquica invariable de estadios de razonamiento moral, que se suceden como resultado del desarrollo sociocognoscitivo. Cada uno de los estadios es cualitativamente distinto en estructura de los anteriores pero, al mismo tiempo, los integra.

Esta perspectiva teórica hace énfasis, por lo tanto, en las contribuciones cognoscitivas que sirven como precursores de las conductas antisociales, tales como el juicio moral y la toma de perspectiva, mientras que minimiza las producidas por la emoción y la socialización.

Una limitación considerable de este enfoque es que considera que los niños son incapaces de demostrarse prosociales sin antes adquirir las habilidades cognoscitivas previamente mencionadas, lo que limita la posibilidad de estudiar cómo se comienzan a formar este tipo de conductas a través de la influencia de otro tipo de factores, sobretodo, externos al niño.

Considerando lo anterior, esta postura propone que la conducta prosocial como tal no se presenta en toda su definición sino hasta los años escolares o su equivalente. Por otro lado, el desarrollo moral y la ejecución específica de conductas prosociales no son consideradas por esta teoría como procesos paralelos y mucho menos, como

sinónimos, por lo que, solamente brinda una explicación adicional a la presencia/ausencia de estas conductas.

Dadas las aportaciones y limitaciones de estas teorías, el presente estudio considera a la teoría del aprendizaje social como fundamento a la hipótesis de que las prácticas maternas tienen cierta influencia sobre la conducta prosocial de sus hijos, pues de acuerdo con las propuestas de Bandura (1998) y Hoffman (1975) es, en parte, a partir de ellas que los niños desarrollarán ciertos patrones de conducta.

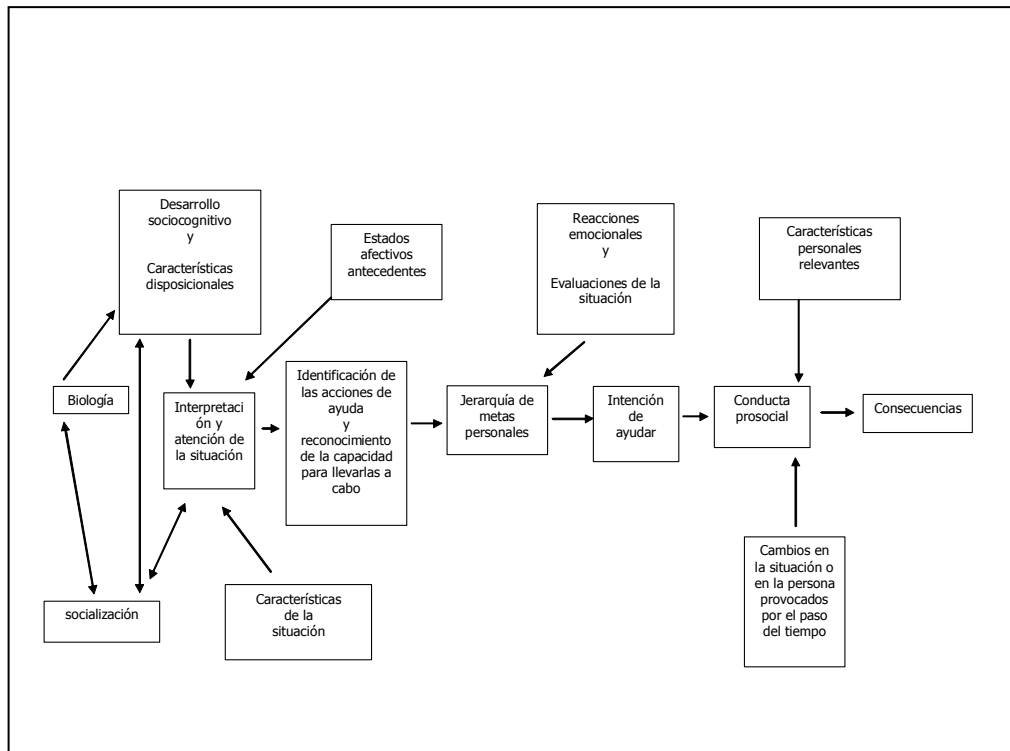
Por otro lado, la teoría del desarrollo cognoscitivo de Kohlberg (1984) brinda un marco que sustenta la suposición de que la conducta prosocial de los niños variará dependiendo de la etapa de desarrollo cognoscitivo en que se encuentren y, por lo tanto, de su edad.

Factores que influyen el desarrollo de conductas prosociales

Los teóricos que se han ocupado de investigar la conducta prosocial han tratado de determinar cuáles son los factores que se ven más frecuentemente asociados a este tipo de conductas. Sin embargo, ninguno ha integrado en un solo modelo todas estas variables. A través de sus investigaciones, Eisenberg (1982) ha logrado determinar que la conducta prosocial es el resultado de la interacción de una serie de variables que incluyen, tanto factores de socialización y cognoscitivos, como de personalidad y situacionales.

El modelo propuesto se muestra gráficamente a continuación:

Figura 1.1 Modelo explicativo de la conducta prosocial. Eisenberg (1982)



Más detalladamente, el modelo puede dividirse en los siguientes rubros:

- **Determinantes biológicos**

Hoffman (1975), Lennon y Eisenberg (1987), Buford y Foley (1996) proponen la existencia de un sustrato biológico que no ha podido determinarse específicamente y que es la base del instinto de ayudar a los de nuestra misma especie.

- **Factores culturales**

Whiting y Whiting (1975 en Eisenberg 1982), Eisenberg (1982), Matsumoto (1996), Kienbaum y Trommsdorff (1999), Taylor (2000) y Garaigordobil (2002) consideran que la cultura en que se desarrolla el individuo determina valores específicos a cada una de

las conductas prosociales, estableciendo un patrón específico de socialización para transmitir las.

- **Factores cognoscitivos**

Hoffman (1975), Bar Tal (1981b) y Eisenberg (1982) postulan que las conductas prosociales son el resultado del desarrollo de habilidades cognoscitivas como la toma de perspectiva o el razonamiento moral.

- **Socialización con pares**

Las relaciones con pares involucran interacciones entre iguales, por lo que se prestan más a la cooperación y reciprocidad, proveyendo así una atmósfera óptima para la adquisición de conductas que involucren la justicia y la preocupación por los demás.

Se ha demostrado que los niños pequeños actúan prosocialmente de forma más espontánea ante pares que ante adultos, pues ante estos últimos es el castigo y/o la culpa la que dirige este tipo de acciones.

Investigaciones de autores como Henderson (1981), Eisenberg (1982), Wentzel y Mcnamara (1990), Bandura (1998), Greener (2000) y, Moroz y Jones (2002) confirman dichos supuestos.

- **Factores de personalidad**

Block, J. y Block, H. (1973), Hoffman (1981), Cauley y Tyler (1989), Eisenberg (1999), entre otros, han relacionado a la conducta prosocial con rasgos positivos de personalidad y con la competencia social.

- **Factores familiares**

Es bien conocido y ampliamente documentado que el papel primordial de la familia es el de agente socializador primario. Es

en la relación del niño con sus padres que, desde los inicios, éste adquiere la confianza básica y la seguridad que le posibilitará la apertura a otros contactos sociales, el uso de formas de comunicación más íntimas, de la expresión emocional, la forma correcta de demandar ayuda cuando la necesitan, así como de ayudar a satisfacer las necesidades de los demás.

Eisenberg (1992) propone que la conducta prosocial se consolida durante los primeros años de vida y que los padres son los mejores modelos para ello. Por ejemplo, Koestner, Frauz y Weinberg (1990) reportan que hasta un 30% de la varianza en los niveles de empatía de los adultos se explica por el estilo parental bajo el que fueron criados.

Los siguientes autores han estudiado los factores de socialización familiar en relación al desarrollo de las conductas prosociales reportando todas relaciones significativas: Bar Tal y Raviv (1980), Hoffman (1981), Zahn-Waxler y Radke-Yarrow (1989), Bandura (1991), Musun-Miller (1991), Burleson y Kunkel (1995), Houston-Parker (1998) y, Ma, Cheung y Shek (2000a y 2000b).

Sobretudo, en los primeros años de vida, la influencia de los factores de socialización en el seno familiar resulta de primordial importancia, pues, en un inicio, los pequeños están solamente en contacto con su familia y no es sino hasta años más tarde que comienzan a relacionarse con pares de una forma que les permite recibir influencia de las conductas que observan en ellos.

De acuerdo con Damon (1983), la infancia implica la formación temprana de un conjunto de características, habilidades y disposiciones que, por lo general, se mantendrán estables por el resto de la vida. La cuestión central de esta propuesta es la de determinar en qué formas específicas las experiencias tempranas determinan el desarrollo posterior y cuáles son los procesos que median dicha influencia y la conectan con el resto de la vida del individuo.

DESARROLLO DE LA CONDUCTA PROSOCIAL

Originalmente se asumía que la conducta prosocial era un resultado directo del grado de desarrollo moral del individuo. Es así que procesos como el razonamiento moral y el entendimiento de la intencionalidad se consideraban como premisas de la conducta prosocial. Dado que dichos procesos no se desarrollan por completo hasta el periodo de operaciones concretas, propuesto por Piaget (1965), los estudios al respecto de las conductas prosociales se realizaron, en un inicio, solamente en poblaciones adultas.

No es hasta los años 70's que Hoffman (1982) contempla la posibilidad de que este tipo de conductas comiencen a gestarse en formas menos complejas desde las primeras etapas de desarrollo.

Al respecto propone que, el eje alrededor del cual gira al desarrollo de la conducta prosocial son las respuestas afectivas que experimenta el niño al presenciar la aflicción de otras personas o empatía. De acuerdo con su teoría, puede esperarse que los individuos empaticen con la emoción de alguien más si ellos mismos la han experimentado. En este punto, resulta de vital importancia el proceso de socialización pues es, a través de éste, que el niño puede presenciar y, por lo tanto, experimentar una amplia gama de emociones, expandiendo así su repertorio de reacciones empáticas.

De esta postura (Hoffman, 1970) surge la idea de que técnicas parentales que inducen al niño a imaginarse en el lugar de la víctima pueden facilitar el proceso empático y, por lo tanto, la presencia de conductas prosociales.

En el mismo sentido, Trommsdorff y Friedlmeier (1999) refieren que en la infancia temprana, los padres actúan como reguladores externos de las reacciones emocionales de los hijos. Es a través de esas acciones que el niño desarrolla su propia regulación emocional. Si tomamos en consideración que la conducta prosocial tiende a

ocurrir cuando el individuo es capaz de ejercer dicha regulación de forma eficiente, ésta podría pensarse como una explicación plausible a las diferencias que experimenta la conducta prosocial dependiendo la edad de los individuos.

De cualquier forma, la empatía tiende a desarrollarse naturalmente, pues puede observarse desde edades muy tempranas, lo cual no significa que el proceso de socialización no pueda facilitarlas en cierto grado, creando así un círculo de reforzamiento mutuo.

Los hallazgos de Denham (1986) demuestran que, desde pequeños los niños pueden inferir las emociones y necesidades de los demás y emitir respuestas prosociales espontáneas en consecuencia, siempre y cuando las observaciones se realicen en entornos familiares al niño. Hoffman (1970) propone cuatro niveles de desarrollo prosocial que resultan de la combinación de las emociones que el individuo experimenta a partir de sus acciones así como de las de los demás, con las habilidades cognoscitivas que posee hasta ese momento.

De acuerdo esta teoría, en un primer nivel, los niños han logrado adquirir el conocimiento de que las otras personas son entes distintos a él, por lo que son capaces de experimentar un malestar resultado de un proceso empático básico como el llanto. De cualquier forma se postula que, mientras el niño no puede diferenciarse a sí mismo de los demás, la respuesta del llanto propio ante un signo de aflicción ajeno es más bien parte del instinto, por lo que en esta primera etapa el niño busca consolarse a sí mismo y no a la víctima del sufrimiento. Confirman esta suposición trabajos como los de Simner (1971) donde, incluso los niños recién nacidos, responden con un llanto "empático" cuando escuchan a otros bebés llorar.

En un segundo nivel, los niños entienden las diferencias tangibles que lo separan de los demás, pero no son completamente capaces de comprender que sus estados internos son distintos a los suyos. En esta etapa los niños ya buscan reconfortar el malestar de los demás, sin embargo, lo hacen como si lo buscaran para sí mismos, pues no

conciben la existencia de las diferencias interpersonales. En esta etapa se sitúan las observaciones realizadas por Hay (1994) que ponen de manifiesto que los niños alrededor de los dos años tratan de consolar a sus pares o incluso a otros adultos compartiendo sus caramelos o juguetes con ellos, mientras que en otros períodos del desarrollo estas conductas se observan mucho menos.

A la edad de 3 o 4 años, los niños adquieren la conciencia de que los sentimientos de los demás son diferentes e independientes de los suyos. Es a partir de este momento que pueden empatizar con un mayor rango de emociones ajenas y, en consecuencia, de hacer algo más atinado por ayudarlos.

De acuerdo con Hoffman (1970), en realidad, no es sino hasta el final de los años de educación primaria que la madurez cognoscitiva alcanzada por los niños les permite comprender y responder adecuadamente a las necesidades generalizadas de cualquier otra persona. Al respecto Bar Tal y Raviv (1980) reportan que niños de cuarto a sexto grado de primaria presentan muchos más intentos exitosos por ayudar a los demás que los niños más pequeños.

La anterior propuesta, confirma la suposición de Eisenberg (1987) de que la conducta prosocial refleja, en esencia, un conocimiento de los sentimientos y necesidades específicos de los demás, así como una adecuada adquisición de las herramientas necesarias para llevar la ayuda a la acción.

De cualquier forma, a pesar de la evidencia de que aún los niños pequeños demuestran conductas prosociales, no se conocen los patrones exactos de desarrollo de este tipo de conductas. Hay (1994) ha descubierto que las tasas, en las cuales se presentan estas conductas, varían dependiendo la edad de los sujetos. Sus hallazgos pueden resumirse de la siguiente forma:

- La conducta específica de compartir se incrementa con la edad.

- Los cambios en las tasas de conducta prosocial son inconsistentes después de los dos años de edad.
- La conducta de ayuda se encuentra positivamente relacionada con la edad de los sujetos.
- Los motivos por los cuales el niño tiende a prestar ayuda a un tercero van cambiando de lo egocéntrico hacia los motivos altruistas conforme los niños crecen.

Autores como Eisenberg y Bar Tal (1982, 1981) proponen que la razón por la cual estos cambios ocurren es primordialmente el desarrollo sociocognitivo, es decir de los procesos evaluativos que sustentan el razonamiento moral.

Más específicamente, Eisenberg (1987) describe que los niños preescolares tienden más a utilizar un razonamiento hedonista orientado a las necesidades propias. Dicho tipo de razonamiento decreciente durante los años de la primaria y sufre un leve incremento al llegar la adolescencia. De la misma forma, los niños de primaria comienzan a expresar un razonamiento que refleja principios abstractos que ya se han internalizado, como la culpa, así como también comienzan a utilizar la toma de perspectiva para realizar sus juicios evaluativos de una situación en que se requiere ayuda.

Así mismo, en investigaciones más recientes Eisenberg (2004) postula que los niños que entienden y experimentan mejor su preocupación por los demás son aquellos que tienden más a demostrar conductas prosociales. Esto se observa sobre todo en aquellos actos prosociales autoiniciados y que involucran cierto costo para el que los lleva a cabo, como el compartir espontáneamente. Los índices de este tipo de conductas en edad preescolar predicen aceptablemente los de la niñez, adolescencia e incluso los de la adultez temprana

Por su parte, Bar Tal y Raviv (1980) integraron la evidencia empírica existente en una serie de estadios del desarrollo de conductas prosociales.

Estos autores describen que, de los 0 a los 4 años, los niños solamente prestan ayuda por **obediencia**, esto es, cuando la petición la hace un adulto y ésta va acompañada de una promesa de recompensa directa o amenaza de castigo. En esta etapa, la conducta prosocial del niño depende, por lo tanto, de los reforzamientos concretos que hacen los padres a las respuestas del niño, por lo que no puede considerarse que las acciones prosociales de los niños de este estadio sean voluntarias. Más que ayuda, el niño busca un intercambio motivado por la autoridad, aunque su perspectiva es todavía egocéntrica, pues no considera que otras personas piensen distinto de él.

Entre los cinco y seis años, los niños actúan de forma prosocial más que por buscar un reforzamiento positivo, para evitar la acción negativa consecuencia de **desobedecer a la autoridad**. En esta etapa las conductas de ayuda tampoco son voluntarias ni espontáneas, pues solamente se busca la aprobación de la autoridad. En este punto, el niño ha logrado comprender que los demás piensan de forma distinta a él.

A los siete años y durante prácticamente toda la primaria, los niños comienzan a emitir conductas prosociales por **iniciativa propia**, aunque para mantenerlas, necesitan de un refuerzo concreto contingente. Es verdad que, todos los niños de esta edad tienden a mostrar conductas de ayuda sin necesidad de que un adulto se las pida, pero si dichas conductas no son adecuadamente reforzadas, lo más probable es que decrementen hasta el punto de presentarse solamente ante una petición concreta, como en los primeros estadios. Niños de esta edad son capaces ya de reconocer las necesidades de los demás, por lo que saben que ayudando a aliviarlas pueden obtener una recompensa social.

A partir de los diez años, los niños comienzan a presentar una **conducta** más **normativa**, pues han internalizado que las consecuencias de sus actos prosociales no son solamente materiales, sino que también representan aceptación social tanto de sus pares como de los adultos, por lo que actúan guiados por la expectativa de obtener dicha aceptación, al mismo tiempo que evitan la desaprobación provocada por no actuar según las normas. A esta edad los niños son capaces de adoptar la perspectiva de la persona necesitada, aunque ésta no sea la motivación principal que guía la conducta prosocial.

A los trece años, los niños son conscientes del **principio de reciprocidad** que rige las conductas prosociales y actúan regidos por éste. En este punto, los niños saben que la consecuencia de prestar ayuda será recompensada en un futuro de la misma forma, pues las normas sociales han sido internalizadas y se actúa de conformidad con ellas.

A partir de los catorce años, los adolescentes han logrado internalizar los principios morales que sustentan la conducta prosocial. En este estadio, las conductas prosociales se expresan sin expectativa de recompensa, pues están basados en una expectativa de autorrealización, satisfacción propia y autoestima. El comportamiento prosocial es voluntario y se efectúa como resultado de una selección entre varias opciones posibles, pues se evalúan las necesidades del otro y se experimenta preocupación al respecto.

Propuestas más recientes, como la de James Rest (en Huerta y Ezcurra, 1997) plantean, también, la existencia de cuatro periodos de desarrollo moral.

1. Obediencia. Haz lo que se te dice. Para los niños de este periodo, las reglas establecidas definen lo correcto-incorrecto. El castigo es una consecuencia inevitable de la desobediencia, por lo que no hay castigo injusto.

2. Egoísmo instrumental. Intercambio simple. En esta etapa todo lo que sirva a los intereses propios es correcto. Conviene obedecer las reglas y la cooperación es un simple intercambio con un propósito egoísta. Ya existe la interacción social y hay principios de cooperación en los que un favor se paga con otro.
3. Acuerdo interpersonal. Se considerado y te llevarás bien con los demás. En este periodo toda acción orientada a favor de la sociedad es buena. Es bueno satisfacer las expectativas de los demás y ganarse su confianza evitando su desaprobación. Se procura el establecimiento del equilibrio de intereses entre lo personal y lo común. Los favores no se negocian uno a uno si no que están basados en relaciones duraderas.
4. Ley y deber en el orden social. Se deben distribuir equitativamente los beneficios y costos de la cooperación social. El derecho define las reglas y expectativas del orden social y precisa los valores y mantenimiento de la ley.

Debe considerarse, sin embargo, que el desarrollo de la conducta prosocial no se da independientemente del desarrollo cognoscitivo y del socio-emocional.

Si se hace un análisis meticuloso de las etapas de desarrollo propuestas para el caso específico de la conducta prosocial, resulta evidente que, cada una de ellas, ocurre paralelamente al desarrollo de las habilidades comprendidas en otras áreas.

Con fines de ubicar a la población que comprenderá el estudio propuesto (niños preescolares y escolares) en su estadio general de desarrollo, a continuación se resumen los puntos principales de dichas etapas.

De acuerdo con la teoría del desarrollo psicosocial de Erikson (1959), la sociedad particular en la que un individuo se desarrolla determina los patrones bajo los que éste será educado, de forma que la principal motivación del desarrollo es social.

En consecuencia, la personalidad se desarrollará a través de estadios que determinan la disposición del individuo a notar, acercarse e interactuar con un creciente radio de individuos o instituciones.

De acuerdo con el principio epigenético, el individuo va desarrollando las distintas "partes" de la personalidad a un tiempo diferente y, no es hasta que todas han emergido en su totalidad que el individuo se conforma en un todo funcional. A partir de este supuesto, Erikson (1959) propone el desarrollo en ocho estadios en cada uno de los cuales se desarrolla un aspecto diferente de la personalidad.

Las edades que abarcó este estudio comprenden la tercera y cuarta etapa del desarrollo de este autor, quien las describe como sigue:

Los niños preescolares conforman la tercera etapa o estadio de iniciativa vs. culpa. En este punto, los niños pueden comenzar a decidir qué tipo de persona ser basándose, primordialmente, en la identificación con las figuras parentales. Erikson (1959) acepta la propuesta de Freud (1946) de que los niños de esta edad están interesados en las diferencias sexuales y están apenas comenzando el desarrollo de una conciencia o superyo. Estos niños se comportan de forma aún intrusiva, invaden el espacio de los demás tanto física como verbalmente y son extremadamente curiosos.

Los niños en edad escolar corresponden al cuarto estadio de Erikson o de laboriosidad vs. inferioridad. Esta etapa se extiende desde la entrada a la escuela primaria hasta el inicio de la pubertad. El niño aprende durante estos años a ganarse el reconocimiento social por medio de la productividad. Aquí, el niño descubre que completar la tarea es satisfactorio, lo cual promueve

la perseverancia y la conciencia de que el producto de su trabajo importa, pues si no se logra una calidad aceptable el reconocimiento social no llega y surge en su lugar el sentimiento de inferioridad.

En cuanto al desarrollo de las habilidades cognitivas, la teoría de Piaget (1965) sitúa a los niños preescolares en su etapa del pensamiento preoperatorio. Esto es, niños de esta edad comienzan a reemplazar los objetos por símbolos o por acciones mentales. Las habilidades que se adquieren en este periodo son el acceso al lenguaje como medio de representación, la descentralización, la irreversibilidad y los esquemas de organización como la clasificación y la seriación.

Los niños de edad escolar se encuentran, de acuerdo con esta teoría, en el periodo de las operaciones concretas. Estos niños son capaces de realizar operaciones mentales que les permiten solucionar problemas concretos. Las habilidades que se desarrollan en este periodo son el pensamiento reversible y la adquisición de los esquemas de conservación.

Investigaciones sobre el desarrollo y estabilidad temporal de la conducta prosocial

Pocos estudios abordan la estabilidad temporal de las conductas prosociales como tópico central de la investigación, pues la mayoría utilizan sólo un rango limitado de edad. Las pocas investigaciones realizadas con respecto a la relación entre la edad y el tipo y nivel de conductas prosociales reportan resultados inconsistentes:

Buckley y Siegel (1979) y Zahn-Waxler y Radke-Yarrow (1992) no encontraron diferencias debidas a la edad de los sujetos en las conductas específicas de compartir y de ayudar, mientras que Green y Schneider (1974) si las reportan.

Rushton y Wiener (1975) también encuentran diferencias entre las conductas prosociales de niños de entre siete y once años que marcan un aumento en este tipo de conductas conforme incrementa la edad.

En un estudio longitudinal, Baumrind (1971) encontró correlación entre la conducta prosocial de niños preescolares y las mismas conductas 5 años después. Block y Block (1973) describen el mismo tipo de correlaciones entre reportes de prosocialidad llenados por la maestra de los niños y su conducta prosocial de un año después.

Larsen y Kellog (1974) encontraron que la habilidad para ayudar correlaciona positivamente con el hecho de que los niños hayan alcanzado por lo menos el periodo de operaciones concretas. Esto es, antes de los 8 años los niños muestran una tendencia mucho menor a intentar ayudar a otras personas.

Ianotti (1978 en Eisenberg, 1982), por su parte, entrenó niños con un programa orientado a fortalecer la toma de perspectiva de personas afligidas, encontrando que la conducta de reconfortar a los demás, ayudarlos y compartir se incrementa significativamente como resultado del entrenamiento.

De acuerdo con Zahn-Waxler y Radke y Yarrow (1982), las conductas prosociales en su forma primitiva se observa en los repertorios de los niños desde edades muy tempranas. Contrariamente a lo propuesto por la teoría psicoanalítica del desarrollo, niños de entre 18 y 24 meses demuestran conductas de ayuda aún en situaciones donde el reforzamiento externo es inexistente. Este autor ha observado que niños de entre dos y siete años mantienen sus conductas prosociales estables durante ese periodo de tiempo.

Si bien no existe evidencia total de que este último nivel exista como lo describen los autores, si existe una confirmación empírica de las siguientes premisas:

- Existe correlación positiva entre la edad de los individuos y la cantidad de ayuda que prestan.
- Existe correlación positiva entre el grado de ayuda prestado y el nivel de desarrollo cognitivo de los individuos (toma de perspectiva social y desarrollo del juicio moral).
- Existe correlación positiva entre la edad de los individuos y el tipo de motivación que subyace a la conducta prosocial.

Autores como Bar-Tal y Raviv (1980) postulan que, para presentar conductas 100% prosociales, es decir altruistas, es necesario un nivel avanzado de juicio moral así como de una buena habilidad de toma de perspectiva; Eisenberg (1987), por su parte, propone que solo son necesarias habilidades rudimentarias como la respuesta empática, aunque existe evidencia de que los cambios en las habilidades cognoscitivas del niño tienen influencia en el desarrollo de las conductas prosociales.

El cambio resulta evidente, sobretodo, en el periodo que va del nacimiento a la adolescencia. Por ejemplo, hasta aproximadamente los veinte meses, los niños responden a la aflicción ajena simplemente orientándose hacia esa persona y mostrando una agitación afectiva generalizada (llanto, quejas, búsqueda de seguridad). A los dos años, sin embargo, el niño ya demuestra esfuerzos mucho más explícitos por interactuar positivamente con la víctima de la aflicción, esto debido a su entendimiento de la diferencia entre él mismo y los demás y de la relación causa-efecto en términos de afecto interpersonal.

Ya entrados en la edad escolar, los niños tienden a actuar prosocialmente con miras a obtener un reforzamiento material o simplemente para evitar el castigo.

Conforme avanzan hacia la adolescencia, esta tendencia disminuye dando paso a actos guiados por razones abstractas claramente internalizadas, y por tanto, independientes del reforzamiento material que involucran una concepción propia de lo bueno y lo malo y de los principios morales socialmente predominantes.

En resumen autores, como Eisenberg (1982) y Bar Tal y Raviv (1981a), postulan que este tipo de conductas sufren un desarrollo paralelo al del individuo en su totalidad.

En general, solo puede decirse que la conducta prosocial tiende a incrementarse conforme los niños crecen.

De cualquier forma, este postulado no es de ninguna manera total. Estudios, como los de Gottman y Parkhust (1980 en Eisenberg 1982), Yarrow y Waxler (1976 en Eisenberg 1982), prueban que niños cursando el último año de primaria son significativamente menos prosociales que los de tercero, cuarto y quinto, siendo su comportamiento más similar al de los niños de los primeros grados. De la misma forma, observaron un incremento en las conductas de reconfortar a través de la primaria. Lo mismo ocurre con la conducta de prestar ayuda. En lo correspondiente a la cooperación, se observó la tendencia contraria. El compartir se desarrolla de la misma forma que el reconfortar y la ayuda, incrementando con la edad del niño.

Una plausible explicación a las diferencias antes expuestas es el hecho de que el tener una edad particular implica necesariamente encontrarse en una situación social determinada. Esto es, los niños se enfrentan a situaciones sociales diferenciadas dependiendo su edad, así mismo, se les asignan diferentes responsabilidades, de modo que cada edad presenta oportunidades de desarrollo diferentes, que evidentemente impactarán también a la conducta prosocial.

De acuerdo con Staub (1970, 1979) la conducta prosocial sufre un incremento del preescolar a la primaria y más tarde vuelve a disminuir para alcanzar su punto más bajo durante la adolescencia.

Durante la juventud, normalmente dichas conductas se incrementan de nuevo y se mantienen estables por el resto de la vida.

Los hallazgos de Barnes (1971), Friedich y Stein (1973) y Marcus, Tellen y Roke (1979) apuntan en la misma dirección que los de Staub (1979) al afirmar que conductas como la cooperación y la ayuda a pares correlacionan positivamente con la edad de los niños.

LA CONDUCTA PROSOCIAL DE NIÑOS Y NIÑAS

El proceso de socialización familiar constituye la base sobre la cual se fomenta la percepción de diferencias de los sexos y, por lo tanto, el trato que recibe cada uno. De acuerdo con Rocha (2003) al proceso a través del cual un individuo desarrolla los atributos (conducta, personalidad, respuestas emocionales, actitudes, creencias, etc.) definidas como apropiadas para su sexo dentro de su propia cultura se le denomina socialización de género.

De dicho proceso de socialización se derivan los llamados estereotipos de género que reflejan las creencias populares sobre las actividades, roles, rasgos y características que distinguen a los hombres de las mujeres.

Es así, que las expectativas que se generan alrededor de los sexos tienen un peso determinante en la infancia provocando que los padres se comporten de forma diferente dependiendo el sexo de sus hijos.

Investigaciones de Lytton y Romney (1991 en Eisenberg, 1998) muestran que, las áreas en que se producen las mayores diferencias de tratamiento entre niños y niñas por parte de los padres son la de la disciplina y la expresión de afecto.

Por su parte, Fagot y Kavanagh (1993 en Eisenberg, 1998) reportan que se ejercen mayores imposiciones de control sobre la conducta de los niños que sobre las niñas y que los padres muestran más

reacciones negativas hacia los hijos del mismo sexo que a los del sexo contrario.

Por último, en estudios realizados por Rocha (2003) se describe que los padres tienen un mayor número de interacciones con sus hijas que con sus hijos varones, así como un mayor acercamiento. De la misma forma, los padres tienden a ser más autoritarios e instructivos con los niños mientras que las niñas reciben más afirmaciones de apoyo y verbalizaciones de reforzamiento. De acuerdo con sus resultados, los padres perciben que sus hijos necesitan recibir más motivación para ser independientes y las niñas más apoyo verbal, cercanía y dependencia.

En el caso específico de la cultura mexicana, de acuerdo con las investigaciones de Díaz Guerrero (1982), en el intento de entrenar a los hijos para desempeñar sus papeles futuros a los varones mexicanos se les exige desde su nacimiento, exclusivamente muestras de virilidad. Se exige que los niños sean agresivos y bruscos, por lo que cualquier muestra de expresividad afectiva es fuertemente desaprobada. Por el contrario, de las niñas se esperan muestras superlativas de femineidad, entrega completa al hogar, delicadeza, dulzura, materialidad y una absoluta y sumisa complacencia de los deseos masculinos.

Si bien es cierto que las premisas de la familia mexicana se derivaron en una época distinta, trabajos más recientes de Díaz Guerrero (2002) muestran que las mujeres jóvenes muestran menor apoyo a ellas, lo cual indica una tendencia a que el poder del hombre debe disminuir. Sin embargo, premisas como el que la esposa debe ser fiel, dócil y que su lugar es el hogar, aún se mantienen vigentes, si bien, en menor proporción.

De acuerdo a estos estándares culturales, resulta lógico predecir que las niñas son más prosociales que los niños. Los métodos tradicionales de socialización han enfatizado la competitividad, la asertividad, el logro y el comportamiento no sentimental e incluso

agresivo, como la norma deseada de conducta masculina. Por otro lado, a las mujeres se les refuerza el ser dependientes, orientadas hacia las necesidades de los demás más que a las propias, nutrientes y cariñosas.

Las diferencias en la conducta prosocial debidas al sexo, han sido estudiadas desde inicios de los 70's. Una variedad de estudios arrojan resultados inconsistentes. La mayoría, no encuentra diferencias en la frecuencia o cantidad de conductas como el compartir entre niños y niñas. En cuanto a la conducta cooperativa, tampoco se reportan diferencias.

Maccoby y Jacklin (1974 en Eisenberg, 1998) resumen diciendo que las diferencias en las conductas cooperativas, de compartir, reconfortar o ayudar, son pequeñas y no siguen un patrón determinable.

Fabes y Eisenberg (1996), por su parte, encuentran que los niños ayudan más que las niñas, sobretodo en situaciones que involucran la instrumentalidad o la caballerosidad. En complemento, las niñas mostraron más conductas de reconfortar.

Es importante resaltar que estos últimos hallazgos sólo se presentan significativos en muestras de niños entre los 7 y 12 años, y no en niños preescolares o de los primeros grados de primaria.

Las investigaciones más recientes de Scourfienl, Bethan, Martin y MCGuffin (en Eisenberg, 2004) reportan porcentajes mayores de conducta prosocial en las niñas, aunque solamente en los grupos de mayor edad (11 a 13 años). Del mismo modo, no se encontraron diferencias significativas debidas al sexo de los niños en los reportes de los padres o de las maestras. Al parecer, las diferencias debidas a esta variable se vuelven significativas y mayores conforme los niños crecen. Estos datos concuerdan con los obtenidos por Gustavo, Morris, Knight y Guzmán (en Eisenberg, 2004).

Así que como puede observarse, las diversas investigaciones realizadas con relación a la forma en que se desarrollan las conductas prosociales no han revelado ningún patrón consistente.

En general, solo puede decirse que, en algunos casos, estas conductas tienden a incrementarse conforme los niños avanzan en edad, por lo que es necesario realizar nuevas investigaciones al respecto.

CAPÍTULO 2

EL PAPEL DE LAS INTERACCIONES SOCIALES

Al analizar detenidamente el modelo propuesto por Eisenberg (1982) puede notarse que, a pesar de ser solamente uno de los factores involucrados en la realización de este tipo de conductas, el componente familiar, es el que influye en el mayor número de variables involucradas, ya sea directa o indirectamente.

Más específicamente, el proceso de socialización afecta el desarrollo sociocognoscitivo y la forma en que el niño interpreta la situación que, a su vez, tienen influencia sobre todos los demás factores que propone el modelo.

Por esta razón, así como, sustentándose en la propuesta de diversos autores (citados a continuación) sobre la determinante influencia de los padres sobre casi cualquier tipo de conducta que adquieren los niños a partir de esas primeras interacciones sociales, el presente estudio se propone analizar, de entre todos los que presenta Eisenberg (1982) como intervinientes en el desarrollo de las conductas prosociales, solamente los factores de socialización familiar.

Al respecto, De Lyra y Rosseti-Ferreira (1995) consideran a las interacciones sociales como el centro donde surgen las características que permiten desenvolvemos adecuadamente en sociedad: la capacidad lingüística, el pensamiento, su capacidad para desempeñar diversos roles sociales, etc. Es en el contexto de estas interacciones donde el niño llega a dominar gradualmente dichas habilidades, todas ellas necesarias para vivir en sociedad.

Al conjunto de procesos, mediante los cuales los recién llegados aprenden a participar eficazmente en los grupos sociales, se le denomina socialización. Blunt y Goodnow (1998), por su parte,

definen socialización como el conjunto de procesos a través de los cuáles los individuos llegan a compartir y anticipar las formas de pensar, sentir y actuar de las personas que los rodean.

De acuerdo con Shibutani (1971), una persona está socializada cuando se halla en condiciones de participar en acciones concertadas sobre la base de normas convencionales. Dichas normas, por lo general, tienen como finalidad la instauración de conductas que aseguren el buen funcionamiento social.

De acuerdo con lo anterior, la socialización debe entenderse, entonces, como relacionada con cada uno de los aspectos del desarrollo social.

Blunt y Goodnow (1998) hacen énfasis en que la socialización no es solamente un proceso de internalización de los estándares que nos imponen los demás; lejos de esto, el individuo desempeña un papel activo en el curso de su propio desarrollo. De esta forma, en algún momento, el individuo será capaz de apegarse a las normas que ha internalizado pero, también, de crearse sus propios estándares de comportamiento, los cuales no siempre coincidirán con los socialmente promovidos.

Debe considerarse, por lo tanto, que el marco de socialización de los niños está dictado tanto por los aspectos universales de la interacción social, como por aquellos específicos de la cultura en la que se desenvuelven.

Por otro lado, la perspectiva adoptada por la teoría del aprendizaje social de Bandura (1998) concibe la socialización, como el proceso a través del cuál los niños van alcanzando un control autónomo sobre su propio comportamiento. Este proceso se ve facilitado por los principios de modelamiento y reforzamiento (previamente expuestos). Esto es, los niños van adquiriendo, a través de sus experiencias específicas, una creencia propia sobre la relación causa-efecto de sus acciones. Desde este enfoque, una buena socialización resulta ser aquella que le brinda al niño las suficientes oportunidades

para darse cuenta de que sus acciones sobre el medio que lo rodea pueden llegar a ser eficaces.

Como puede apreciarse, el papel de los padres resulta a todas vistas determinante para la forma en que se socializa el niño.

Si es cierto que los niños adquieren las conductas y los significados que se comparten en los grupos en los que se crían, puede decirse, entonces, que el modo en que cada persona se orienta hacia su mundo depende de los grupos en los que participe, sobretodo durante los primeros años de vida.

Es también, gracias a dichas interacciones, que su competencia para interactuar con el medio ambiente se modifica y perfecciona con el paso del tiempo. Los adultos le muestran al niño cómo debe comportarse de acuerdo con la situación (las normas culturalmente determinadas), de forma que éstos comprendan con exactitud las expectativas que existen sobre su forma de actuar. Los niños comienzan así, a intentar apegarse a las normas planteadas para recibir los refuerzos correspondientes a su cumplimiento y evitar los castigos que provocaría desobedecerlas. De acuerdo con Bar Tal (1981), este hecho permite a los niños desarrollar un sentido de responsabilidad cada vez mayor, así como ser más empático a las reacciones y necesidades de los demás, apoyándose en lo prescrito por las normas más que en la evaluación particular que hacen de la situación. De cualquier forma, el niño debe, conforme adquiere nuevas experiencias, crear su propio repertorio de normas, derivadas de aquellas socialmente consensuadas como resultado de la combinación de las expectativas que aprendió a través de la interacción con otros. Como consecuencia de todo lo anterior, su sentido de competencia para ayudar a los demás aún cuando no les sea requerido directamente aumenta con la edad.

Bajo esta premisa, las interacciones que se desarrollan a lo largo de este periodo temprano resultan de una importancia determinante para el repertorio de habilidades que logrará adquirir el individuo

pues, los niños reciben cierta influencia de aquellas personas que tienen una relación cercana con ellos aún antes de que puedan ser conscientes de que dichas relaciones existen.

El papel de la familia en la socialización de la conducta prosocial

El niño se relaciona desde pequeño con una gran gama de individuos en su vida cotidiana, lo que le permite ampliar también sus propias demandas, expectativas e incentivos pero, en el centro de toda esa red de interacciones que el individuo va construyendo a lo largo de su vida, siempre está su núcleo familiar. Es por eso, que sobretodo cuando se trata de niños, la investigación se ha enfocado a los efectos que los padres producen sobre ellos, pues es en la interacción con ellos que se forjan las influencias más salientes, significativas y perdurables de comportamiento y personalidad.

En este sentido, la familia se considera como el primer grupo al que se integran los sujetos en su vida. Desde las primeras interacciones, es en esa relación con sus miembros que se determina lo que aprende, cómo se desarrolla, qué tipos de vínculos establece, etc.

Si, con respecto a la supervivencia meramente biológica, el niño necesita inevitablemente de la madre para ser alimentado y protegido, en lo social, que resulta un ámbito mucho más complejo, es también a través de la relación con los padres que los pequeños se ponen en contacto y hacen suyos los determinantes culturales que los rodean.

En el caso particular de la cultura mexicana, Díaz Guerrero (1982) especifica que la dinámica familiar enfatiza, sobretodo, la relación padres-hijos. Así mismo, definen que el papel primordial de la familia mexicana es la crianza de los hijos y su socialización alrededor del eje de los valores tradicionales de respeto y obediencia.

En el mismo sentido, este autor propone que la familia mexicana se fundamenta en dos premisas principales: la supremacía indiscutible del hombre y el necesario y absoluto autosacrificio de la madre. El

papel de la madre gira entonces, entorno a la abnegación, entendida como la negación de todas sus necesidades propias y la completa entrega a la satisfacción de las ajenas.

Estas dos premisas parecen derivadas de presupuestos socioculturales generalizados que sostienen la superioridad indudable, biológica y natural del hombre sobre la mujer. De esta forma, los papeles desempeñados por cada miembro de la familia derivan, a su vez, de estas premisas.

Por su parte, Repetti, Taylor y Seeman (2002) afirman que las características particulares de la familia influyen directamente tanto las habilidades específicas que los hijos adquieren como también en las características de personalidad que desarrollan. Más específicamente, los mismos autores reportan que, individuos con problemas emocionales y conductuales de corte antisocial, agresivo y depresivo provienen de familias con patrones de crianza coercitivos.

En el mismo sentido, Camras y Rapaport (1993 en Repetti, 2002) encontraron que los niños que provienen de familias donde existe conflicto entre los padres, se muestran renuentes a involucrarse en actividades compartidas con otros adultos o con pares.

En este sentido, Hardy (1993 en Repetti, 2002) describe que familias en las que se brinda poco apoyo, educan hijos que entienden menos las emociones de los demás, en especial si son negativas y que utilizan más estrategias evasivas para enfrentar sus problemas. Con respecto a las mismas características de los padres, Hart (1998 en Repetti, 2002) encontró una correlación positiva entre éstas y el grado de hostilidad/agresividad y las conductas antisociales en los hijos.

De este modo, se comprueba empíricamente que la transmisión de las conductas culturalmente aceptadas se da en el transcurso de la interacción del individuo con sus padres en primera instancia, aunque más tarde los pares y otros adultos constituyan una fuente importante de influencia.

Al respecto, Damon (1983) propone que la forma en que un individuo se comportará socialmente no está de ninguna forma genéticamente determinada. Es cierto que el sujeto juega un papel activo en la construcción de las interacciones que le permitirán desarrollarse socialmente, pero es la mutua influencia entre el medio social en el que se desenvuelve y lo que él mismo construye lo que determinará el tipo de habilidades que va adquiriendo.

En el mismo sentido, Grusec y Lytton (1982, 1983 y 1991) sugieren que, a partir de las interacciones sociales tempranas, surgen los patrones que regularán todas las interacciones que el individuo desarrolle posteriormente.

La anterior premisa permite suponer que, aún cuando existe el factor temperamental propio de cada individuo, son más bien los aspectos específicos de las primeras interacciones sociales las que determinan que el desarrollo social tome una dirección en particular.

Debe considerarse también que, el proceso interactivo entre el niño y sus padres no es estático, es un continuo en el que ambas partes deben de adaptarse a las nuevas formas de hacer y comprender del otro.

Sin embargo, el tema del desarrollo de ciertos patrones conductuales ha sido tradicionalmente abordado desde la perspectiva de lo que los padres deben o no hacer, no solamente para adaptarse a los nuevos parámetros que le dicta el niño, sino también para facilitar la emergencia de nuevas conductas acordes con sus recién adquiridas habilidades cognoscitivas e instrumentales.

Si bien es cierto que los padres deben modularse a sí mismos para guiar el desarrollo de sus hijos en cierta dirección determinada, Thompson (1998) propone que los niños se vuelven rápidamente sensibles a las contingencias de su propio comportamiento con las respuestas que emite el adulto. Esto permite que, sobretodo durante el primer año, los niños comiencen a desarrollar expectativas sociales diferenciadas dependiendo la persona con la que interactúan. Así, los

niños van adquiriendo la noción de que sus acciones tienen un efecto predecible en los demás. Esta postura resulta de primordial importancia si se considera que al planear una intervención, debemos estar seguros de que el niño percibe la relación entre sus acciones y los resultados que éstos provocan; de forma que, al modificarse los resultados (es decir, las respuestas emitidas por los adultos) el niño sea capaz de notarlo y, en consecuencia, de modificar su comportamiento para obtener la respuesta deseada.

Algunos ejemplos de las conductas que adoptan los padres para lograr cambios en el comportamiento de sus hijos o para promover el desarrollo de habilidades son el monitoreo, las prohibiciones y sanciones, reforzamientos, etc.

Debe tomarse en cuenta también que, al igual que el niño, los padres están inmersos en un medio ambiente multivariado y su comportamiento se ve influenciado por un conjunto de factores que van desde su historia personal de vida, hasta sus expectativas y metas como padres/madres de familia, sus propias habilidades instrumentales y cognoscitivas, atribuciones de intencionalidad, creencias sobre las características de sus hijos, hasta las demandas de su pareja, su ambiente laboral y de la comunidad en que se desenvuelve.

Basándose en las propuestas anteriores, Chisholm (1996 en Thompson, 1998) propuso que tanto los padres como los hijos responden adaptativamente a cambios en los patrones de cuidado y educación, lo cual permite considerar la opción de adoptar dicha postura teórica como base de una investigación orientada a lograr un cambio conductual que involucre a todos los participantes; pues, como lo proponen Grusec y Lyton (1991), el comportamiento de los niños no puede ser completamente entendido a menos que se tome en consideración dicho supuesto.

En el caso específico de la conducta prosocial, Eisenberg (1998) propuso que los niños tienen una tendencia natural a percibir y

empatizar con las necesidades de los demás, así como a intentar aliviarlas en la medida de sus posibilidades. Considerando lo anterior puede entenderse que, la forma específica en que alivian o no las necesidades ajenas depende del proceso de socialización al que se vea expuesto.

Dado que la forma en que las normas morales de comportamiento se transmiten de un individuo a otro, es decir, el proceso de socialización, resulta crítico para cualquier sistema social, los procesos a través de los cuales esto sucede deben ser sujetos de investigación científica seria.

Si a esto se suma, la vital importancia de que los individuos que conforman una sociedad sean capaces de interesarse por el bienestar de los demás y de ayudarlos para lograr una convivencia funcional, donde todos los individuos sean capaces de cooperar para alcanzar una meta común, en lugar de procurarse solamente un bienestar individual que, la mayoría de las veces atenta contra la de los demás, un estudio que combine ambas partes resulta plenamente justificado.

ESTILOS Y PRÁCTICAS PARENTALES

La paternidad es una actividad compleja que incluye muchas conductas que actúan tanto individualmente como en conjunto sobre el desarrollo de los niños.

Numerosos autores han abordado el tema de cómo los padres socializan a sus hijos. Dentro de dichas investigaciones el tema que más atención ha recibido es el de cómo los padres logran que los niños aprendan a inhibir conductas indeseables y demuestren aquellas socialmente aceptadas, dentro de las cuales se cuentan los actos prosociales.

Baumrind (1971) conceptuó estas variaciones en los intentos parentales por controlar y socializar adecuadamente a sus hijos bajo el nombre de estilos parentales, a los que definió más

específicamente como los patrones generales de crianza que caracterizan las respuestas y técnicas parentales típicas en un continuo compuesto por las dos dimensiones

Complementando la propuesta de Baumrind (1971), y puesto que el estilo parental se ejerce a través de conductas específicas, Darling y Steinberg (1993) recomiendan diferenciar claramente entre éstos y las prácticas en que se manifiestan.

El estilo puede definirse, de acuerdo con estos autores, como la constelación de actitudes que los padres asumen frente al niño y que le son comunicadas creando así un clima emocional en el que se expresan las conductas parentales.

Las prácticas, en cambio, son conductas específicas orientadas a una meta en particular, a través de las cuales los padres desempeñan su papel socializador, como son el monitoreo, los cumplidos, etc.

Brenner y Fox (1999) plantean que las prácticas parentales son las que en realidad tienen un efecto directo sobre la vida del niño, dado que son las conductas las que logran el impacto, mientras que el estilo parental puede entenderse como el perfil general bajo el cual se agrupan las diversas conductas o prácticas de los padres dependiendo el grado en que las ejercen.

Baumrind (1971), a través de sus observaciones en distintas situaciones cotidianas de interacción padres-hijos, agrupa desde su estudio original, las prácticas parentales en dos dimensiones principales.

La primera de ellas se denomina *apoyo o responsividad parental* y ha sido definido por autores como Boyd y Darwin (1979), Barnes y Farell (1992) y Amato y Fowler (2002) como todas aquellas conductas orientadas a que el niño se sienta cómodo en presencia de los padres y confirme la idea de que es aceptado y aprobado como persona.

Maccoby y Martín (1983), por su parte, definen esta misma dimensión como el grado en que los padres promueven la

autorregulación del niño y la asertividad por medio de la atención a sus necesidades.

Staub (1979) propone dos componentes principales de esta dimensión: *calidez y conductas nutritivas*.

La *calidez* la define como la tendencia general de los padres a ser afectivos, así como a expresar aprobación explícita y emociones positivas hacia el niño.

Las prácticas que se encuentran como pertenecientes a esta dimensión del estilo parental son las conductas de recompensa, de expresión de aprobación, alentar, ayudarlos a resolver sus problemas, cooperación y muestras físicas y verbales de afecto.

Investigaciones realizadas por Hoffman (1982), Radke Yarrow y Zahn Waxler (1976) y Staub (1979) demuestran que entre mayor apoyo y responsividad de los padres, mayor es la tendencia de los niños a demostrar actos prosociales, pues promueve los sentimientos de seguridad, control y confianza en el entorno de los niños.

Las *conductas nutritivas*, por otra parte, son consideradas por Faber (2002) como todas las acciones de los padres orientadas a la evaluación y satisfacción de las necesidades de los niños.

La segunda dimensión descrita por Baumrind (1971) es la del *control parental*, la cual define como las demandas de los padres para que sus hijos se integren adecuadamente a la familia y a su grupo social, los esfuerzos por disciplinarlos y la forma en que se confronta la desobediencia.

Barber (1994, 1996) denota la importancia de diferenciar claramente entre las dos variantes de control parental: el psicológico y el conductual.

El *control psicológico* se refiere a los esfuerzos que realizan los padres para controlar las actividades de los hijos de formas que afectan negativamente su mundo psicológico. En este rubro se incluyen la intrusión, la inducción de culpa, el retiro de afecto, la invalidación de los sentimientos del niño.

El *control conductual*, por su parte, se refiere a las reglas, límites y restricciones que los padres establecen a los hijos. Las prácticas de este tipo de control parental incluye conductas como el monitoreo, el establecimiento de límites y restricciones claros, dar instrucciones, sugerencias y todas aquellas prácticas que tienen como finalidad la disciplina.

Con referencia a esta última, originalmente, Baumrind (1971) reconoce siete distintos tipos de disciplina. Revisiones posteriores del constructo (Boyd y Darwin, 1979) los clasifican solamente en tres:

- Coerción o todos aquellos actos en los que existe una imposición de la voluntad del padre sobre la del niño, así como una considerable presión externa para que el niño obedezca como única opción de respuesta. Las prácticas comunes de este tipo disciplinario son el castigo físico, la privación de objetos materiales o de privilegios, aplicación directa de la fuerza y amenazas directas.
- Inducción o aquellos esfuerzos de los padres por lograr que sea la propia voluntad del niño la que lo lleve a actuar de acuerdo con sus requerimientos. En este rubro nos encontramos prácticas como el brindar explicaciones adecuadas al porqué de los requerimientos parentales, así como de las consecuencias de su desobediencia.
- Retiro del afecto o aquellos actos que ponen de manifiesto la desaprobación de los padres por la desobediencia del niño, condicionando el afecto y aprobación a su obediencia. Son prácticas comunes de este estilo disciplinario, el aislamiento, el ignorar al niño y todas las muestras verbales y conductuales de rechazo.

Si bien es cierto que, uno de los principios fundamentales del desarrollo es el que los niños lleguen a entender que las interacciones sociales están gobernadas por reglas y estructuras que deben ser cumplidas si se desea pertenecer a ese grupo social, el control parental, sobretodo en su dimensión psicológica, como lo propone Barber (1994), provoca los efectos contrarios. Esto se explica, de

acuerdo con Smetana y Daddis (2002), dado que todos los niños necesitan cierto grado de autonomía tanto conductual como psicológica para lograr la meta de la socialización, cosa que el control psicológico impide.

El control conductual, según lo reportado por Barber (1996), si cumple con su objetivo socializador, promueve la autorregulación, el desarrollo de la identidad y el pensamiento independiente.

Dependiendo de la combinación entre las dimensiones antes mencionadas, Brenner y Fox (1999) han propuesto que los padres pueden clasificarse de acuerdo a sus prácticas en uno de cuatro perfiles:

El primer perfil incluye control bajo a moderado, pocas conductas nutritivas y expectativas bajas a moderadas. Este, se ha considerado como el más inadecuado para la adecuada socialización de los niños y puede equipararse al estilo permisivo propuesto por Baumrind (1971).

El segundo perfil conformado por control bajo a moderado, muchas conductas nutritivas y altas expectativas, ha sido propuesto por autores como Amato y Fowler (2002) como el más efectivo en la crianza de niños socialmente competentes. Estamos hablando de padres que nutren constantemente, ejercen métodos disciplinarios adecuados a la edad del niño y a la trasgresión, tienen altas expectativas e impulsan a sus hijos a alcanzarlas.

Los padres del tercer perfil, utilizan escasamente el castigo para influenciar la conducta de sus hijos, nutren constantemente y expresan expectativas menores a lo que los niños podrían lograr. Este perfil ha sido relacionado con el estilo permisivo.

Los padres que llevan a cabo prácticas parentales que se ajustan al cuarto perfil castigan frecuentemente y esperan más de lo que los niños pueden hacer en realidad, nutren raramente y reportan tener muchos problemas con sus hijos. Se ha demostrado relación entre este perfil y el estilo autoritario.

Considerando las variaciones en las dimensiones antes descritas, Baumrind (1971) plantea que no existe un solo estilo parental, sino combinaciones de los grados en que los padres controlan y apoyan a sus hijos. Con este planteamiento como sustento plantea la siguiente clasificación básica de los estilos parentales:

1. El Estilo Autoritario que resulta de la combinación entre un control excesivo y una baja responsividad. En este estilo, los padres son los jefes y los hijos deben solamente obedecer. Las reglas son rígidas y rara vez se brinda una explicación que las sustente o que refleje los valores parentales que intentan transmitirse. Estos padres intentan formar, controlar y juzgar el comportamiento y las actitudes de sus hijos de acuerdo con normas de conducta claramente inflexibles. Para ellos no existe un área en la que el niño pueda decidir por sí mismo, pues se sienten en la obligación de establecer límites en todos los dominios de su vida, los cuales serán siempre considerados como obligatorios. Jamás alientan el que los hijos expresen sus opiniones, pues lo perciben como signo de debilidad o incertidumbre. Las faltas son siempre fuertemente sancionadas aunque el castigo se utiliza también para recordarle al niño quién manda. En este estilo parental las palizas y el condicionamiento del amor de los padres al buen comportamiento del niño son prácticas comunes. Los niños educados bajo este estilo, tienden a respetar los límites impuestos por los padres simplemente por el miedo que les inculcan y difícilmente logran internalizar un auténtico respeto por las reglas. Por lo mismo, les cuesta trabajo comprender la forma en que sus propias acciones afectan a los que les rodean, pues tienen la creencia de que sus ideas y acciones son de mínima importancia para la vida de los demás, lo que los vuelve hostiles en sus relaciones sociales, incluso con sus padres y amigos.

De acuerdo con Coplan, Hastings, Lagace-Seguin y Moulton (2002), los padres autoritarios perciben las conductas positivas de sus hijos

como causadas por agentes externos, mientras que las negativas las atribuyen siempre a causas internas. Así mismo, las emociones que experimentan al respecto de las acciones de sus hijos tienden a ser siempre negativas y demuestran más respuestas de enojo y vergüenza ante la desobediencia de los hijos pues sienten que han fallado su misión disciplinaria. En este estilo, la madre no presta atención a lo que la situación significa para el niño o a lo que ésta denota sobre sus necesidades y solamente se limita a percibir las como una amenaza a su autoestima, habilidades y status social, de ahí la necesidad de demostrar que son ellos quienes tienen el control.

2. El Estilo Permisivo resulta la cara opuesta del autoritario. En este estilo el niño es el centro de atención mismo, los padres son por lo general altamente responsivos e indulgentes sin importar el comportamiento del niño y raramente ejercen algún método disciplinario o de control. La filosofía que sustenta este estilo es que la libertad que se le brinda al niño para expresar sus instintos modificará por sí misma su conducta hasta alcanzar una buena autorregulación. Dichos padres sienten que el ejercer control y disciplina puede mermar el desarrollo emocional del niño, por lo que evitan a toda costa los castigos bajo la idea de que esto puede afectar los lazos afectivos de la relación con sus hijos. De acuerdo con lo descrito por Smetana (1995), estos padres permiten que los niños tomen sus propias decisiones, rara vez los limitan y jamás utilizan la moralidad como un lineamiento de control. Los padres que educan a sus hijos bajo este estilo, tienden a verse a ellos mismos como el ejemplo del comportamiento que quieren enseñar.

3. El Estilo Democrático se caracteriza por combinar un alto grado tanto de control como de responsividad y se le considera una especie de punto medio entre los dos estilos anteriores. Los padres de este estilo se fijan altos estándares para sus hijos y se apresuran a dar

reconocimiento a los niños cuando los alcanzan, así como también a castigarlos adecuadamente cuando han traspasado los límites. Los castigos tienden a ser razonables, lógicos y no demasiado fuertes para que no impidan la posibilidad del niño de sentir remordimiento por sus acciones. Así mismo, Coplan, Hastings, Lagace-Seguin y Moulton (2002) reporta que los padres democráticos perciben las conductas negativas del niño como oportunidades para construir una relación fuerte con ellos mostrando conductas de apoyo. Por ello, aunque establecen límites claros, no pasan por alto las necesidades del niño. En este estilo, se le permite al niño que tome sus propias decisiones en aquellas situaciones y áreas accesibles a su estadio de desarrollo, mientras que en los que aun no está listo para enfrentar de forma independiente, son los padres quienes toman las decisiones por ellos. Estos padres tienden a explicar las razones que subyacen las reglas de una forma accesible al nivel del niño, lo alientan a probar nuevas habilidades y le proveen las oportunidades para hacerlo. Una vez que el niño ha demostrado que domina la habilidad, le permiten intentarlo solo. Tienen en mente que los niños, al estar aprendiendo, se equivocan frecuentemente y están preparados para ser pacientes. Según los hallazgos de Maccoby y Martín (1983), niños educados bajo este estilo tienden a ser asertivos, confiados, amigables, orientados al logro, cooperadores y capaces de realizar buenos juicios y decisiones morales.

4. El Estilo Negligente representa el otro extremo del continuo propuesto por Baumrind (1971). Estos padres prácticamente no ejercen control alguno sobre sus hijos pero tampoco son responsivos ante sus conductas. Simplemente evitan involucrarse con ellos y, en casos extremos, pueden llegar a mostrarles rechazo.

Si bien los estilos parentales se proponen, originalmente, como compuestos por dos dimensiones distintas, Janssens y Dekovic

(1997) resaltan que dichas dimensiones no lo son pues se ha encontrado alta asociación entre ellas.

Darling (2003) reporta que el estilo parental bajo el que son educados los niños es un buen predictor del bienestar del niño, de su competencia social, desempeño académico, desarrollo psicosocial y adaptación al medio.

Investigaciones anteriores (Baumrind, 1971) demuestran que niños de padres democráticos son percibidos por otros y por sí mismos como socialmente más competentes, mientras que los hijos de padres negligentes se desempeñan más pobremente en todas las dimensiones. También se describe que los niños educados bajo el estilo autoritario tienden a presentar niveles más altos de depresión, pocas habilidades sociales y baja autoestima. Por su parte, Grussec y Goodnow (1994) encuentran en sus investigaciones que hijos de padres autoritarios tienen una baja autoestima, son poco espontáneos y presentan distintos grados de retraimiento social y en algunos casos conductas antisociales.

Al respecto del apoyo y el control parental, Darling (2003) encuentra que el grado de responsividad de los padres predice el desarrollo de competencias sociales y funcionamiento psicosocial, así como las demandas que les hacen a sus hijos se asocian con las competencias instrumentales y el control conductual que desarrollan los niños.

Las asociaciones antes descritas son evidentes incluso en niños de edad preescolar y coinciden en señalar que los niños de familias democráticas son los únicos que parecen ser capaces de equilibrar las demandas externas con su propia necesidad de individuación y autonomía.

Autores como Roberts y Block (1984), y Eisenberg (1991) plantean que los estilos parentales que guían la educación de los hijos son relativamente estables desde la infancia temprana hasta la adolescencia, si bien no se manifiestan de la misma forma en todas las situaciones. Esto es, de acuerdo con Grussec y Goodnow (1994),

un padre puede utilizar estilos diferentes con un mismo niño dependiendo de las características específicas de la situación; sin embargo, todas las estrategias que adopte a través de las distintas situaciones estarán determinadas por el mismo estilo parental.

Al respecto, Metsapelto y Pulkkinen (2001) asumen que las conductas de los padres, al estar determinadas por un solo estilo parental, son similares a través de un rango amplio de situaciones. Su propuesta se deriva de su hallazgo de que existe una fuerte correlación entre los estilos parentales y factores que son estables o que cambian lentamente como los factores de personalidad. De acuerdo con ellos, lo que en realidad ocurre no es un cambio de un estilo parental a otro dependiendo la situación en que se encuentren los padres, si no un ajuste en los grados de control y responsividad que les permite enfrentar adecuadamente la demanda pero que no los modifica lo suficiente como para clasificarlos en otro estilo.

En el mismo sentido, Darling y Steinberg (1993) reportan que si bien los estilos parentales ejercen influencia sobre las estrategias que utilizan los padres en cualquier situación, es en aquellas de índole disciplinario que se reflejan más. De aquí se deriva la propuesta de que es la índole específica de la situación la que determina la asociación real entre el estilo o filosofía parental y las manifestaciones conductuales a través de las cuales se ejercen.

Al contrario de lo propuesto anteriormente, Maccoby y Martín (1983) plantean que, sobretodo las estrategias de control, se modifican más en función de la edad del niño que de la situación. Cuando los niños son pequeños, los padres utilizan más estrategias restrictivas para establecer y hacer respetar los límites, mientras que cuando son mayores dichas estrategias se transforman en más democráticas, pues los niños son cada vez más capaces de autorregularse.

De cualquier forma, si bien es cierto que los estilos parentales propuestos por Baumrind (1971) se han identificado universalmente, investigaciones realizadas por Cardona, Nicholson y Fox (2000) y

Querido, Warner y Eyberg (2002) denotan que existen diferencias culturales en las formas de llevar a la práctica dichos estilos.

PRÁCTICAS PARENTALES Y CONDUCTA PROSOCIAL

Dada la evidente relevancia de la relación padres-hijos en el proceso de socialización, resulta inevitable no asumir que al menos, alguna de las dimensiones de las prácticas parentales debiera estar relacionada con el desarrollo de las conductas prosociales.

Por ejemplo, Hoffman (1975) y Staub (1971) postulan que el que los niños se sientan bien consigo mismos facilita este tipo de conductas, de modo que predicen un efecto positivo de la calidez y las conductas nutrientes de los padres hacia los niños. De acuerdo con ellos, las conductas nutrientes de los padres provocan que el niño sea más receptivo a la disciplina y más dispuesto a imitar el comportamiento de sus padres, pues se siente lo suficientemente seguro para abrirse a las necesidades de los demás. De cualquier forma, dichos autores no encontraron relación entre estas dimensiones y la conducta prosocial de niños de 3 años. En oposición, Rutherford y Musen (1976, en Eisenberg 1982) encontraron que la calidez parental se relaciona positivamente con la generosidad de niños preescolares y de primaria.

Más recientemente, Janssens y Gerris (1992 en Eisenberg, 1998) y Ianotti, Cummings y Waxler (1989, en Eisenberg, 1998) encontraron que tanto la calidez como las conductas nutrientes, están positivamente asociadas con la conducta prosocial de los niños.

De cualquier forma, no se ha encontrado que las conductas nutrientes sean, por sí mismas, un predictor fuerte de la conducta prosocial que demuestran los niños, aunque si se ha demostrado que son un importante componente de los estilos parentales que se asocian positivamente con estas conductas.

En realidad, no puede dejarse de considerar el hecho de que tanto la calidez como las conductas nutrientes facilitan el desarrollo cognitivo, afectivo y motivacional que serán la base de la conducta prosocial, pues favorecen que el niño sea más sensible y responsivo hacia los demás.

Con respecto a los métodos de control utilizados por los padres, se ha teorizado que las técnicas coercitivas están negativamente asociadas a las conductas prosociales, pues éstas se traducen a la larga, en un control poco internalizado por parte del niño que no favorece este tipo de conductas.

En la práctica, Feshbach (1975) demostró que esta suposición teórica se confirmaba con niños de primaria. Tanto las técnicas coercitivas del padre como de la madre, están negativamente relacionadas con las conductas de ayuda, reconfortar y compartir de los niños.

En complemento, Dlugonski y Firestone (1974, en Eisenberg 1982) encontraron que las técnicas inductivas de los padres están positivamente relacionadas con la conducta prosocial de los hijos.

Finalmente, un estudio de Musen (1970, en Eisenberg 1982) reporta que madres no permisivas, con altas demandas y expectativas, cálidas y nutrientes criaban a los niños más prosociales.

Por otro lado, Janssens y Dekovic (1997) han identificado cuatro componentes de las prácticas de crianza que afectan el desarrollo de la conducta prosocial de los niños:

1. Modelamiento explícito de la conducta prosocial. Entre más competentes y cálidos sean percibidos los padres, el niño tenderá más a imitar su conducta.

2. Las técnicas de control y enseñanza. Las técnicas inductivas facilitan la internalización de las normas que rigen la conducta social, incluida la prosocial.

3. Las relaciones afectivas padres-hijos.

4. La estructura y funcionamiento familiar.

En el mismo sentido, Grusec y Dix (1982) enfatizan la importancia de la internalización y la generalización de las normas sociales en el desarrollo de la conducta prosocial. Así, proponen que el modelamiento parental a partir de demandas firmes hacia el comportamiento adecuado, acompañado de las razones que las sustentan, facilita el proceso.

Hay (1994), por su parte, reportan que las conductas prosociales son más frecuentes en niños cuyos padres les proveen un razonamiento inductivo, aceptación y apoyo.

Strayer y Roberts (2004) prueban, en su modelo, que la calidez que los padres les demuestran a sus hijos está positivamente relacionada con su expresividad emocional, dimensión que al incrementarse, facilita la presencia de conductas prosociales. En cuanto al control parental, encontraron una relación positiva con el enojo de los niños, dimensión que inhibe la presencia de las conductas prosociales.

En este mismo sentido, Eisenberg (2004) postula que la calidez en las interacciones padres-hijos promueve el sentido de seguridad en los niños, así como su autorregulación, las cuales facilitan su habilidad para procesar, considerar y responder a los sentimientos de los demás. Del mismo modo, los niños tienden más a imitar a un modelo parental cálido.

CAPÍTULO 3

MÉTODO

Planteamiento del problema

La necesidad, actualmente generalizada, de mejorar la convivencia involucra si no únicamente, si inevitablemente, una educación que promueva el desarrollo de conductas prosociales. Si bien, las variables influyentes no son pocas, existen algunas que merecen un interés especial. Retomando los planteamientos de los teóricos del aprendizaje social, como Bandura (1998) y Hoffman (1975), el presente estudio se enfocó en el estudio de algunas de las variables específicas a las que se ve expuesto el niño durante el proceso de socialización, sobretodo en el hogar.

Los hallazgos previos permiten identificar a las variables de socialización familiar, en específico a las prácticas parentales, como aquellos que determinan el desarrollo de este tipo de conductas, sobretodo en edades tempranas, cuando éstas comienzan a adquirirse.

De la misma forma, con el sustento de la teoría del desarrollo cognoscitivo de Kohlberg (1984), este estudio se centró en la infancia, pues es en las primeras etapas de la vida que pueden lograrse cambios conductuales más significativos, si se intervienen las variables adecuadas.

Debe considerarse, también, el hecho de que la investigación, hasta ahora realizada, ha abordado el problema tan sólo periféricamente y por lo general, en países extranjeros, por lo que la importancia de realizar estudios al respecto en poblaciones mexicanas resulta evidente.

Por lo tanto, el presente estudio plantea como **objetivo general**, el conocer las variaciones en las prácticas parentales de una muestra de madres mexicanas y su relación con el tipo y cantidad de conductas prosociales que demuestran los niños.

De ello, se derivan los siguientes **objetivos específicos**:

1. Desarrollar escalas de medición para identificar las prácticas parentales apropiadas para la población mexicana.
2. Determinar el perfil general de las prácticas parentales de la muestra.
3. Determinar la asociación entre las prácticas parentales reportadas por los padres y las percibidas por los niños.
4. Determinar la variación en la relación prácticas parentales-conductas prosociales de acuerdo con la edad y sexo de los niños
5. Desarrollar un instrumento de medición apropiado para la conducta prosocial de los niños.
6. Determinar si existen diferencias en el número y/o tipo de conductas prosociales dependiendo de la edad de los niños.
7. Determinar la relación específica entre las prácticas parentales y el tipo y cantidad de conductas prosociales que demuestran los niños.
8. Determinar aquél perfil de prácticas parentales que mejor predice el tipo y cantidad de conductas prosociales que demostrarán los niños.

Preguntas de investigación

- ¿Utilizan las madres las mismas prácticas parentales con sus hijos que con sus hijas?
- ¿Son éstas diferentes dependiendo de la edad de sus hij@s?

- ¿El tipo y cantidad de conductas prosociales que demuestran los niños se modifica dependiendo de
 - Su edad?
 - Su sexo?
- ¿Las prácticas parentales de las madres ejercen una influencia significativa sobre las conductas prosociales que demuestran niños en edad escolar y permiten predecirlas?
- De ser así ¿dicha influencia varia dependiendo de
 - La edad de los niños?
 - Su sexo?

Para dar respuesta a las anteriores inquietudes se planteó el estudio en dos fases, que incluyen un total de cinco estudios incorporadas en dos fases.

FASE 1

- I. **Estudio exploratorio** para identificar las manifestaciones actuales de las prácticas parentales en una muestra de madres mexicanas y contrastarlas con las dimensiones propuestas por Baumrind (1971) para así, derivar los reactivos pertinentes a la población de estudio.
- II. **Validación psicométrica** de las escalas de apoyo y control parental derivadas a partir del estudio exploratorio.

FASE 2

- I. **Estudio de las prácticas parentales** para determinar aquellas prácticas que las madres reportan utilizar con sus hijos y aquellas que perciben los niños y su grado de correspondencia.
- II. **Estudio de la conducta prosocial** para determinar la cantidad y el tipo de conductas prosociales demostradas por los niños de la muestra.
- III. **Predicción de la conducta prosocial a partir de las prácticas parentales**

CAPÍTULO 4

ESTUDIO EXPLORATORIO

Objetivo general: identificar las manifestaciones actuales de las prácticas parentales en una población de madres y contrastarlas con las propuestas por la teoría.

Objetivo específico: desarrollar reactivos culturalmente relevantes para la medición de las prácticas parentales utilizadas por madres mexicanas.

Participantes

Se estudiaron 65 madres de niños de preescolar y/o primaria bajo la instrucción de enumerar aquellas conductas que utilizaban en cada una de las situaciones planteadas por los estímulos.

Debe mencionarse que el presente estudio no pretendió, de ninguna forma, ignorar las prácticas parentales de los padres. La muestra original incluía igual número de madres que de padres, sin embargo, los padres se mostraron demasiado resistentes a colaborar, por lo que los datos recolectados eran insuficientes para considerarse representativos. Dada la dificultad y el tiempo de representaba igualar la muestra se decidió solamente incluir a las madres.

El tamaño de la muestra se determinó por medio de la saturación teórica y sus características fueron las siguientes:

Las edades de las madres oscilaron de los 17 hasta los 55 años de edad.

Tabla 4.1 Estado civil de la muestra exploratoria

ESTADO CIVIL	PORCENTAJE
Casada- unión libre	78%
Soltera	14.6%
Divorciada	6%

Tabla 4.2 Escolaridad de la muestra exploratoria

ESCOLARIDAD	PORCENTAJE
Primaria o secundaria	37%
Preparatoria o equivalente	28%
Licenciatura	33%
Posgrado	5%

Con respecto a sus hijos, el 57% fueron **niñas** y el 43% restante, **niños**. El 60% de ellos asisten a escuelas **públicas** y el 40% a planteles **privados**. Con respecto a la variable edad, la distribución fue la siguiente:

Tabla 4.3 Distribución de edades de los hijos. Muestra exploratoria

EDAD	4	5	6	7	8	9	10	11	12
PORCENTAJE	10.3	13.6	16.3	8.2	12	13	4.3	13	9.2

Instrumento

El estudio se realizó a través de la aplicación de un cuestionario de preguntas abiertas con cinco estímulos.

Dichos estímulos fueron contruidos con base en las dimensiones propuestas por Baumrind (1971), apoyo y control parental.

- para que mi hij@ esté bien educado yo (*contexto*)
- para que mi hij@ obedezca yo (*control parental*)
- para que mi hij@ esté bien alimentado yo (*distractor*)
- cuando mi hij@ hace algo indebido (*control parental*)
- para que mi hij@ sepa que l@ quiero (*apoyo parental*)

Procedimiento

Una vez explicada la finalidad del estudio, asegurar el anonimato de las respuestas y obtener el consentimiento de los participantes, los cuestionarios se aplicaron individualmente a las madres de familia sobretodo, en lugares públicos como mercados, parques o centros comerciales de las delegaciones Coyoacán, Tlalpan, Alvaro Obregón e Iztapalapa. Algunos fueron aplicados en los hogares de los participantes.

Análisis Estadísticos

- Análisis de contenido para determinar si las prácticas reportadas por las madres pueden agruparse en las mismas categorías que propone la teoría de Baumrind (1971). Para ello se utilizó el programa Atlas.ti versión 5.

Las categorías encontradas se utilizaron como base para construir reactivos culturalmente relevantes, que conformaron la escala de prácticas parentales. Así mismo, se incluyeron aquellas prácticas no reportadas por el estudio exploratorio pero propuestas por la teoría con la finalidad de evaluar su relevancia.

RESULTADOS

Como se mencionó previamente, el objetivo primordial de esta fase fue la recopilación de información acerca de las prácticas de control y apoyo utilizadas por madres con hijos en edad escolar, a través de cinco preguntas abiertas.

Para ello, en primera instancia, se realizó un análisis de frecuencias para las respuestas obtenidas por cada estímulo.

El análisis de la pregunta referente a la alimentación no se realizó dado que solamente se utilizó como distractor. Los resultados se presentan en la tabla 4.4.

Tabla 4.4 análisis de frecuencias por estímulo

para que mi hij@ obedezca yo	para que mi hij@ esté bien educado yo	cuando mi hij@ hace algo indebido	para que mi hij@ sepa que lo quiero
15.6% Le doy nalgadas	22.6% Le digo como comportarse correctamente	27.8% Lo regaño	23.6% Lo abrazo
13.8% Hablo con él	13.5% Le enseño buenos modales	23.5% Le explico porqué no debe hacerlo	22.4% Se lo digo
10.1% Lo castigo	13.2% Le enseño valores	16.5% Le doy nalgadas	19.9% Lo beso
9.2% Le pido bien las cosas	8.1% Hablo con él	12.2% Lo castigo	6.8% Paso tiempo con él
6.4% Le explico porqué debe hacerlo	Lo mando a la escuela 4.5%	8.7% Hablo con él	5.6% Lo atiendo

En segunda instancia, se realizó un análisis de contenido con ayuda del programa Atlas.ti versión 5. Por este medio, se incluyó cada una de las respuestas en aquella categoría que mejor correspondiera a su contenido.

El programa Atlas.ti exige como primer paso, una especificación clara de aquellas categorías a partir de las cuales se realizará el análisis.

Las categorías utilizadas fueron:

1. Apoyo parental

- a. Conductas nutritivas: todas las acciones de los padres orientadas a la evaluación y satisfacción de necesidades de los niños.
- b. Calidez: tendencia general de los padres a ser afectivos y expresar aprobación explícita.

2. Control parental

- a. Control conductual inductivo: esfuerzos de las madres por lograr que sea la propia voluntad del niño la que lo lleve a actuar según sus requerimientos.
- b. Control conductual coercitivo: actos disciplinarios en los que existe una imposición de la voluntad de la madre sobre la del niño y una considerable presión para que el niño obedezca.
- c. Control psicológico: esfuerzos que realizan las madres para controlar las actividades de los hijos de formas que afectan negativamente su mundo psicológico.

El análisis de contenido muestra, en primer lugar, que las categorías generales en las que pueden agruparse las distintas conductas reportadas por las madres de la muestra son las propuestas originalmente por Baumrind (1971): **apoyo y control parental**.

Más detalladamente, las categorías se conformaron de la siguiente forma

Tabla 4.5 análisis de contenido de la dimensión **apoyo**

<p>A) calidez</p> <ul style="list-style-type: none"> • lo abrazo/ lo beso • le digo que lo quiero • hacemos cosas juntos • lo atiendo • lo recompensó cuando hace algo bien • lo escucho • lo aconsejo • lo apoyo en sus cosas • trato de darle confianza • le pego 	<p>B) conductas nutritivas</p> <ul style="list-style-type: none"> • estoy atenta a sus necesidades • le doy lo que necesita • presto atención a lo que quiere para que él haga lo mismo conmigo • le compro cosas
---	---

Nota: las conductas pertenecientes a cada categoría se presentan en orden decreciente de frecuencia (las categorías con frecuencias menores al 5% no se mencionan)

Tabla 4.6 Análisis de contenido de la dimensión **control**

<p>A) control conductual inductivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • le explico porqué estuvo mal • le enseño cómo comportarse bien • le explico porqué debe hacerlo • le doy un buen ejemplo • le explico cual sería la conducta correcta 	<p>continuación...</p> <ul style="list-style-type: none"> • le explico las consecuencias de su conducta • le enseño a cumplir mis órdenes • trato de no contradecir me • negocio lo pedido • establezco reglas y límites claros • le pido las cosas de buena forma 	<p>B) control conductual coercitivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • regaño/le llamo la atención • lo castigo • le doy nalgadas • le quito cosas que le gustan • le prohíbo hacer cosas que le gustan hasta que obedezca 	<p>C) Control psicológico</p> <ul style="list-style-type: none"> • lo amenazo • lo ignoro • lo manipulo • le evito amistades problemáticas • lo presiono hasta que lo hace
---	--	--	--

Nota: las conductas pertenecientes a cada categoría se presentan en orden decreciente de frecuencia (las categorías con frecuencias menores al 5% no se mencionan)

De acuerdo con los resultados descritos anteriormente, se derivaron los siguientes reactivos para cada una de las categorías consideradas originalmente.

APOYO PARENTAL

Calidez Afectiva

1. Lo abrazo
2. Lo beso
3. Le digo que lo quiero
4. No puedo demostrarle que lo quiero
5. Lo apoyo en sus cosas
6. Trato de infundirle confianza en sí mismo
7. Lo motivo

Calidez Conductual

8. Le compro cosas
9. Hacemos cosas juntos
10. Lo premio cuando hace algo bien
11. Lo escucho
12. Platico con él
13. Hacemos cosas juntos que nos gusten a los dos

Conductas Nutrientes

14. Lo atiendo
15. Lo complazco
16. Estoy atenta a lo que necesita
17. Presto atención a lo que quiere
18. Le doy lo que necesita

CONTROL PARENTAL

Control Conductual Inductivo

19. Le llamo la atención
20. Le explico porqué no debe hacerlo
21. Le explico cual sería la conducta adecuada
22. Le explico las consecuencias de su conducta
23. Establezco reglas y límites claros
24. Trato de darle un buen ejemplo
25. Negocio lo pedido
26. Le enseño valores
27. Le pido las cosas de buena forma

28. le hago saber las reglas y límites que debe respetar

Control Conductual Coercitivo

29. Lo castigo
30. Lo regaño
31. Le pego o le doy nalgadas
32. Le grito
33. Le prohíbo hacer cosas que le gustan hasta que obedezca
34. Le quito sus juguetes o cosas favoritas

Control Psicológico

35. Lo amenazo
36. Lo ignoro
37. Lo manipulo
38. Lo presiono

Utilizando dichos reactivos, se procedió a realizar los análisis estadísticos necesarios para la validación psicométrica de la Escala de Prácticas Parentales.

CAPÍTULO 5

CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN PSICOMÉTRICA DEL INSTRUMENTO DE PRÁCTICAS PARENTALES

Objetivo específico

El objetivo de esta fase fue la validación psicométrica de la escala de prácticas parentales desarrollada con base en los resultados del estudio exploratorio.

Participantes

El instrumento fue aplicado a una muestra no probabilística de 180 madres con niños en edad escolar, con edades de los 18 a los 51 años, con una media de 29 años y una desviación estándar de 11 años.

5.1 Estado civil de la muestra para validación psicométrica

ESTADO CIVIL	PORCENTAJE
Casada-uniión libre	85%
Soltera	11%
divorciada	4%

5.2 Escolaridad de la muestra para validación psicométrica

ESCOLARIDAD	PORCENTAJE
Primaria	11%
Secundaria	30%
Preparatoria o equivalente	27%
Licenciatura	9%

El 56% es ama de casa y 44% trabaja. De este último porcentaje el 53% lo hace de tiempo completo, mientras que el resto solo por medio tiempo.

Con respecto a los niños, sus edades fueron de los 5 a los 13 años; el 47.7 fueron niños y el 51.7 niñas; 60% asiste a escuela pública y el 40% a privada.

5.3 Distribución de edades de los hijos

EDAD	5	6	7	8	9	10	11	12	13
PORCENTAJE	5.7	12.5	12.5	14.9	10.7	16.5	10.7	11.4	5.1

Instrumento

Se aplicó a las madres un cuestionario conformado por las dos subescalas desarrolladas a partir del estudio exploratorio:

- 21 reactivos correspondientes a la dimensión de **apoyo parental** derivados de la fase exploratoria.
- 33 reactivos correspondientes a la dimensión de **control parental** derivados de la fase exploratoria.

Las respuestas fueron dadas en un formato Likert pictórico de siete opciones, donde el uno correspondía a *NUNCA* y el siete a *SIEMPRE*. El formato original de la escala se encuentra en el anexo 1.

Procedimiento

Una vez explicada la finalidad del estudio, asegurado el anonimato de las respuestas y obtenido el consentimiento de las participantes, la aplicación de las escalas se llevó a cabo de forma individual, algunos en los hogares de las participantes y el resto en lugares públicos, sobretodo en parques y centros comerciales de las delegaciones Coyoacán, Alvaro Obregón, Iztapalapa y Tlalpan.

Tratamiento estadístico para la Validación Psicométrica

1. Análisis de distribución para determinar si todas las opciones de respuesta resultaron atractivas a la población o si debe eliminarse alguna, así como para comprobar que las respuestas se distribuyan de la misma forma (normal-sesgada) en todos los reactivos.

2. Análisis de discriminación a través de pruebas t de Student para determinar si los reactivos detectan diferencias entre los sujetos de los grupos extremos.

3. Análisis de correlación para determinar el grado de asociación entre los reactivos de cada subescala y el tipo de rotación a utilizarse en el análisis factorial.

4. Análisis factorial para determinar en cuántos factores se agrupan los reactivos de las subescalas y qué porcentaje de varianza explican.

5. Análisis de confiabilidad (alpha de Cronbach) por factor y por escala.

RESULTADOS

Análisis de distribución y discriminación

A través del análisis de frecuencias a los reactivos de las dos escalas (apoyo y control parental) pudo observarse que, en la mayoría de los reactivos, ningún sujeto contestó en las opciones 2 y 3.

Dada esta situación, se tomó la decisión de reducir las opciones de respuesta de la versión final a cuatro.

Al estudiar el sesgo de cada uno de los reactivos, se demostró que prácticamente todos los reactivos producen una curva sesgada de respuestas, lo cual era de antemano esperado, puesto que lo que se buscaba eran conductas típicas de la población de estudio.

Pruebas t de Student realizadas a cada uno de los reactivos muestran que solo seis de los reactivos no logran discriminar significativamente, por lo que fueron eliminados de los siguientes análisis:

Tabla 5.4 reactivos que no discriminan significativamente

Escala de Apoyo parental	Escala de Control Parental
No puedo demostrarle que lo quiero	Llegamos a acuerdos
	Le explico cual sería la conducta adecuada
	Le explico porqué no debe hacerlo
	Le pido las cosas de buena forma
	Lo mando a una buena escuela
	Le explico porqué estuvo mal

Análisis factorial y confiabilidad

A. Escala De Control Parental

El análisis de correlación entre los reactivos de esta subescala muestra solamente asociaciones moderadas (.30), por lo que se realizó un análisis factorial de componentes principales con rotación ortogonal.

Para incluir un reactivo en un factor se consideraron solamente aquellos con pesos factoriales mayores a .40 y que sólo cargaban en un factor. Se consideraron como factores aquellas agrupaciones de por lo menos 3 reactivos.

Resultaron de dicho análisis cuatro factores que coinciden, en cierta forma, con los propuestos por Barber (1996, 2002) y que, en conjunto, explican el 40.4% de la varianza.

Como puede verse en las tablas 5.5 a 5.8, el primero corresponde al **control conductual coercitivo** propuesto por Barber (1994). El tercero agrupa al **control psicológico**, contraparte de la misma propuesta teórica y finalmente, el segundo y el cuarto parecen pertenecer ambos al rubro del **control conductual inductivo**.

Tabla 5.5 reactivos del primer factor. Escala de control parental

Primer factor $\alpha = .7971$ Varianza explicada: 17.1%	Peso factorial
Le pego	.83864
Amenazo con pegarle	.74439
Le doy nalgadas	.72241
Lo castigo	.55305
Le grito	.54823
Amenazo con castigarlo	.50612
Lo regaño	.49539

Tabla 5.6 reactivos del segundo factor. Escala de control parental

Segundo factor $\alpha = .6251$ Varianza explicada: 11.5%	Peso factorial
Establezco reglas y límites claros	.76325
Le hago saber las reglas y límites que debe seguir	.73951
Trato de darle un buen ejemplo	.53203
Le explico las consecuencias de su conducta	.44403

Tabla 5.7 reactivos del tercer factor. Escala de control parental

Tercer factor $\alpha = .6182$ Varianza explicada: 6.6%	Peso factorial
Lo amenazo con dejar de quererlo	.72126
Lo ignoro	.69226
Lo manipulo	.68899
Le enseño a respetar	.40443

Tabla 5.8 reactivos del cuarto factor. Escala de control parental

Cuarto factor $\alpha = .5513$ Varianza explicada: 5.3%	Peso factorial
Le enseño las reglas de cada lugar y situación	.73266
Le pido que modifique su conducta	.59197
Le enseño que debe cumplir mis órdenes	.54510
Le explico sus derechos y obligaciones	.51499

Dada la semejanza de contenidos en el segundo y cuarto factor, al parecer ambos pertenecientes al rubro del control conductual inductivo, se realizó un análisis de correlación para comprobar el grado de asociación entre dichos factores encontrados. Al

comprobarse la fuerte magnitud de dichas asociaciones (.60-.70), se decidió realizar un análisis factorial de segundo orden para intentar clarificar los contenidos de cada factor.

De este análisis, como lo muestran las tablas 5.9 y 5.10, resultaron solamente dos factores que nos explican el 69.5% de la varianza y que coinciden perfectamente con la propuesta teórica de que existen dos grandes tipos de control parental: coercitivo, representado por el primer factor e inductivo, representado por el segundo.

Tabla 5.9 reactivos del primer factor. Escala de control parental

<u>CONTROL COERCITIVO</u> <i>actos disciplinarios en los que existe una imposición de la voluntad del padre sobre la del niño y una considerable presión para que el niño obedezca</i>	Varianza explicada 36.5% Peso factorial
Le pego Amenazo con pegarle Le doy nalgadas Lo castigo Le grito	.82340
Lo amenazo con dejar de quererlo Lo ignoro Lo manipulo Le enseño a respetar	.81759

Tabla 5.10 reactivos del segundo factor. Escala de control parental

<u>CONTROL INDUCTIVO</u> <i>esfuerzos de los padres por lograr que sea la propia voluntad del niño la que lo lleve a actuar según sus requerimientos</i>	Varianza explicada 33.0% Peso factorial
Establezco reglas y límites claros Le hago saber las reglas y límites que debe seguir Trato de darle un buen ejemplo Le explico las consecuencias de su conducta	.80334
Le enseño las reglas de cada lugar y situación Le pido que modifique su conducta Le enseño que debe cumplir mis órdenes Le explico sus derechos y obligaciones	.79828

Confiabilidad de la escala total $\alpha = .7409$

B. Escala de apoyo parental

En el caso de esta escala, las correlaciones resultaron tanto más abundantes, como mucho más altas (.50 - .60), por lo que se decidió hacer un análisis factorial de componentes principales con rotación oblicua.

Los reactivos se agruparon en cuatro factores que explican el 63.2% de la varianza y que diferencian las dos dimensiones teóricas del apoyo parental: conductas nutrientes y calidez.

El primer factor agrupa la dimensión de las conductas nutrientes, mientras que los otros tres representan la dimensión de calidez. Debe resaltarse que, mientras que la teoría propone que la calidez es un constructo unidimensional, el análisis realizado para este estudio la divide en tres: la primera conductual, la segunda física y la tercera psicológica.

Tabla 5.11 reactivos del primer factor. Escala de apoyo parental

<u>CONDUCTAS NUTRIENTES</u> <i>acciones de los padres orientadas a la evaluación y satisfacción de las necesidades del niño</i> α = .8922 Varianza explicada: 38.9%	Peso factorial
Presto atención a lo que quiere	.85434
Lo atiendo	.83591
Estoy atenta a lo que necesita	.75650
Paso tiempo con el/ella	.69498
Lo escucho	.60070
Lo guío	.57087
Trato de infundirle confianza	.52534

Tabla 5.12 reactivos del segundo factor. Escala de apoyo parental

<u>CALIDEZ CONDUCTUAL</u> <i>tendencia de los padres a ser afectivos, expresar aprobación y emociones positivas hacia el niño</i> α = .7252 Varianza explicada: 9.5%	Peso factorial
Lo complazco	.85052
Le doy lo que necesita para estar bien	.71190
Le compro cosas	.67871
Lo premio cuando hace algo bien	.61878

Tabla 5.13 reactivos del tercer factor. Escala de apoyo parental

<u>CALIDEZ FÍSICA</u>	
<i>tendencia de los padres a ser afectivos y a expresar aprobación por medio de demostraciones físicas</i>	
$\alpha = .8122$	
Varianza explicada: 7.7%	
Lo abrazo	.91449
Le digo que lo quiero	.88632
Lo beso	.66191

Tabla 5.14 reactivos del cuarto factor. Escala de apoyo parental

<u>CALIDEZ PSICOLÓGICA</u>	
<i>tendencia de los padres a expresar aprobación y emociones positivas hacia el niño</i>	
$\alpha = .7887$	
Varianza explicada: 7.1%	
Lo apoyo	.83679
Lo motivo	.61008
Platico con el/ella	.50732
Dialogamos	.48265

Confiabilidad de la escala total: .9051

Así, la versión final de la Escala de Control Parental quedó conformada por 17 reactivos y la de Apoyo Parental por 18 reactivos. El paso siguiente consistió en aplicar las escalas a la muestra definitiva de madres.

CAPÍTULO 6

ESTUDIO DE LAS PRÁCTICAS PARENTALES

Preguntas de investigación

- ¿Utilizan las madres las mismas prácticas parentales con sus hijos que con sus hijas?
- ¿Son éstas diferentes dependiendo de la edad de sus hij@s?
- ¿Existe correspondencia entre las prácticas parentales reportadas por las madres y las percibidas por los hijos?

Objetivo general: determinar las prácticas parentales que utilizan las madres para educar a sus hijos, sus variaciones dependiendo la edad y sexo de los hijos y su correspondencia con la percepción de los niños.

Objetivos específicos:

- Determinar el perfil general de las prácticas parentales de la muestra
- Determinar la variación en las prácticas parentales de acuerdo con la edad y sexo de los niños
- Determinar la asociación entre las prácticas parentales reportadas por los padres y las percibidas por los niños

Variables:

- Prácticas parentales: las conductas específicas que utilizan los padres para *controlar* y *apoyar* a sus hijos. Medidas a través de las Escalas de apoyo y control parental desarrolladas para este estudio.
- Sexo del hij@: masculino o femenino

- Edad del hij@: de los 6 a los 12 años

Instrumentos

- Escala de Control Parental desarrollada en el estudio anterior.
- Escala de Apoyo Parental desarrollada en el estudio anterior.

Considerando la propuesta de teóricos como De Lyra y Rosseti-Ferreira (1995), quienes postulan que las interacciones familiares son el agente socializador por excelencia, resultó importante incluir en la batería de pruebas aplicada, reactivos que nos permitieran obtener un indicador no solamente de la relación de la madre con los hijos, como lo son los anteriormente citados. Resultó también necesario indagar sobre la interacción de todos los miembros de la familia con respecto a las dimensiones antes propuestas.

La escala de Ambiente Familiar de Rivera (1999) resultó adecuarse a dichas necesidades.

Por otro lado, dada la suposición de que el indagar con las madres qué prácticas de apoyo y de control son más utilizadas, puede fácilmente despertar defensa en los entrevistados y, por lo tanto, puede provocar respuestas modificadas hacia la deseabilidad social, se aplicó una escala que nos permitiera medir el impacto de este fenómeno. Para ello, se utilizó la Escala de Deseabilidad Social de Domínguez (1997).

Las respuestas a estas escalas fueron dadas en un formato Likert pictórico de cuatro opciones, donde el uno correspondía a *NUNCA* y el cuatro a *SIEMPRE*.

Participantes

Se trabajó con una muestra no probabilística de madres de familia y sus hij@s, extraída de una escuela primaria pública del sur de la ciudad (Delegación Coyoacán).

Las 4 escalas fueron aplicadas a 205 madres de familia. Sus edades fueron de los 21 a los 60 años, con una media de 36 años y una desviación estándar de 15 años. La distribución de la muestra por estado civil y escolaridad se muestra en las tablas 6.1 y 6.2.

6.1 Distribución por estado civil

ESTADO CIVIL	PORCENTAJE
Casada-unión libre	79%
Soltera	16%
divorciada	15%

6.2 Distribución por escolaridad

ESCOLARIDAD	PORCENTAJE
Primaria	22%
Secundaria	33%
Preparatoria o equivalente	37%
Licenciatura	7%

El 54% es ama de casa y 46% trabaja. De este último porcentaje el 63% lo hace de tiempo completo, mientras que el resto solo por medio tiempo.

En segunda instancia, las escalas de apoyo y control parental fueron aplicadas a los 203 niños inscritos del tercero al sexto grado del mencionado plantel. El 52.5% de sus ellos eran niños y el 47.2% restante niñas. Su distribución por edad se muestra en la tabla 6.3.

6.3 Distribución de los niños por edad

EDAD	PORCENTAJE
8 años	17.8%
9 años	20.2%
10 años	20.2%
11 años	26.3%
12 años	15.3%

Procedimiento

Una vez explicada la finalidad del estudio, asegurado el anonimato de las respuestas y obtenido el consentimiento de las madres, las escalas fueron aplicadas de forma grupal durante una junta de entrega de boletas.

En el caso de los niños la aplicación también se realizó de forma grupal durante su horario habitual de clases. Una vez explicada la finalidad de los cuestionarios, cada reactivo se leía en voz alta y se les daba el tiempo necesario para contestarlo.

Análisis estadístico

- Análisis de medidas de tendencia central y dispersión por escala y por factor.
- Prueba t de Student para muestras independientes para comprobar si existen diferencias debidas al sexo de los niños en las prácticas parentales que reportan las madres
- Análisis de Varianza de una vía para determinar si la edad de los niños marca diferencias significativas en las prácticas parentales reportadas por las madres.
- Prueba t de Student para muestras apareadas para determinar la correspondencia entre los reportes de las prácticas parentales de las madres y las percibidas por los niños.

RESULTADOS

I. Comprobación de validación psicométrica.

A las escalas de Ambiente Familiar (Rivera, 1999) y de Deseabilidad Social (Domínguez, 1997) se les realizó un análisis factorial confirmatorio para verificar la estructura propuesta por los autores.

En ambos casos, el análisis mostró los mismos factores propuestos originalmente. En el caso de la Escala de Ambiente Familiar, aunque con los mismos factores, agrupó los reactivos de forma levemente diferente.

Escala de Deseabilidad Social

El análisis factorial de componentes principales con rotación ortogonal nos muestra, como puede verse en las tablas 6.4 a 6.7, cuatro factores idénticos a los reportados por la autora de la escala, que explican el 33.1% de la varianza total:

Tabla 6.4 reactivos del primer factor. Escala de deseabilidad social

FACTOR 1 FRANQUEZA: conductas que la mayoría hace y negarlas representa una respuesta falsa	Peso factorial
Nunca he mentado	.652
No critico los defectos de los demás	.685
Nunca he insultado a nadie	.709
Nunca me he burlado de otras personas	.639
Varianza explicada: 19.6% $\alpha = .7709$	

Tabla 6.5 reactivos del segundo factor. Escala de deseabilidad social

FACTOR 2 OBEDIENCIA: conductas socialmente impuestas	Peso factorial
Siempre me he esforzado por sacar buenas calificaciones	.419
Siempre he obedecido a mis padres aunque no estén en lo correcto	.496
Siempre me comporto correctamente	.445
Siempre actúo responsablemente	.418
Siempre he respetado a mis padres	.578
Nunca he puesto en duda la palabra de mis padres	.631
Varianza explicada: 6.16% $\alpha = .8609$	

Tabla 6.6 reactivos del tercer factor. Escala de deseabilidad social

FACTOR 3 SALUD: conductas perjudiciales para la salud	Peso factorial
Nunca he tenido vicios	.716
Nunca he sido infiel	.494
Siempre me mantengo sobrio en las fiestas	.693
No tomo bebidas alcohólicas porque es malo	.670
Varianza explicada: 4.8% $\alpha = .7841$	

Tabla 6.7 reactivos del cuarto factor. Escala de deseabilidad social

FACTOR 4 ÉTICO-MORAL: implicaciones morales socialmente sancionadas	Peso factorial
No mataría ni en defensa propia	.591
Siempre he reprobado la prostitución	.656
Siempre he sido honrado	.553
Si algo me gustara mucho y no pudiera comprarlo me lo robaría	.583
Varianza explicada: 3.7% $\alpha = .7192$	

Confiabilidad de la escala total: .8536

Tabla 6.8 medias y desviaciones por factor. Escala de deseabilidad social

FACTOR	MEDIA	DESV. ESTÁNDAR
Franqueza	2.16	1.76
Obediencia	2.10	1.57
Salud	2.83	1.82
Ético-moral	3.10	1.44

Siendo el puntaje máximo de 4 y el mínimo de 1, la media teórica se encuentra en 2.5 y la desviación estándar teórica en .5. Como se puede observar en la tabla 6.8, las medias aritméticas arrojadas por los dos primeros factores no alcanza siquiera la media teórica, mientras que los dos últimos la sobrepasan ligeramente.

Escala de Ambiente Familiar

El análisis factorial de componentes principales con rotación ortogonal nos revela tres factores que explican el 45.9% de la varianza total. Los datos se muestran en las tablas 6.9 a 6.11. Si bien el número de

factores coincide con lo reportado por la autora de la escala, los reactivos se agrupan de forma ligeramente diferente. La estructura encontrada en este estudio es la siguiente:

Tabla 6.9 reactivos del primer factor. Escala de ambiente familiar

FACTOR 1 EXPRESIÓN: <i>posibilidad de los miembros de la familia de expresar verbalmente sus sentimientos o ideas en un clima de respeto</i>	Peso factorial
Mi familia me brinda apoyo	.552
Me siento libre de expresar mis opiniones	.669
Mi familia acostumbra hacer cosas en conjunto	.631
Nos sentimos libres de decir lo que traemos en mente	.767
Todos aportan algo en las decisiones familiares importantes	.583
Somos francos unos con otros	.740
En verdad nos ayudamos unos a otros	.757
Acostumbramos discutir nuestros problemas	.674
Las comidas en mi casa son usualmente agradables	.647
Puedo expresar cualquier sentimiento que tenga	.766
Nos decimos las cosas abiertamente	.656
Varianza explicada: 28.7% $\alpha = .9075$	

Tabla 6.10 reactivos del segundo factor. Escala de ambiente familiar

FACTOR 2 DIFICULTADES: <i>aspectos considerados indeseables, negativos o problemáticos en las relaciones familiares</i>	Peso factorial
No solemos hacer cosas juntos	.538
Hay muchos malos sentimientos en la familia	.417
Me avergüenza mostrar mis emociones frente a mi familia	.564
Frecuentemente tengo que adivinar lo que piensan o sienten los demás miembros de mi familia	.597
Es difícil llegar a un acuerdo en la familia	.590
Nadie se preocupa por los sentimientos de los demás	.686
Generalmente nos desquitamos con la misma persona de la familia cuando algo sale mal	.551
Encuentro difícil expresar mis opiniones en mi familia	.525
Cuando tengo un problema no se lo platico a mi familia	.657
Es difícil saber cuales son las reglas familiares	.589
No somos muy receptivos a los puntos de vista de los demás	.621
Los miembros de mi familia se callan sus sentimientos	.656
Varianza explicada: 11.6% $\alpha = .8468$	

Tabla 6.11 reactivos del tercer factor. Escala de ambiente familiar

FACTOR 3 UNIÓN: tendencia de la familia a realizar actividades en conjunto y apoyarse mutuamente	Peso factorial
En mi familia hablamos con franqueza	.514
Somos una familia cariñosa	.685
En mi familia hay un sentimiento de unión	.579
En casa acostumbramos expresar nuestras ideas	.610
Mi familia es cálida	.489
Mi familia me escucha	.579
En mi familia expresamos abiertamente nuestro cariño	.6594
El ambiente en mi familia es usualmente desagradable	-.4222
Varianza explicada: 5.3% $\alpha = .8432$	

Confiabilidad de la escala total: .7718

Tabla 6.12 medias y desviaciones por factor. Escala de ambiente familiar

FACTOR	MEDIA	DESV. ESTÁNDAR
Expresión	3.36	.79
Dificultades	2.14	.69
Unión	3.30	.46

Siendo el puntaje máximo de 4 y el mínimo de 1, la media teórica se encuentra en 2.5 y la desviación estándar teórica en .5. Como se puede observar en la tabla 6.12, las medias aritméticas arrojadas de los factores positivos sobrepasan al valor teórico mientras que la negativa es ligeramente inferior.

Escala de Apoyo Parental

Para esta escala, dadas la modificaciones realizadas en el piloteo de la misma, se realizó de nueva cuenta un análisis de discriminación de reactivos, a través del cual se comprobó que todos los reactivos discriminan significativamente. Así mismo se realizó un análisis de correlaciones entre los reactivos y un análisis factorial.

El análisis de correlación entre los reactivos de esta subescala muestra solamente asociaciones moderadas (.30 - .40), por lo que se realizó un

análisis factorial de componentes principales con rotación ortogonal. De ello resultaron solamente 3 factores, descritos en las tablas 6.12 a 6.14, que explican el 59.8% de la varianza total y que agrupan los reactivos de la siguiente forma:

Tabla 6.13 reactivos del primer factor. Escala de apoyo parental

FACTOR 1 CONDUCTAS NUTRIENTES: acciones de los padres orientadas a la evaluación y satisfacción de las necesidades del niño	Peso factorial
Lo apoyo en sus cosas	.525
Platico con el	.588
Dialogamos	.677
Paso tiempo con el	.708
Lo guío	.808
Lo atiendo	.700
Presto atención a lo que quiere	.644
Estoy atenta a lo que necesita	.770
Le doy lo que necesita para estar bien	.586
Lo escucho	.578
α = .9086 Varianza explicada: 45.1%	

Tabla 6.14 reactivos del segundo factor. Escala de apoyo parental

FACTOR 2 CALIDEZ: tendencia de los padres a ser afectivos, expresar aprobación y emociones positivas hacia el niño	Peso factorial
Lo beso	.734
Lo motivo	.566
Trato de hacerle sentir confianza en sí mismo	.589
Le digo que lo quiero	.608
Lo abrazo	.819
α = .8176 Varianza explicada: 7.5%	

Tabla 6.15 reactivos del tercer factor. Escala de apoyo parental

FACTOR 3 RECOMPENSA: expresión explícita de aprobación de las conductas del niño	Peso factorial
Le compro cosas	.795
Lo complazco	.793
Lo premio cuando hace algo bien	.607
α = .7254 Varianza explicada: 7%	
Confiabilidad de la escala total: .9243	

Tabla 6.16 medias y desviaciones por factor.
Puntajes madres. Escala de apoyo parental

FACTOR	MEDIA	DESV. ESTÁNDAR
Conductas nutrientes	3.36	.48
Calidez	3.74	.45
Recompensa	3.27	.59

Tabla 6.17 medias y desviaciones por factor. Puntajes niños
Puntajes niños. Escala de apoyo parental

FACTOR	MEDIA	DESV. ESTÁNDAR
Conductas nutrientes	3.52	.49
Calidez	3.59	.54
Recompensa	3.19	.56

Siendo el puntaje máximo de 4 y el mínimo de 1, la media teórica se encuentra en 2.5 y la desviación estándar teórica en .5. Puede observarse en las tablas 6.15 y 6.16 que, tanto en el caso de los niños, como en el de las madres, todos los valores de medias obtenidos sobrepasaron a la teórica.

Escala de Control Parental

Dada la falta de representatividad de la dimensión del control psicológico propuesto por Barber (1996) en la escala validada en el estudio anterior, se incluyeron los siguientes reactivos pertenecientes a este rubro.

- Le digo a mi hijo que es un problema
- Todo lo que hace mi hijo me parece mal
- Le digo que es un mal hijo
- Le hablo de sus errores pasados cuando los critico
- Lo interrumpo cuando está hablando
- Lo regaño frente a sus amigos
- No puede estar bien si no estoy con él
- No puede hacer las cosas sin mi
- Me gusta que dependa de mi
- Lo sobreprotejo

- Quiero controlar todo lo que hace
- Le prohíbo hacer cosas porque me da miedo que algo le suceda
- Me preocupo por lo que hace cuando terminan sus clases
- Me preocupo mucho por su salud

Las pruebas t mostraron que ninguno de estos reactivos discrimina significativamente, de modo que solamente realizó un nuevo análisis factorial de componentes principales con rotación ortogonal para comprobar la estructura factorial de la escala.

El análisis agrupó los reactivos en tres factores, descritos en las tablas 6.17 a 6.19, que explican el 33.5% de la varianza total.

Tabla 6.18 reactivos del primer factor. Escala de control parental

<i>CONTROL CONDUCTUAL COERCITIVO: actos disciplinarios en los que existe una imposición de la voluntad del padre sobre la del niño y una considerable presión para que el niño obedezca</i>	<i>Peso factorial</i>
Lo presiono	.417
Lo castigo	.629
Amenazo con pegarle	.779
Lo regaño	.711
Le doy nalgadas	.692
Le grito	.802
Amenazo con castigarlo	.730
Le pego	.726
$\alpha = .8662$	
Varianza explicada: 15.7%	

Tabla 6.19 reactivos del segundo factor. Escala de control parental

<i>CONTROL CONDUCTUAL INDUCTIVO : esfuerzos de los padres por lograr que sea la propia voluntad del niño la que lo lleve a actuar según sus requerimientos</i>	<i>Peso factorial</i>
Trato de darle un buen ejemplo	.748
Le enseño las reglas de cada lugar y situación	.701
Le explico sus derechos y obligaciones	.685
Le hago saber las reglas y límites que debe seguir	.680
Le explico las consecuencias de su conducta	.617
Le enseño a respetar a los demás	.559
Lo escucho	.578
$\alpha = .7713$	
Varianza explicada: 11.58%	

Tabla 6.20 reactivos del tercer factor. Escala de control parental

MONITOREO : conocimiento que tienen los padres de las actividades y acciones de sus hijos	Peso factorial
Le pido que modifique su conducta	.822
Si estando en casa pasa más de media hora sin que sepa lo que está haciendo lo voy a buscar	.631
Vigilo todo lo que hace	.477
$\alpha = .5749$	
Varianza explicada: 6.2%	
Confiabilidad de la escala total: .8012	

Tabla 6.21 medias y desviaciones por factor
Puntajes madres. Escala de control parental

FACTOR	MEDIA	DESV. ESTÁNDAR
Control conductual coercitivo	2.01	.63
Control conductual inductivo	3.66	.48
Monitoreo	3.06	.61

Tabla 6.22 medias y desviaciones por factor
Puntajes madres. Escala de control parental

FACTOR	MEDIA	DESV. ESTÁNDAR
Control conductual coercitivo	1.82	.59
Control conductual inductivo	3.56	.56
Monitoreo	2.46	.79

Siendo el puntaje máximo de 4 y el mínimo de 1, la media teórica se encuentra en 2.5 y la desviación estándar teórica en .5. Como se puede observar en la tabla 6.20, las medias aritméticas arrojadas por las madres, en los factores positivos sobrepasan al valor teórico mientras que la negativa es ligeramente inferior. En el caso de los niños, la tabla 6.21 nos muestra que solamente el segundo factor sobrepasa la media teórica, mientras que tanto el factor monitoreo como el negativo se mantienen por debajo de ella.

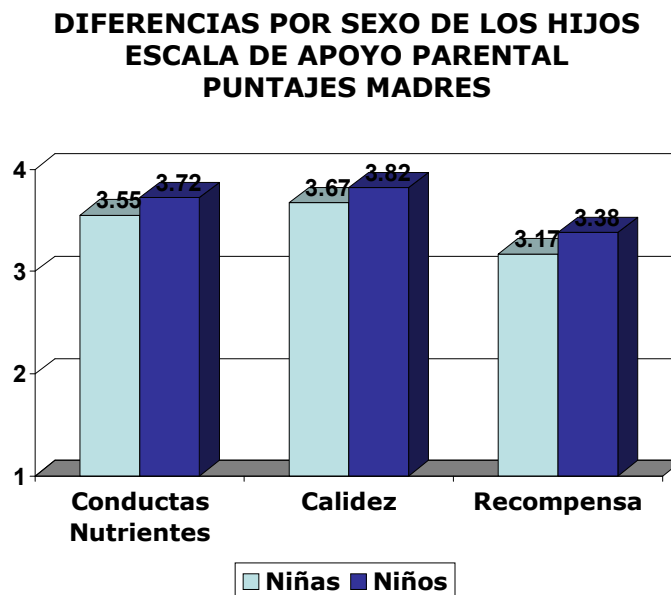
II. Análisis de diferencias por sexo y edad de los hijos

Como siguiente paso de los análisis, se realizaron comparaciones de medias para detectar diferencias determinadas por los sexos y edades de los niños, en los puntajes de las escalas de apoyo y control parental.

Para la variable sexo se realizó una prueba t de Student para muestras independientes para cada uno de los factores de las escala de control y apoyo parental. Los análisis se realizaron por separado, tanto para los datos reportados por las madres, como para aquellos recolectados de los niños.

Con respecto al análisis correspondiente a los reportes de las madres se observa, en primer lugar, que en la escala de apoyo parental existen diferencias significativas debido al sexo de los hijos en los tres factores, tal y como lo muestra la gráfica 6.1 (conductas nutritivas $t=2.429$, $p=.016$. Calidez $t=2.410$, $p=.017$ y recompensa $t=2.475$, $p=.014$). . Así, las madres dicen ser más nutritivas y cálidas con sus hijas pero tienden a recompensar más a sus hijos. Los resultados se muestran en anexo 2 en la tabla 1.

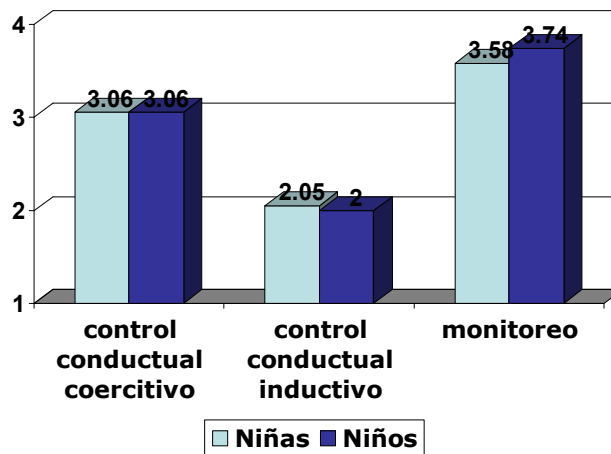
Gráfica 6.1



En segunda instancia, cuando se analizan los puntajes obtenidos a partir de la escala de control parental, solamente aparecen diferencias significativas en el factor del control conductual inductivo ($t=2.343$, $p=.020$). En este caso, puede observarse en la gráfica 6.2 que las madres reportan utilizar más este tipo de control con sus hijos varones. Los resultados estadísticos pueden consultarse en la tabla 2 del anexo 2.

Gráfica 6.2

**DIFERENCIAS POR SEXO DE LOS HIJOS
ESCALA DE CONTROL PARENTAL
PUNTAJES MADRES**



En el caso de los datos reportados por los niños, por el contrario, no se encontró ninguna diferencia significativa debida a la variable sexo para ninguna de las dos escalas. Los resultados de los análisis se muestran en las tablas 3 y 4 del anexo 2.

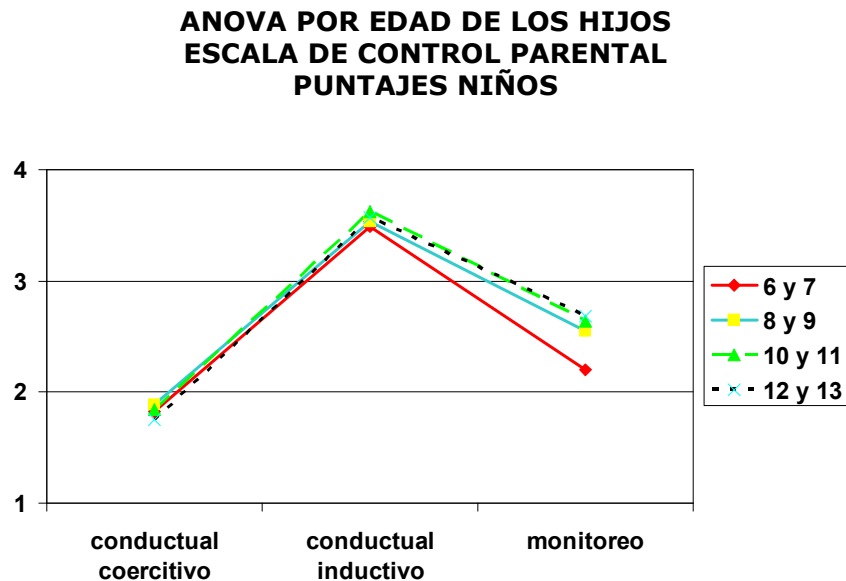
Para analizar los efectos de la edad sobre las prácticas de apoyo y control de las madres se realizaron análisis de varianza de una vía para los datos de los niños y de las madres por separado.

En el caso de las madres, no se encontraron diferencias significativas debidas a la edad de los niños para ninguna de las escalas. Los

resultados estadísticos pueden consultarse en las tablas 5 y 6 del anexo 2.

Con respecto a los datos reportados por los niños, solamente se encontraron diferencias significativas para el factor de monitoreo de la escala de control parental ($t=4.652$, $p=.004$.), como lo muestra la gráfica 6.3. En la escala de apoyo parental no se encontraron diferencias significativas. Los datos estadísticos se muestran en las tablas 7 y 8 del anexo 2.

Gráfica 6.3



Por último, se procedió a hacer una *t* de Student para muestras apareadas, con el fin de determinar si existen diferencias entre los datos reportados por las madres y los percibidos por los niños. En este análisis solo se incluyeron los 165 casos a los que se logró aplicar las escalas de apoyo y control parental tanto a la madre como a su respectivo hij@.

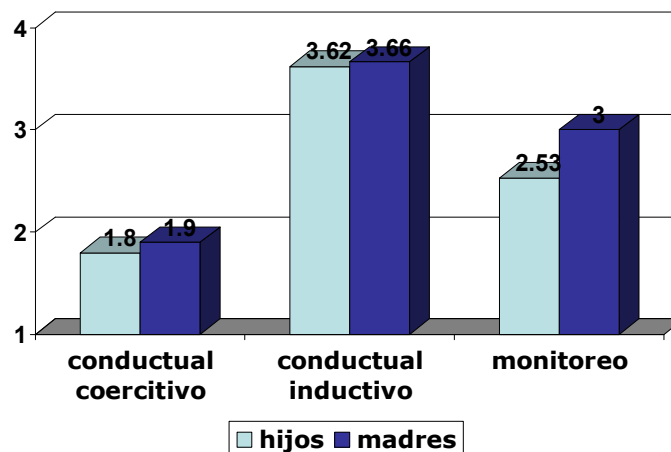
Para la escala de apoyo parental no se encontraron diferencias significativas, lo cual supone que los niños efectivamente perciben las

mismas prácticas que reportan las madres en este rubro. Los estadísticos se muestran en la tabla 9 del anexo 2.

En contraposición, en la escala de control parental, se encuentran diferencias significativas para el control coercitivo ($t=1.998$, $p=.048$.) y el monitoreo ($t=4.111$, $p=.000$). Como puede verse en la gráfica 6.4, las madres reportan recurrir más al control inductivo y al monitoreo de lo que los niños lo perciben. Los estadísticos correspondientes a esta prueba se muestran en la tabla 10 del anexo 2.

Gráfica 6.4

T STUDENT PARA MUESTRAS APAREADAS
ESCALA DE CONTROL PARENTAL



DISCUSIÓN

Desde el análisis de contenido realizado en la primera fase de esta investigación, se observa que las madres estudiadas reportan una variedad más o menos amplia de conductas con la finalidad de socializar adecuadamente a sus hijos, que pueden resumirse utilizando las

categorías que Baumrind (1971) propone desde su estudio original: apoyo y control parental.

Es así que, en la escala de **apoyo parental** nos encontramos con conductas que abarcan las dos dimensiones propuestas por Staub (1979).

En primera instancia, de acuerdo con lo revelado por el análisis factorial, nos encontramos con aquellas conductas orientadas a notar, evaluar y satisfacer las necesidades del niño, denominadas por Barnes y Farell (2002) y Amato y Fowler (2002) como **conductas nutrientes**.

Es, en este rubro, que observamos la mayor diversidad de conductas en las madres quienes, al parecer, cuentan con una variedad de conductas que les permiten evaluar y satisfacer las necesidades de sus hijos. Esto resulta importante si se considera que, como lo propone Zahn Waxler (1989), los niños necesitan la seguridad que les brinda el saber que sus necesidades serán satisfechas para desarrollarse como individuos socialmente competentes.

Tomando en cuenta lo anterior, debe resaltarse que los puntajes de este factor resultan casi máximos. Basándose entonces en los reportes tanto de las madres como de los niños, las madres parecen estar bastante pendiente de las necesidades de sus hijos.

Encontramos también en la escala, aquellas conductas representativas de la **calidez**, entendidas por Zhou (2002) como aquellas que le expresan afecto y emociones positivas a los niños, así como aprobación. Aquí encontramos conductas que van desde las demostraciones directas, tanto verbales como físicas de afecto, hasta aquellas que denotan aprobación como premiarlos o aconsejarlos.

Si bien, en este factor, la variedad de conductas es menos amplia que en el anterior, es de notarse que obtenga las puntuaciones más altas de

toda la escala, lo cual, de acuerdo con Hoffman (1982) y Radke-Yarrow y Zahn-Waxler (1983) permite a los niños un mayor sentimiento de seguridad, control y confianza en sí mismos.

Al parecer, las madres que conformaron la muestra de este estudio cuentan con un buen repertorio conductual en las dos dimensiones del apoyo parental consideradas por los autores del área, al mismo tiempo que parecen llevarlas a cabo con bastante frecuencia.

De este modo, encontramos madres interesadas en conocer y satisfacer las necesidades primordiales de sus hijos y con una gran tendencia a demostrarles afecto.

Esto parecería importante frente a la postura de Macoby y Martín (1983), de que, es a través de la combinación de ambas dimensiones del apoyo parental que los niños logran desarrollar una autorregulación efectiva, asertividad y otras habilidades sociales primordiales.

Si bien, hasta este punto, la estructura del apoyo parental propuesta por la literatura concuerda con la encontrada por este estudio, no notamos que a los dos factores originalmente propuestos por Staub (1979) se suma un tercero, revelado por el análisis factorial, que engloba aquellas conductas orientadas a recompensar las conductas aprobadas por los padres, en signo de aceptación.

Al parecer, este recurso es bastante utilizado por las madres de la muestra, quienes, desde el estudio exploratorio, reportan recurrir a estas conductas para hacerles saber a sus hijos que aprueban su conducta.

La propuesta de Zhou (2002) incluye en la dimensión de calidez tanto la expresión de afecto, como la de aprobación. Sin embargo, puede observarse que, en este estudio, se agrupan en esa dimensión solamente aquellas conductas relacionadas con el afecto o con emociones positivas como lo son la confianza en sí mismo o la motivación, mientras que es en el tercer factor que se agrupan aquellas

demostraciones explícitas de aprobación, que parecen tomar la forma de **recompensas**, razón por la cual, así se denominó el factor.

Como lo aseveran Smetana y Dadis (2002), esta primera dimensión de las prácticas parentales conforma la parte del apoyo que todo niño necesita para desarrollar una autonomía psicológica, pero no cumple con la función disciplinadora en sí, tan esencial para la función parental socializadora.

Dentro de las prácticas que los padres llevan a cabo para disciplinar a sus hijos, el análisis de contenido y los factoriales, nos revelan tres dimensiones, las dos primeras correspondientes a las prácticas definidas por Barber (1996, 2002) como **control conductual** y que cumplen exclusivamente con la función del establecimiento de reglas y límites y su cumplimiento.

Así, las prácticas de control se dividen en aquellas que van desde la explicación, el convencimiento, negociación o el propio ejemplo, denominadas como técnicas **inductivas**, y los métodos **coercitivos** como el castigo y otras variantes como el retiro de privilegios o actividades placenteras.

Se agrega a los factores de control conductual (inductivo y coercitivo) un tercero, conformado por aquellas conductas a través de las cuales las madres vigilan las actividades de sus hijos, denominada por este estudio como **monitoreo**.

Los puntajes obtenidos en los factores de esta escala, denotan la preferencia de las madres por los métodos inductivos de control, seguidos por el monitoreo. Al parecer, los métodos coercitivos son utilizados en menor medida.

Con respecto a la segunda categoría propuesta por Barber (1996; 2002), el control psicológico, que incluye conductas como el retiro de afecto, la manipulación o el ignorar a los niños como métodos de

control, aún y cuando apareció desde el estudio exploratorio, no soportó el proceso de validación psicométrica.

De cualquier forma, debe resaltarse que, si bien, el método utilizado por este estudio para evaluar el control parental no parece adecuado para esta dimensión específica, su presencia dentro del estudio exploratorio, resulta significativa dado que el efecto de este tipo de prácticas en el desarrollo psicológico de los niños es altamente negativo y, además, resultan poco efectivas para la función disciplinaria de acuerdo con lo reportado por Barber (1994). Dado lo anterior, resulta recomendable abordar la medición del control psicológico desde otras aproximaciones metodológicas.

Con respecto a la escala de ambiente familiar (Rivera, 1999) nos encontramos con un perfil que denota una alta tendencia a la comunicación y apoyo entre los miembros de la familia, así como a realizar actividades en conjunto. De la misma forma que con las prácticas parentales, es el aspecto negativo de las relaciones familiares el que aparece menos frecuentemente.

Si se comparan los puntajes obtenidos en las escalas de prácticas parentales con los de la escala de ambiente familiar, puede observarse claramente las mismas tendencias.

Mientras que las madres reportan, que la comunicación y la tendencia a compartir actividades es alta dentro de la familia, pueden incluirse dentro de ese proceso de comunicación y del tiempo que pasan haciendo cosas juntos las conductas de las madres para estar pendiente de las necesidades de sus hijos, demostrarles afecto y recompensarlos.

De la misma forma, es necesario que las madres se comuniquen con sus hijos y pasen suficiente tiempo con ellos si se desea ejercer un control conductual inductivo y un monitoreo efectivo.

Por último, debe mencionarse, que los puntajes obtenidos en los 4 factores de la escala de deseabilidad social (Domínguez, 1997) nos permiten aseverar que los perfiles descritos para las prácticas parentales están poco influenciados por este fenómeno. Así lo confirma el hecho de que las medias de todos los factores se encuentren muy cercanos a la media teórica, lo que nos indica que las madres de la muestra contestaron sin mejorar o empeorar sus respuestas a causa de la deseabilidad social.

Al analizar la concordancia entre el reporte de la madre y percepción del niño, encontramos que de acuerdo con Brenner y Fox (1999) las prácticas parentales reportadas por las madres no necesariamente son las mismas que perciben los hijos. Bajo este supuesto resulta de vital importancia comprobar empíricamente hasta qué grado existe congruencia entre ambos reportes.

Las pruebas t para muestras apareadas realizadas en este estudio demuestran que existe una correspondencia moderada entre aquellas conductas que reportan las madres y las que los niños perciben.

Analizando más detalladamente los datos encontramos que, para la escala de apoyo parental las percepciones de los niños y los reportes de las madres son prácticamente las mismas, pues no existen diferencias significativas en ningún factor.

Esto es, tanto los niños como las madres concuerdan en reportar una tendencia alta a las demostraciones de afecto por parte de la madre, seguida de frecuentes conductas nutrientes y de conductas de recompensa que contribuyen al sentimiento de aceptación del niño.

Por otro lado, en la escala de control parental sí aparecen diferencias entre lo reportado por las madres y los niños.

Así, encontramos que cuando se trata de control coercitivo, las madres reportan recurrir más a él, de lo que los niños lo perciben. Si bien, la diferencia es muy pequeña, esto resulta importante si consideramos que de acuerdo con Barber (1994) esta modalidad de control es la menos efectiva, sobretodo a largo plazo, y suele tener mayores efectos negativos. Sin embargo, los niños tienden a percibir menor coerción de la que las madres aceptan utilizar.

En lo referente al control inductivo, no se detectó diferencia alguna, de modo que podemos decir que tanto madres como hijos concuerdan en que este tipo de control es el más frecuentemente utilizado.

Con respecto al factor de monitoreo, resulta interesante que las madres reportan una tendencia mucho mayor de la que perciben los niños hacia este tipo de conductas. Mientras ellas reportan estar todo el tiempo al pendiente de lo que sus hijos hacen, los niños perciben estas conductas en mucho menor grado.

Es interesante resaltar que las discrepancias entre las conductas reportadas por las madres y las que perciben los hijos se encuentran solamente en los factores con mayor contenido negativo: control coercitivo y monitoreo, que si bien puede llegar a considerarse como neutro, dada la naturaleza de los reactivos que lo conforman tiende más a lo intrusivo.

Al parecer, cuando se trata de factores positivos ambas partes están de acuerdo en que se presentan con bastante frecuencia.

En resumen, podemos decir que las madres que conformaron la muestra de este estudio, presentan un perfil de prácticas parentales que bien podría incluirlas en la definición de Baumrind (1971) del estilo democrático de parentaje.

Esto es, de acuerdo con los puntajes obtenidos, son madres que combinan un alto grado de control, con predominancia de los métodos inductivos, con frecuentes demostraciones de apoyo. De acuerdo con la propuesta de Baumrind (1971) esta es la combinación que mejor promueve el óptimo desarrollo social de los niños.

Otra consideración importante con respecto a las prácticas parentales resulta el determinar si existen diferencias en el grado en que se ejerce cada una de ellas dependiendo del sexo de los hijos.

Puede observarse en los datos arrojados por las pruebas t y realizados con los datos reportados por las madres, que, las madres tienden a preocuparse más por conocer y satisfacer las necesidades de sus hijas que las de sus hijos varones. En los varones parece fomentarse más la independencia y la instrumentalidad que les permitirá satisfacer sus necesidades por sí mismos, mientras que en las niñas resulta más deseable la dependencia hacia un tercero para hacerlo.

De la misma forma, en el factor de calidez observamos mayor tendencia de las madres a demostrar su afecto a las niñas que a los niños. Esto concuerda con el estereotipo de género mexicano, donde el que los varones den o reciban muestras de afecto es mal visto, mientras que en las mujeres es una de sus funciones principales y se enseña desde los primeros años de vida, tal como lo reporta Rocha (2003).

Con respecto al factor de recompensa el patrón se repite nuevamente, las madres tienden más a mostrar aprobación por las conductas de sus hijas que por las de sus hijos. Esto se puede interpretar dentro del mismo marco de estereotipos de género, donde la mujer debe necesitar más abiertamente la aprobación de un tercero que el hombre. Estos resultados también confirman la tendencia de las madres a reforzar más a sus hijas que a sus hijos encontrada en el estudio de Rocha (2003) en nuestro país.

Con respecto a la escala de control parental, las madres no reportan diferencia alguna en el control coercitivo y el monitoreo. Al parecer, la función disciplinadora es considerada igualmente importante para ambos sexos. Sin embargo, también reportan utilizar con mayor frecuencia las técnicas inductivas con los niños que con las niñas.

Esto puede reflejar la tendencia de las madres a educar a sus hijas para que se comporten de forma socialmente adecuada sin hacer tanto énfasis en el porqué deben hacerlo, siguiendo la tradición de que las mujeres deben ser dóciles y, para lo cual, las técnicas coercitivas parecen ser más efectivas.

Esto apoya la propuesta original de Díaz Guerrero (1982) de que una de las premisas histórico-socio-culturales de la familia mexicana consiste en que las mujeres deben de ser dóciles. Si bien es cierto que en sus escritos más recientes (2003) se reporta una tendencia menor hacia dicha premisa, los datos obtenidos en este estudio parecen confirmar que, al menos en la población estudiada, la premisa aun prevalece.

En cuanto a los datos de los niños, puede decirse que ambos sexos perciben el mismo patrón de apoyo y de control de sus madres, sin importar si se trata de un niño o de una niña. Esto es, perciben un alto grado de calidez y de conductas nutrientes, mientras que la recompensa la reportan ligeramente inferior a los dos primeros factores. En el caso del control, perciben mayor utilización de las técnicas inductivas y el monitoreo y mucho menos de las coercitivas.

De nuevo debe hacerse notar, que los niños tienden a percibir las prácticas de sus madres de forma distinta a como ellas las reportan. Esto podría resultar benéfico, pues de la misma forma que tienden a percibir en menor grado aquellas prácticas negativas, tienden a ignorar las diferencias relacionadas a su sexo que reportan las madres.

Surge, entonces, la pregunta de cuál de los dos datos tiene más efecto sobre la conducta de los niños, la cual se responde en los análisis finales de este estudio.

Con respecto a la variable edad, de acuerdo con lo reportado por el análisis de varianza, los niños tampoco perciben diferencia alguna en las conductas apoyo de los padres, no importa la edad que tengan.

Esto parece consistente con los datos de las madres, quienes también reportan utilizar las mismas técnicas de apoyo a través de toda la escuela primaria.

En cuanto a los datos de la escala de control parental, puede verse que el análisis de varianza realizado para los datos de los niños solo muestra diferencias significativas en el factor de monitoreo. Los niños más chicos (6 a 8 años) perciben menos monitoreo de parte de sus madres que los niños de sexto año (12 y 13 años). Esto parecería indicar que los niños que están entrando a la adolescencia se vuelven más sensibles a las prácticas de monitoreo, debido probablemente a la creciente necesidad de independencia y libertad que de acuerdo con la propuesta de Erikson (1959), el inicio de esta etapa les plantea.

Cabe resaltar, sin embargo, que de acuerdo con Maccoby y Martin (1983) son sobretodo las estrategias de control las que se modifican más en función de la edad del niño. Es así que cuando los niños son pequeños, las madres utilizan más estrategias restrictivas mientras que al ir creciendo, se inclinan más hacia la inducción, por lo que resulta interesante que los niños perciban cambios que las madres no reportan.

Por otro lado, el hecho de que las madres no reporten diferencias para ninguna de las dos escalas relacionadas con la edad de sus hijos, concuerda con el supuesto de Roberts y McNally (1984) y Eisenberg y Harris (1991) quienes plantean que las prácticas parentales son relativamente estables desde la infancia temprana hasta el inicio de la

adolescencia. Sin embargo, Metsapelto y Pulkkinen (2001) describen que resulta más conveniente realizar pequeños ajustes en los grados de control y apoyo conforme los niños van creciendo, aún durante las etapas tempranas.

CAPÍTULO 7

ESTUDIO DE LAS CONDUCTAS PROSOCIALES

Preguntas de Investigación

1. ¿Cuáles son las variedades de conductas prosociales que demuestran los niños en edad escolar?
2. ¿Con qué frecuencia las presentan?
3. ¿El tipo y cantidad de conductas prosociales que demuestran los niños se modifica dependiendo de
 - Su edad?
 - Sexo?

Objetivo general: determinar el tipo y cantidad de conductas prosociales demostradas por los niños estudiados.

Objetivos específicos:

- Desarrollar un instrumento de medición apropiado para la conducta prosocial de los niños de edad escolar (6 a 12 años)?
- Determinar cuáles son los tipos de conducta prosocial que demuestran los niños de la muestra
- Determinar con qué frecuencia se presentan las conductas
- Determinar si existen diferencias en el número y/o tipo de conductas prosociales dependiendo la edad y el sexo de los niños

Variables Independientes de Carácter Atributivo:

- Sexo del hij@: masculino o femenino
- Edad del hij@: de los 6 a los 12 años

Variable Dependiente:

- Conductas prosociales: cualquier conducta social positiva (cuyo resultado sea el beneficio de un tercero) con o sin motivación altruista.

Instrumentos

Construcción y validación de las viñetas

Tradicionalmente, la conducta prosocial se ha medido primordialmente a través de dos aproximaciones metodológicas. La más utilizada es el registro observacional que, si bien asegura que las conductas por él reportadas son solamente aquellas que efectivamente llegaron a presentarse, tiene también varias desventajas. La primera de ellas radica en el hecho de que es difícil obtener medidas muy exactas, pues los sujetos tienden a modificar su conducta cuando se sienten observados, mientras que la segunda estriba en el hecho de que el método sólo resulta viable para estudiar a unos pocos sujetos. Otro inconveniente resulta del hecho de que las tasas de ocurrencia de las conductas prosociales son por lo general muy bajas, lo que obliga al investigador a realizar registros extremadamente prolongados con el fin de obtener alguna información útil.

Autores como Zahn- Waxler y Radke-Yarrow (1982) intentaron disminuir estas desventajas, entrenando a las propias madres de los niños para que registraran la conducta de sus hijos. Esta variante del método evitaba en buena parte el efecto intrusivo del observador externo, al mismo tiempo que permitía registrar periodos mucho más extensos de tiempo sin tanto problema, aunque por otro lado, exigía una gran inversión de tiempo para lograr un adecuado entrenamiento de las madres.

Bar Tal y Raviv (1981) por su parte, intentaron una segunda variante de la aproximación observacional llevándola al escenario experimental. Así, reducían considerablemente los tiempos necesarios de registro, simplemente sometiendo a los niños a cortas situaciones

experimentales. Si bien, los datos obtenidos a través de este método resultaron bastante más prolíficos que los dos anteriores, fueron grandemente criticados pues nada asegura que los sujetos se comporten naturalmente de la misma forma que lo hacen en el laboratorio.

En última instancia aparecen los reportes de padres/madres, maestros y pares de los niños, aproximación introducida por Eisenberg (1982) como alternativa al exhaustivo trabajo observacional.

Este método presenta sobretodo, una gran ventaja sobre el observacional: vuelve la medición accesible a poblaciones mucho más grandes, pues la aplicación de los instrumentos puede hacerse de forma grupal, lo cual disminuye considerablemente la inversión en tiempo y recursos humanos. Por otro lado, plantea nuevos obstáculos a vencer. Primero, está el efecto de retrospectiva propio de todos los reportes y segundo, el de la deseabilidad social. Una posible solución resulta de la opción de elaborar un instrumento de autoreporte que se aplique directamente a los niños, eliminando así el efecto de retrospectiva.

Basándose en la propuesta de Zahn- Waxler y Radke-Yarrow (1982) de que tal vez, la única aproximación adecuada al fenómeno de la conducta prosocial resulte de una combinación de distintos tipos de mediciones, el presente estudio desarrolló un conjunto de viñetas apropiadas para evaluar este tipo de conductas en una población escolar (6 a 12 años) de escuelas públicas de la Ciudad de México.

Tomando en consideración aquellas conductas prosociales que Eisenberg (1982) propone como las más comunes en esta etapa del desarrollo, se diseñaron varias viñetas para evaluarlas.

El primer paso consistió en definir operacionalmente las 3 conductas elegidas:

- Compartir: utiliza un mismo "material" simultáneamente con otros compañeros sin demostrar conductas agresivas al respecto
- Ayudar a otros: ayuda a realizar alguna tarea sin que se lo hayan solicitado
- Reconfortarlos o Animarlos: busca aliviar el malestar o sufrimiento de otros ya sea verbal , físicamente o a través de alguna otra acción

Una vez derivadas las definiciones operacionales, se plantearon varias situaciones evocadoras para cada una de las conductas. Para ello, se utilizaron escenarios que representaran los entornos cotidianos de los niños. Así, se construyeron situaciones que se desarrollaban en sus casas, en la escuela o en áreas de esparcimiento que les resultaran familiares.

De la misma forma, se procuró variar el grado de cercanía de los personajes que actúan como receptores de la conducta prosocial, conservando constante como único criterio, que se tratara de pares. Como resultado, las viñetas incluyen tanto a los mejores amigos y compañeros cotidianos de juegos, como primos y compañeros de escuela.

Con respecto a la conducta específica que la viñeta desea evocar, se intentó construir al menos dos situaciones distintas para cada variante elegida de la conducta prosocial. De esta forma se vuelve posible evaluar si la situación particular planteada por la viñeta tiene algún efecto sobre la tasa de ocurrencia de las conductas estudiadas. Por último, se pasó cada una de las viñetas por jueces para asegurar que las situaciones fueran evocadores potenciales de las conductas deseadas.

En un inicio, se plantearon tres respuestas para cada una de las viñetas, una prosocial, otra neutra y otra no prosocial. Durante el piloteo, se observó que no todos los niños escogían alguna de las tres respuestas, por lo que se decidió, en virtud del carácter exploratorio

del estudio, permitir que los niños respondieran libremente a las viñetas.

Finalmente, el instrumento quedó constituido por 10 viñetas abiertas, que pueden consultarse en el anexo 3.

Participantes

300 niños inscritos en una primaria pública del sur de la Ciudad de México, específicamente de la Delegación Coyoacán. Las viñetas se aplicaron a todos los grupos del primero al sexto grado.

La muestra estuvo constituida por un 52.5% de niños y un 47.5% de niñas. Las edades de los niños fueron de los 6 a los 12 años y se distribuyeron de la siguiente manera:

7.1 Distribución por edades de la muestra definitiva de niños

EDAD	PORCENTAJE
6 años	5%
7 años	12.4%
8 años	14.7%
9 años	16.7%
10 años	16.7%
11 años	21.7%
12 años	12.7%

Procedimiento

En los grupos de primero y segundo grado la aplicación se realizó de manera individual. El aplicador leía y explicaba cada viñeta para después registrar la respuesta del niño. Del tercero al sexto grado la aplicación fue grupal. Se leía cada viñeta frente al grupo, asegurándose que los niños la comprendieran y se les daba un tiempo para que ellos mismos escribieran su respuesta.

Análisis estadístico

- Análisis de contenido utilizando el programa atlas.ti5
- Análisis de Varianza de una vía para determinar si las edad de los niños marca diferencias significativas en las conductas prosociales reportadas
- Prueba t de Student para comprobar si existen diferencias debidas al sexo de los niños en las conductas prosociales que reportan

RESULTADOS

A través del análisis de contenido se encontraron las mismas categorías propuestas para la construcción de las viñetas (ayudar, compartir, reconfortar) además de algunas no consideradas previamente (agresión, rechazar conducta prosocial, indiferencia, entre otras).

A continuación se definen las categorías obtenidas:

Tabla 7.2 Categorías derivadas del análisis de contenido

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	EJEMPLOS	TIPO DE CONDUCTA
Reconfortar	Buscar aliviar el malestar o sufrimiento de otros, ya sea de forma verbal, física o a través de cualquier otra conducta	Me quedo con mi amigo a acompañarlo en su castigo Le invito sus juegos en la feria	Prosocial
Compartir	Utilizar un mismo "objeto" simultáneamente con otros sin demostrar conductas agresivas al respecto	Le doy la mitad de los chocolates Les presto mi juguete	Prosocial
Invitar	Preguntar explícitamente a otros si desean participar en lo que se está haciendo	Los invito a jugar conmigo	Prosocial
Ayudar	Realizar alguna actividad en ayuda de un tercero sin que se lo hayan	Le ayudo a levantarse Le llevo los apuntes	Prosocial

Capítulo 7
Estudio de la conducta prosocial

	solicitado.	para que estudie	
Dar	Ceder un objeto del que anteriormente se tiene posesión	Les doy mi agua a mis primos	Prosocial
Cooperar	Realizar cualquier acción que contribuya a conseguir una meta común	Junto mucho periódico para que ganemos	Prosocial
Tomar turnos	Realizar una actividad conjunta estableciendo y/o respetando turnos para cada uno de los participantes	Presto el juguete un ratito a cada quien	Prosocial
Ayuda condicionada	Realizar alguna actividad en ayuda de un tercero sin que se lo hayan solicitado, solamente cuando se satisface la condición impuesta por el sujeto que ha de brindar la ayuda	Le ayudo a levantarse si me cae bien o si me da tiempo todavía Les explico sólo si son mis amigos	Prosocial Condicionada
Compartir condicionado	Utilizar un mismo "objeto" simultáneamente con otros sin demostrar conductas agresivas al respecto solamente cuando se satisface la condición impuesta por el sujeto que ha de compartir	Lo presto solo a mis mejores amigos	Prosocial Condicionada
Indiferencia	No se realiza ningún tipo de conducta	No hago nada	No prosocial
Agresión	Cualquier demostración físicas y/o verbales que tienen la intención de ofender de cualquier forma a un tercero	Les pego Les grito	No prosocial
Rechazo de la conducta prosocial	Optar por una conducta que no se incluye en ninguna de las categorías antes descritas (prosociales)	No lo presto Me salgo solo a recreo No les explico	No prosocial

Dada la naturaleza de las categorías encontradas, se realizó un reagrupamiento de las mismas dependiendo el tipo de conductas que incluyen. Así, se conformaron tres grupos:

- Conductas prosociales: a todas aquellas categorías que involucran actos cuyo resultado directo es el beneficio de un tercero.
- Conductas prosociales condicionadas: categorías que involucran actos que benefician a un tercero pero que solamente se llevan a cabo si se cumple con una condición específica previamente establecida por el sujeto que realiza la acción prosocial.
- Conductas no prosociales: aquellas categorías que involucran conductas que rehúsan prestar cualquier clase de beneficio a un tercero e incluso pueden llegar a agredirlos.

ANÁLISIS POR VIÑETA

El primer análisis realizado consistió en determinar el tipo y frecuencia de conductas prosociales que evocaba cada una de las viñetas por separado.

Así mismo, los porcentajes se analizaron en conjunto y dividiéndolos por sexo, para comenzar a buscar diferencias debidas al sexo.

A continuación se reportan las categorías encontradas en cada una, así como sus porcentajes totales y por sexo.

VIÑETA 1

Un viernes en la tarde invitas a tu casa a uno de tus amigos o amigas. Tu mamá te llama a la cocina y te da tres chocolates. ¿Qué haces con los chocolates?

Tabla 7.3 Porcentajes por categoría. Viñeta 1

Compartir		Dar		Rechazar	
79.2%		12.3%		8.5%	
Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños
37.1%	42.1%	7.5%	4.7%	3.7%	4.7%

VIÑETA 2

Un fin de semana vas con tus primos a andar en bicicleta. Hace mucho calor, les da mucha sed y nadie lleva agua. TÚ traes una botella en tu mochila pero ellos no lo saben. No hay tiendas cerca, ¿Qué haces con el agua?

Tabla 7.4 Porcentajes por categoría. Viñeta 2

Compartir		Dar		Rechazar	
82.6%		5.9%		11.5%	
Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños
38.1%	44.4%	3.1%	2.7%	4.6%	6.8%

Es interesante observar que más del 90% de las respuestas de los niños a las situaciones planteadas por estas dos primeras viñetas, caen dentro de la categoría prosocial. Si bien la variedad de respuestas no fue muy amplia, debe resaltarse que, al parecer, este tipo de situaciones donde las opciones se reducen a compartir o conservar los beneficios para sí mismos, elicitán en su mayoría respuestas prosociales.

En cuanto a los porcentajes diferenciados por el sexo de los niños, es de llamar la atención que sean los niños quienes reportan compartir más, la mismo tiempo que las niñas dan más y rechazan la opción prosocial menos que los niños.

VIÑETA 3

Va a ser el examen final de matemáticas. Les van a preguntar varias cosas difíciles que tú entiendes muy bien pero muchos de tus compañeros no. En el recreo varios de ellos te piden que les expliques. ¿Tú que haces?

Tabla 7.5 Porcentajes por categoría. Viñeta 3

Ayudar		Rechazar		Ayuda condicionada	
78.4%		21.3%		.3%	
Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños
39.8%	38.8%	7.7%	13.5%	.33%	.33%

En esta situación sigue manteniéndose la tendencia de actuar mayormente de forma prosocial, aunque puede notarse un incremento en el rechazo a este tipo de conductas. Así mismo, cabe resaltar que aquí fueron las niñas quienes optaron más por el rechazo. Es importante también, notar la presencia, aunque en un porcentaje pequeñísimo, de la ayuda condicionada, a la que recurren niños y niñas por igual.

VIÑETA 4

Un día en al escuela tu maestra no deja salir al recreo a uno de tus amigos porque ha estado platicando demasiado. ¿Qué haces tú?

Tabla 7.6 Porcentajes por categoría. Viñeta 4

Ayudar		Indiferencia		Rechazar		Reconfortar	
18.6%		11.5%		19.9%		43.2%	
Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños
9%	9.6%	4.9%	6.5%	8%	11.8%	21.7%	21.4%

Compartir		Agresión		Ayuda condicionada	
5.0%		.3%		.6%	
Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños
3.1%	1.8%	.31%	.31%	1.24%	.3%

En esta viñeta se obtuvo una gama mucho mayor de respuestas. Es de notarse que, a diferencia de las situaciones anteriores, el porcentaje de conductas prosociales no alcanza ni el 70%, dado que el porcentaje restante se divide entre las diversas formas de rechazo o conducta prosocial condicionada. Debe resaltarse la aparición de las conductas agresivas que, aunque en un mínimo porcentaje, no se observan en la mayoría de las viñetas.

En cuanto a la diferencia por sexos, las niñas tienden más a compartir y a reconfortar, así como a la ayuda condicionada, mientras que los niños ayudan más, pero también recurren más a las opciones no-prosociales.

VIÑETA 5

Es La hora de entrada y ya tocaron, tu vas caminando por el patio cuando empujan a uno de tus compañeros y se le caen todas sus cosas ¿Tú que haces?

Tabla 7.7 Porcentajes por categoría. Viñeta 5

Agresión		Ayuda condicionada		Ayuda		Rechazar	
4.9%		1.0%		91.8%		2.3%	
Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños
1.9%	2.9%	.32%	.64%	44.7%	47%	.64%	1.6%

En esta situación se observa, de nuevo, la tendencia mayoritaria a actuar prosocialmente y prácticamente sin diferencias debidas al sexo del niño. Debe resaltarse que el porcentaje de conductas agresivas alcanza el 5%, más aún que el del rechazo a la conducta prosocial, siendo una vez más los niños quienes recurren más a este tipo de conductas.

VIÑETA 6

Te vas con tus primos a la feria y cuando llegan se dan cuenta que uno de ellos perdió su dinero. ¿Tú que haces?

Tabla 7.8 Porcentajes por categoría. Viñeta 6

Ayudar		Compartir		Cooperar		Reconfortar	
13.3%		33.9%		4.4%		41.9%	
Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños
7.4%	5.9%	19%	14.8%	1.6%	2.7%	21.6%	20.3%

Indiferencia		Dar		Ayuda condicionada	
5.3%		1.1%		.2%	
Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños
2.1%	3.1%	.42%	.63%	%	.2%

Esta situación evoca una amplia gama de respuestas en los niños. Las respuestas prosociales constituyen más del 90% y se observa una mayor tendencia a aquellas acciones que puedan reconfortar al otro, sobretodo por parte de las niñas. Por otro lado, son los niños quienes demuestran más conductas no-prosociales.

VIÑETA 7

Tus mejores amigos se pelean y ya no se hablan. ¿Tú que haces?

Tabla 7.9 Porcentajes por categoría. Viñeta 7

Ayudar		Rechazar		Indiferencia		Agresión	
80.9%		10.4%		8.3%		.4%	
Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños
37%	43.8%	3.2%	7.1%	3.5%	4.6%	%	.35%

En este caso se observa la misma tendencia que en la viñeta anterior, aunque el porcentaje de conductas no-prosociales es un poco mayor e incluye la agresión. De cualquier forma, siguen siendo los niños quienes optan más por estas conductas.

VIÑETA 8

Uno de tus compañeros se enferma en la semana de exámenes y no puede ir a la escuela. ¿tú que haces?

Tabla 7.10 Porcentajes por categoría. Viñeta 8

Ayudar		Indiferencia		Rechazo		Ofrecer ayuda	
87%		7.6%		4.3%		1%	
Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños
43.1%	43.8%	2.3%	5.3%	1.6%	2.6%	.66%	.33%

Una vez más, la tendencia a ayudar predomina, casi por igual en los dos sexos. Las conductas no-prosociales observan, de nuevo, un porcentaje apenas mayor al 10%, siendo los niños quienes las utilizan más.

VIÑETA 9

En la escuela organizan un concurso de periódico. El grupo que junte más periódico se irá de paseo a donde ellos escojan. ¿Qué haces tú?

Tabla 7.11 Porcentajes por categoría. Viñeta 9

Cooperar		Rechazar		Nada	
94.2%		4.5%		1.4%	
Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños
23.6%	30.2%	2%	2.3%	.3%	.9%

Al parecer, en situaciones donde hay algo que ganar como resultado de la conducta prosocial, casi el 95% de los niños deciden cooperar. Los pocos casos que no lo hacen, son en su mayoría, niños.

VIÑETA 10

Tus papás te regalan en tu cumpleaños el juguete que todos tus amigos quieren. Todos quieren jugar con él. ¿Tú que haces?

Tabla 7.12 Porcentajes por categoría. Viñeta 10

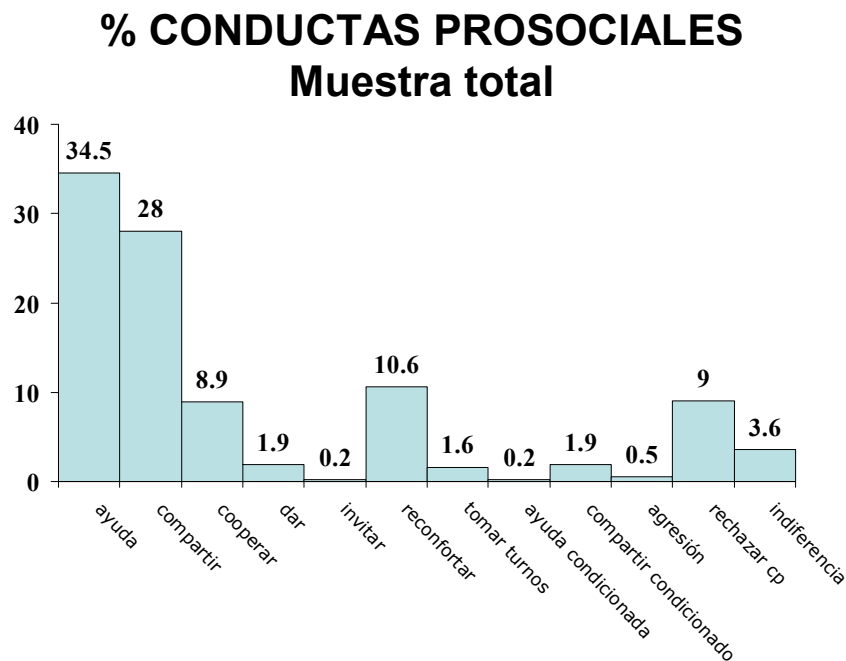
Compartir		Compartir condicionado		Rechazar		Tomar turnos		Invitar	
53.9%		11.8%		21.7%		12.5%		.3%	
Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños
23.6%	30.2%	7.2%	4.6%	10.8%	10%	6.2%	6.2%	100%	.3%

En este caso, un 65% de los niños deciden compartir sus posesiones y son los niños quienes lo reportan con más frecuencia. Así mismo las niñas tienden más a compartir sólo bajo cierta condición por ellas establecida. Es importante resaltar aquí, la presencia de la conducta de tomar turnos, que se considera como de las conductas prosociales que requiere de un mayor desarrollo cognitivo.

ANÁLISIS POR CATEGORÍA

A continuación, se calcularon los porcentajes correspondientes a cada categoría, considerando todas las viñetas juntas. Los resultados se muestran en la gráfica 7.1.

Gráfica 7.1 Porcentajes por categoría. Muestra total.



Como puede observarse, las conductas de ayudar, compartir y reconfortar representan entre las tres más del 70% del total de conductas prosociales reportadas por los niños.

Dado lo anterior, se realizó un análisis agrupando las viñetas de acuerdo a la categoría a partir de la cual fueron creadas.

COMPARTIR

(viñetas 1, 2 y 10)

Tabla 7.13 Porcentajes totales de la categoría compartir

Compartir	Rechazar	Dar	Tomar turnos	Compartir condicionado
63.5%	12.1%	5.4%	3.5%	3.4%

Evidentemente, la conducta de compartir fue la más reportada, aunque es interesante notar que el siguiente porcentaje más alto obtuvo el rechazo a esa conducta, mientras que otros actos prosociales como el dar o tomar turnos, presentan solo porcentajes pequeños, al igual que el acto prosocial condicionado.

Esto confirma que las situaciones presentadas en las viñetas elicitán efectivamente la conducta de compartir, con una o dos variantes, como son el dar o el tomar turnos.

RECONFORTAR

(viñetas 4 y 6)

Tabla 7.14 Porcentajes totales para la categoría de reconfortar

Reconfortar	Compartir	Ayudar	Rechazar	Indiferencia
42.7%	22.3%	15.6%	8.1%	7.8%

Cooperar	Dar	Compartir condicionado	Ayuda condicionada	Agresión
2.7%	.6%	.5%	.2%	.1%

Las situaciones presentadas por las viñetas derivadas de la conducta de reconfortar, presentan como era de esperarse, un porcentaje mayor en esta categoría. Puede observarse que los niños recurren frecuentemente a compartir o a ayudar como medio para reconfortar a un tercero. El tercer lugar, lo ocupan las conductas de rechazo o indiferencia que juntas, alcanzan prácticamente el mismo porcentaje que la tendencia a ayudar. Vemos que cuando de reconfortar se trata, los niños recurren a una variedad más amplia de conductas, que aunque con porcentajes muy pequeños, no aparecen en las viñetas de compartir. Es importante también, resaltar la presencia de conductas agresivas.

AYUDAR

(viñetas 3, 5, 7 y 8)

Tabla 7.15 Porcentajes totales de la categoría ayudar

Ayudar	Rechazar	Indiferencia	Agresión	Ayuda condicionada
83.3%	9.3%	5.3%	1.3%	.7%

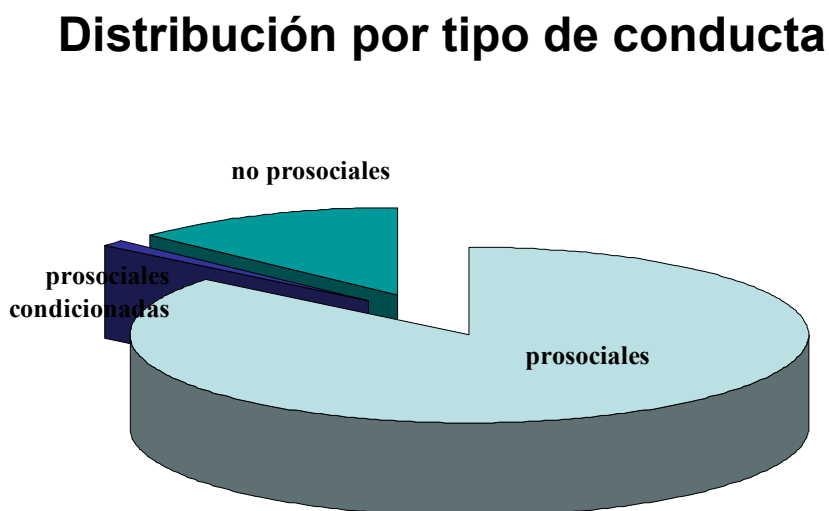
De nuevo, en esta categoría, nos encontramos con que los niños reportan casi en su totalidad, conductas de ayuda, repartiéndose el

porcentaje restante entre las conductas abiertamente no prosociales y en un pequeñísimo porcentaje, de ayuda condicionada.

En resumen, puede decirse que las viñetas efectivamente propiciaron el tipo de respuestas para el que fueron creadas, acompañadas de una variedad de respuestas que incluye no solo diversos actos prosociales, si no también conductas prosociales condicionadas y aquellas evidentemente no prosociales e incluso, antisociales.

De cualquier forma, cabe resaltar que los actos abiertamente no prosociales reportados por los niños constituyen solamente un 13% de las conductas totales, así que podemos concluir que los niños tienen una tendencia bastante clara (85.7%) a elegir la opción del acto prosocial cuando se les plantean este tipo de situaciones. Así mismo, se observa que las opciones de prosocialidad condicionada representan un porcentaje mínimo de los actos reportados por los niños(1.3%). Los porcentajes exactos para cada grupo de conductas se representan en la gráfica 7.2.

Gráfica 7.2 Porcentaje de respuestas prosociales, no prosociales y prosociales condicionadas

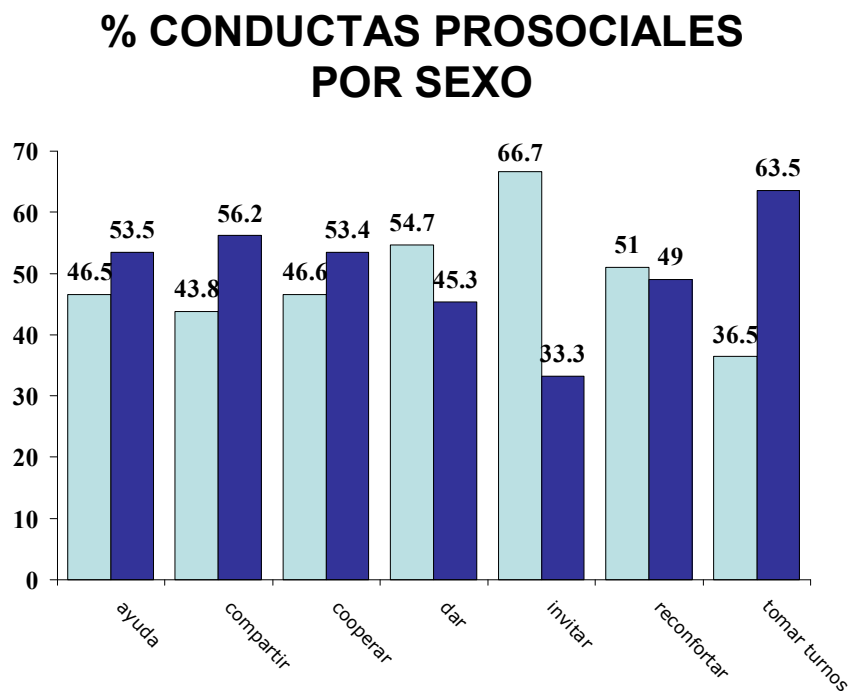


ANÁLISIS DE DIFERENCIAS POR SEXO

Como siguiente paso del análisis, se procedió a calcular los porcentajes de cada categoría diferenciando a la muestra de niños de la de niñas. Los resultados obtenidos se muestran en la gráfica 7.3. Puede observarse en dicha gráfica, que en las categorías de tomar turnos, ayudar, compartir y cooperar son los niños quienes obtienen los porcentajes más altos; mientras que en el caso del dar, reconfortar e invitar, son las niñas quienes reportan hacerlo con más frecuencia.

Debe resaltarse que en todas las categorías, las diferencias son de al menos 5 puntos porcentuales.

Gráfica 7.3 Porcentajes por categoría de conducta por prosocial diferenciados por sexo.



Nota: las barras claras representan los porcentajes obtenidos por las niñas y las oscuras a los obtenidos por los niños.

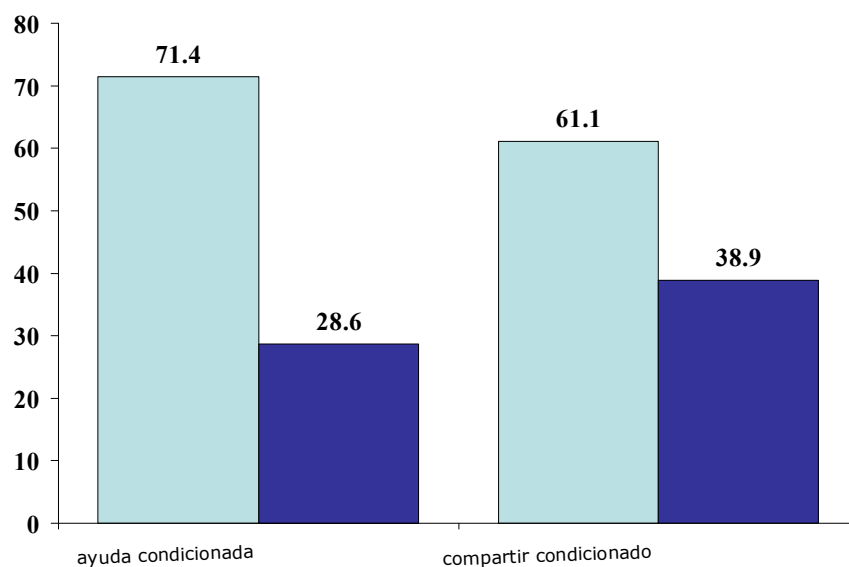
Dichos datos corresponden solamente a aquellas categorías consideradas como exclusivamente prosociales, es decir, aquellas categorías en las que la conducta tiene como resultado directo un

beneficio no solicitado hacia un tercero. Los datos correspondientes a las conductas prosociales condicionadas y a las no prosociales se muestran por separado en las gráficas 7.4 y 7.5.

La primera nos muestra como, en el caso de aquellas conductas que califican como prosociales pero que solamente se realizan si se cumple con una condición específica impuesta por el sujeto que ha de actuar prosocialmente, las niñas reportan un porcentaje evidentemente mayor que el de los niños.

Gráfica 7.4. Porcentajes por categoría de conducta prosocial condicionada por sexo

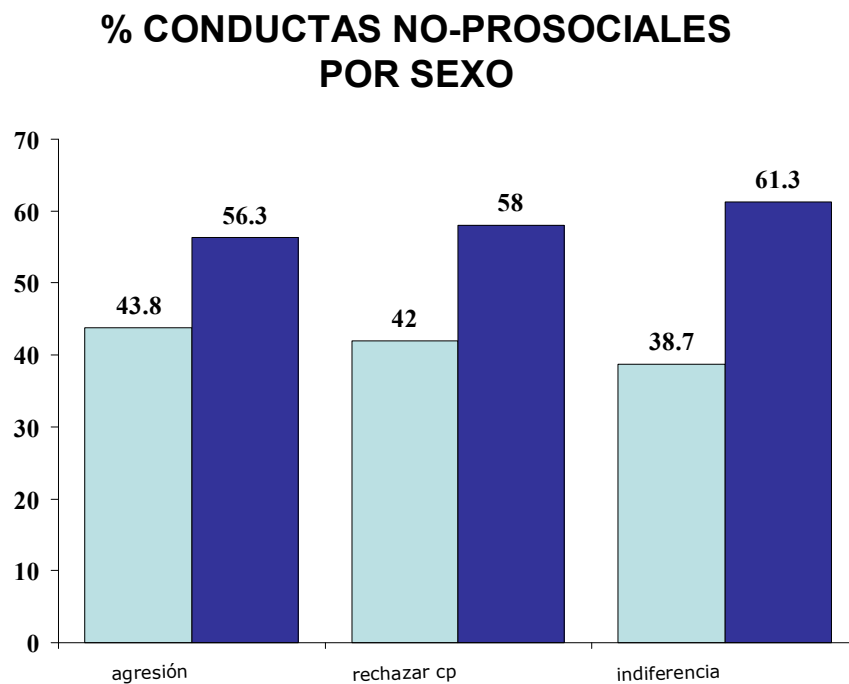
**% CONDUCTAS PROSOCIALES CONDICIONADAS
POR SEXO**



Nota: las barras claras representan los porcentajes obtenidos por las niñas y las oscuras a los obtenidos por los niños.

Por último, en la gráfica 7.5 se presentan los datos de aquellas categorías con contenidos claramente no prosociales, es decir que optan por una opción que no resultará en un beneficio para el otro. Aquí nos encontramos con conductas que van desde el no hacer nada hasta las que nos refieren claramente a una agresión o a un simple rechazo de la posibilidad de ayudar en cualquier sentido.

Gráfica 7.5 Porcentajes por categoría de conducta no prosocial por sexo



Nota: las barras claras representan los porcentajes obtenidos por las niñas y las oscuras a los obtenidos por los niños.

En este caso, observamos que son los niños quienes reportan recurrir más frecuentemente a este tipo de conductas. Es bien conocido que los niños tienden más a las conductas de tipo agresivo y, de acuerdo a los datos obtenidos, también a aquellas que rechazan la opción de actuar prosocialmente.

En contraparte, se realizó una ponderación de los datos para volverlos susceptibles de análisis cuantitativos. Con esta finalidad, las respuestas de los niños se calificaron bajo los criterios ejemplificados en la tabla 7.16. En el anexo 4 pueden consultarse ejemplos para cada uno de los puntajes divididos por viñetas.

Tabla 7.16 Criterios de ponderación de respuestas

PUNTAJE PONDERADO	TIPO DE RESPUESTA	EJEMPLO
1	Conducta no prosocial	Escondo el juguete para no prestarlo Lo dejo castigado y me salgo a recreo
2	Conducta prosocial de mayor beneficio propio que para un tercero	Tomo agua hasta quitarme la sed y les convido de lo que me sobra
3	Conducta prosocial condicionada	Solo les explico se me caen bien
4	Conducta prosocial con beneficios equitativos	Reparto los chocolates a la mitad
5	Conducta prosocial con mayores beneficios para un tercero	Le disparo sus juegos Le compro algo de comer y se lo subo
6	Conducta prosocial con beneficios exclusivos para un tercero	Le doy mi dinero Me quedo en el salón con él

Una vez ponderadas las respuestas y obtenidos los nuevos puntajes se realizó una t de Student para determinar si existen diferencias en las respuestas de los niños debidas a su sexo.

Los resultados en la tabla 11 del anexo 2 muestran que no se encontraron diferencias significativas debidas al sexo de los niños cuando se analizan los puntajes de cada viñeta por separado.

Con el fin de comprobar si dicha tendencia se mantenía al analizar los puntajes como un total, el mismo análisis se realizó solamente tomando en consideración la sumatoria de todas las viñetas. Tampoco en este análisis se encontraron diferencias significativas, como lo muestra la tabla 12 del anexo 2.

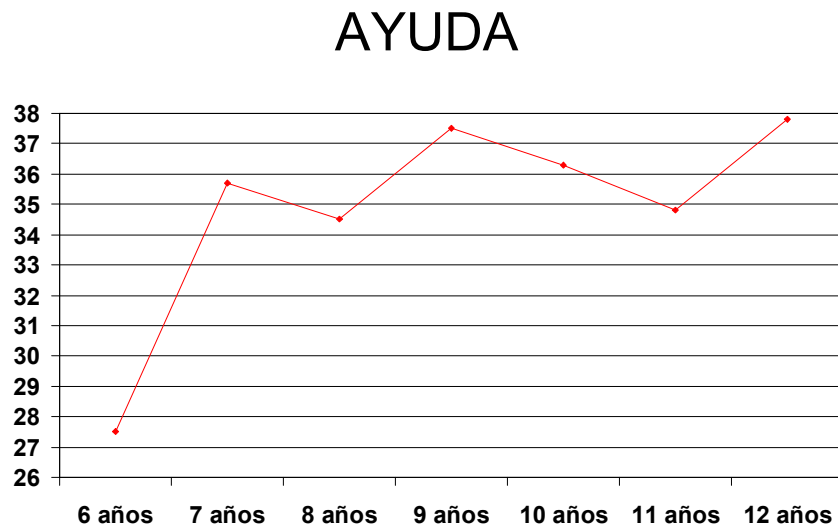
ANÁLISIS DE DIFERENCIAS POR EDAD

Finalmente, se procedió también a realizar comparaciones entre los porcentajes obtenidos en las distintas categorías dependiendo la edad de los niños. La muestra total se dividió en siete grupos: 6, 7, 8, 9,

10, 11, y 12 años. La distribución de acuerdo a la edad, puede verse en la tabla 7.1 de este capítulo.

Los resultados para cada categoría se muestran a continuación.

Gráfica 7.6 Porcentajes por grupo de **edad**

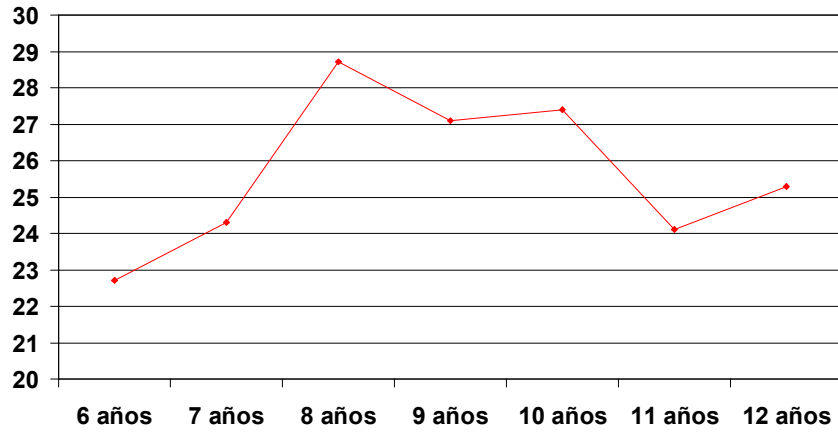


En el caso de la categoría de **ayuda**, observamos un incremento gradual en el porcentaje de este tipo de conductas conforme la edad de los niños crece, de modo que la diferencia entre los niños de seis y los de doce años es notable (Ver gráfica 5).

En cuanto a la conducta de **compartir**, la gráfica 6 nos muestra un incremento gradual de los seis a los diez años, con un pico a los ocho. Entre los once y los doce años se observa un decremento en estas conductas.

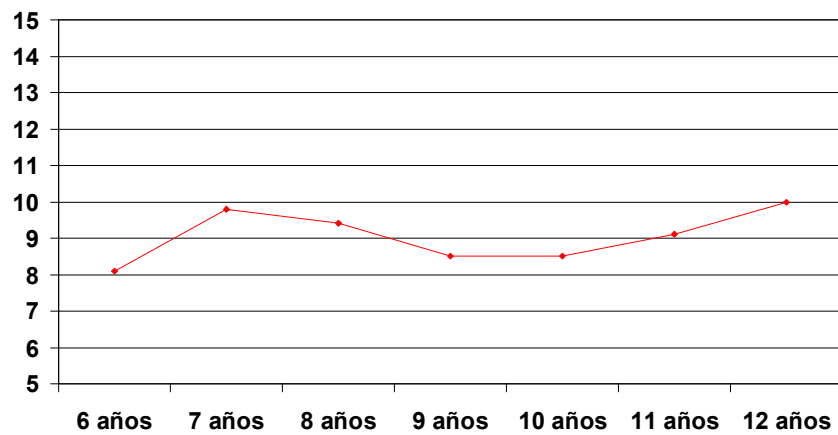
Gráfica 7.7 Porcentajes por grupo de **edad**

COMPARTIR



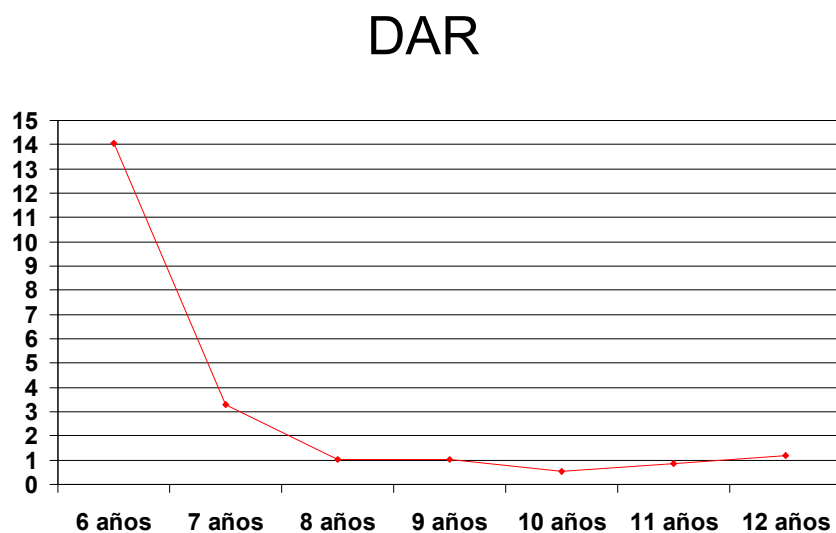
Gráfica 7.8 Porcentajes por grupo de **edad**

COOPERAR



Con respecto a la categoría referente a la **cooperación**, tal cual lo describe la literatura, observamos un incremento gradual conforme los niños crecen. Al contrario de lo que ocurre con el **dar**, cuyo decremento entre los seis y los siete años es más que notorio, y que continúa, aunque menos marcadamente durante los años posteriores. Con respecto al dar, es notorio el decremento entre los seis y siete años, que continúa, aunque menos bruscamente, hasta los doce años.

Gráfica 7.9 Porcentajes por grupo de **edad**



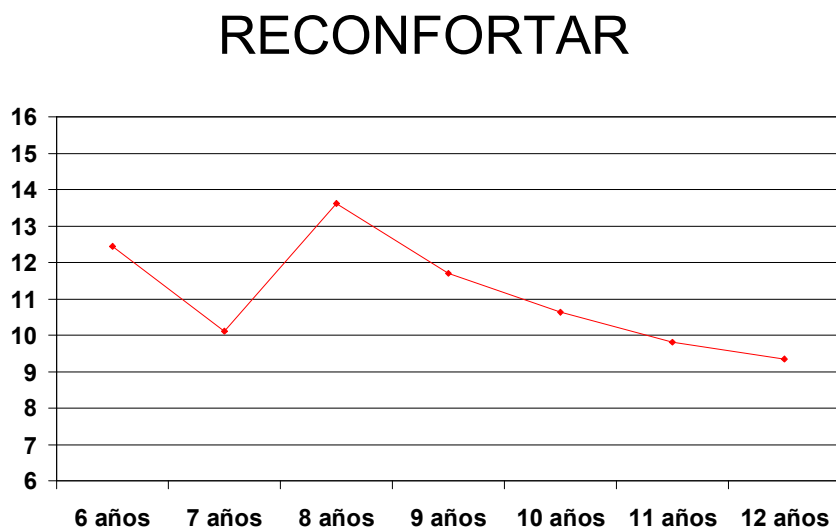
Podemos decir, en lo referente a la conducta de **invitar** a los demás a participar en lo que se está haciendo, que ésta parece ser más bien una categoría reservada a los grupos más grandes de edad, pues prácticamente no se presentan respuestas de este tipo hasta el grupo de los diez años. En cuanto a las diferencias por edad, los porcentajes se mantienen más bien estables desde los diez hasta los doce años.

De forma similar, el acto de **tomar turnos** cuando se participa en actividades de conjunto, no se reporta hasta los ocho años. Con respecto a los cambios que presenta la frecuencia con que ocurre esta conducta dependiendo la edad, puede decirse que una vez que

ésta forma parte del repertorio conductual de los niños (a los ocho años), su presencia se mantiene estable hasta los doce.

Por otro lado, de la misma forma que con el dar, el **reconfortar** a los demás resulta decrementar gradualmente conforme pasan los años, de modo que son los pequeños de seis años lo que más reportan esta conducta

Gráfica 7.10 Porcentajes por grupo de **edad**



En cuanto a la categoría de ayuda condicionada, no puede percibirse un patrón determinado, excepto por el hecho de que los niños más pequeños no reportan respuestas en estos rubros.

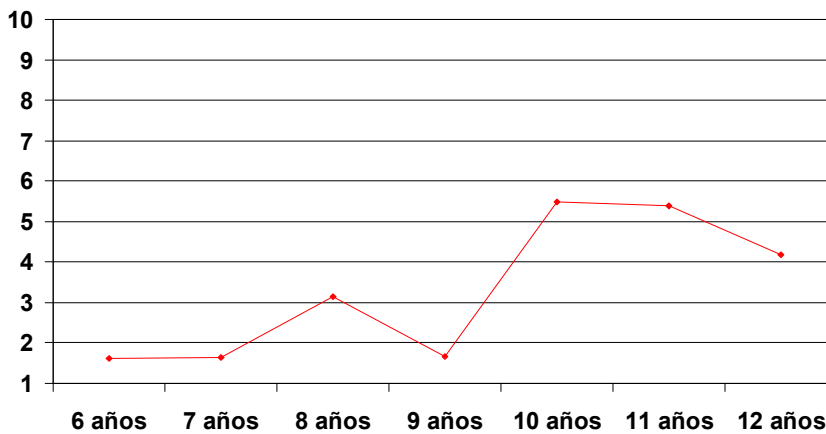
Más específicamente, la **ayuda condicionada** aparece solamente en los grupos de ocho, nueve, once y doce años y su porcentaje de ocurrencia es prácticamente el mismo en todos ellos.

El **compartir condicionado**, en contraparte, solamente forma parte de los repertorios de los niños más grandes (diez a doce años) y, de la misma forma que la categoría anterior, mantiene su porcentaje de ocurrencia estable sin importar el grupo de edad.

Cuando se analizan los porcentajes de las categorías no prosociales se observa en primera instancia que la **agresión** tampoco se presenta en los niños de seis y siete años. Una vez que aparece (a los ocho años) la frecuencia con que se presenta es casi la misma para todos los grupos de edad.

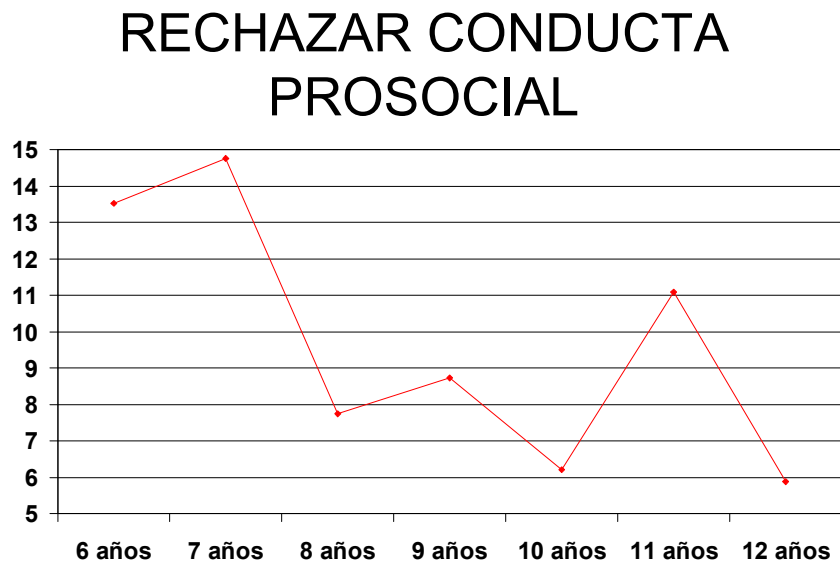
Gráfica 7.11 Porcentajes por grupo de **edad**

INDIFERENCIA



Por el contrario, los datos correspondientes a la categoría de **indiferencia** nos muestran que todos los grupos de edad utilizan este recurso conductual, aunque debe notarse que son los niños mayores quienes los utilizan con más frecuencia, de forma que puede verse un incremento gradual de estas conductas conforme los niños crecen.

Gráfica 7.12 Porcentajes por grupo de edad



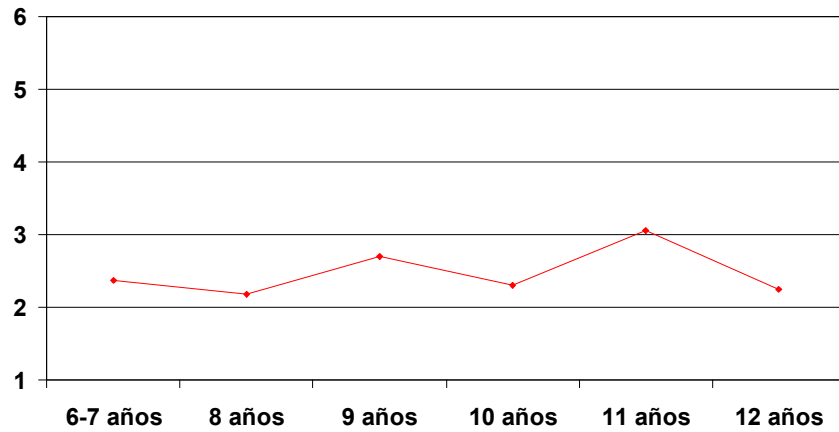
Al igual que en la categoría de indiferencia, la gráfica 7.12 nos muestra que la opción de **rechazar** abiertamente **la conducta prosocial** es utilizada por todos los grupos de edad. Sin embargo, son los niños de seis y siete años quienes recurren más a ella. De los ocho a los diez hay un decremento notorio, a los once vuelve a ocurrir un incremento y a los doce la frecuencia con que los niños rechazan la conducta prosocial vuelve a decrementar para alcanzar su punto más bajo.

De nuevo, se consideraron los puntajes ponderados para determinar si existen diferencias debidas a la edad de los niños, a través de un análisis de varianza de una vía.

Sólo se encontraron diferencias significativas para las viñetas de compartir chocolates ($F=3.698$, $p = .000$), amigo castigado ($F=4.909$, $p = .000$), examen final ($F= 4.798$, $p = .000$) y prestar un juguete nuevo ($F=3.337$, $p = .006$). Los estadísticos completos se muestran en la tabla 13 del anexo 2.

Gráfica 7.13 ANOVA por edad

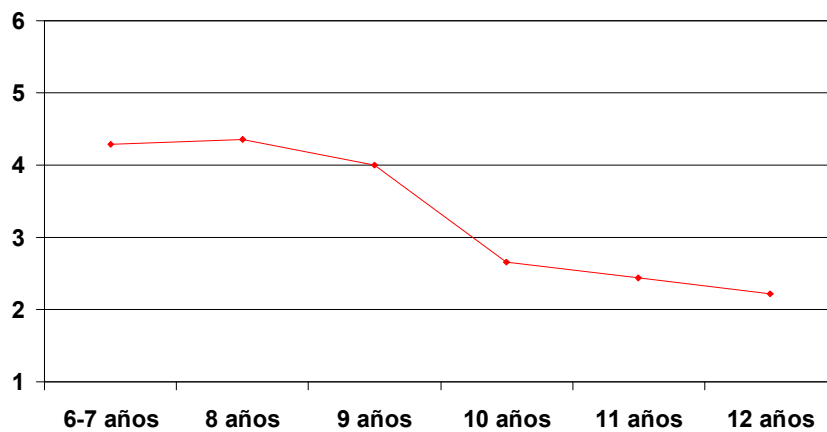
COMPARTIR CHOCOLATES



Puede observarse en la gráfica 7.13 que en esta viñeta son los niños de 11 años los que obtienen los puntajes más altos, mientras que los pequeños de siete tienen los más bajos. De cualquier forma, no se encuentra ninguna tendencia en particular.

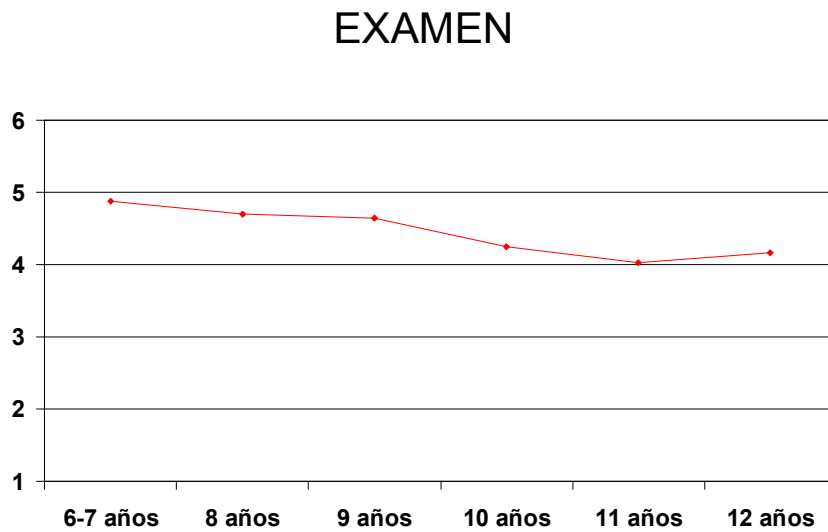
Gráfica 7.14 ANOVA por edad

AMIGO CASTIGADO



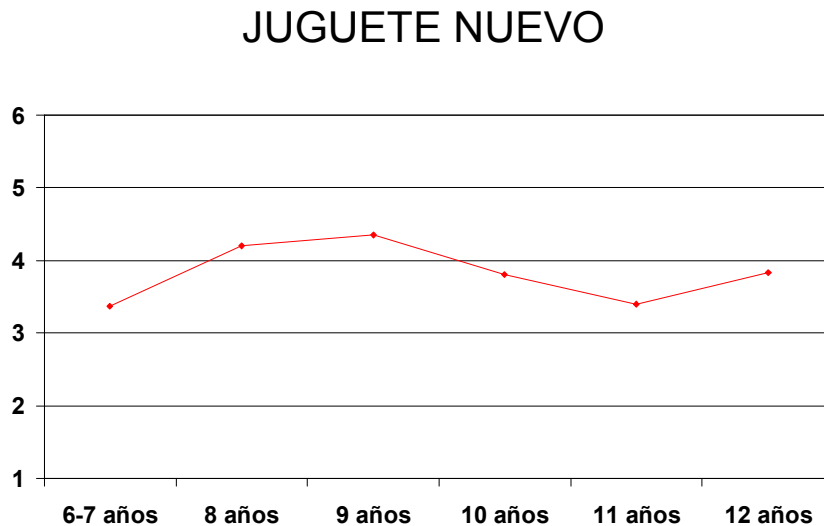
Cuando se trata de un amigo que ha sido castigado, la gráfica 7.14 nos muestra que son los niños pequeños (siete, ocho y nueve años) quienes tienden más a la conducta prosocial. En este caso se ve una tendencia a ser menos prosocial conforme la edad de los niños aumenta.

Gráfica 7.15 ANOVA por edad



Al igual que en el caso anterior, en la situación ayudar a un amigo que no pudo ir el día del examen, la gráfica 7.15 demuestra una tendencia mayor en los pequeños a prestar ayuda, que disminuye levemente conforme se avanza en grupo de edad.

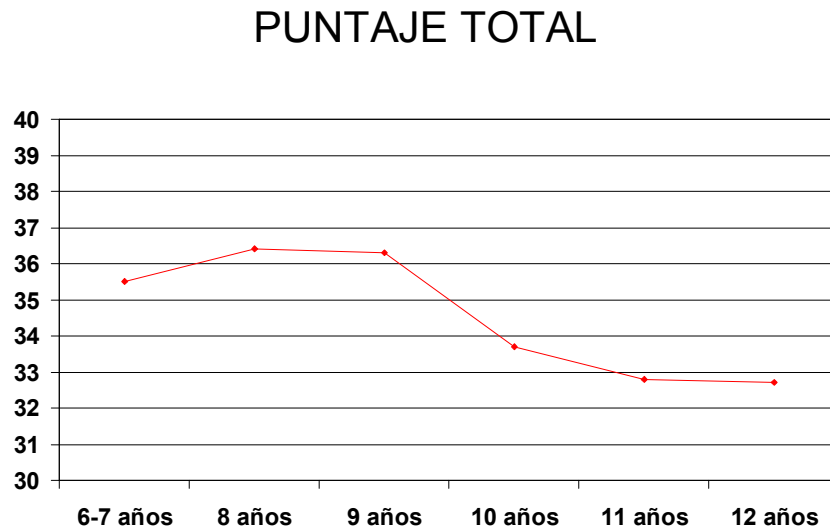
Gráfica 7.16 ANOVA por edad



En la gráfica 7.16 se observa como los niños de 8 y 9 años son los que más dispuestos están a prestar su juguete nuevo. Mientras que los extremos lo hacen con menor frecuencia.

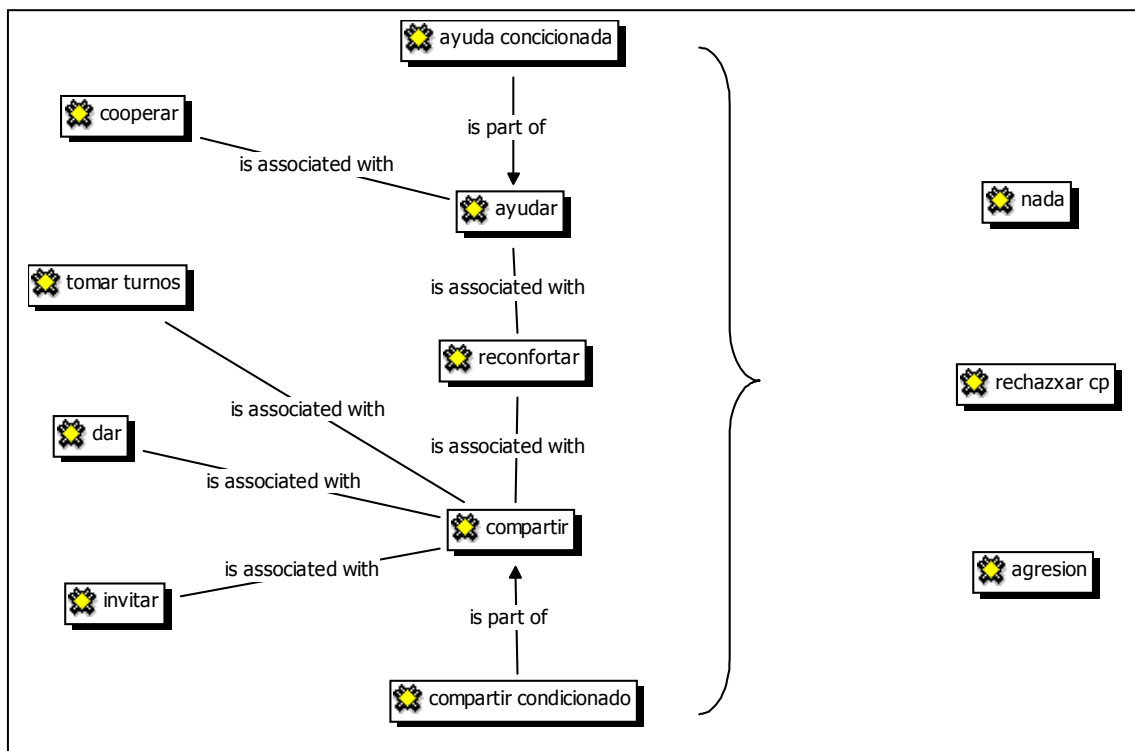
Finalmente, se realizó el mismo análisis considerando solamente el puntaje total. Las diferencias resultaron significativas ($F=2.678$, $p = .022$). La gráfica 7.17 nos muestra como los niños de menor edad son los que más frecuentemente optan por las acciones prosociales, siendo los grupos de 8 y 9 años quienes obtienen el puntaje más bajo. Así mismo, después de los 9 años, las acciones de este tipo disminuyen gradualmente para alcanzar su puntaje más bajo en los niños de doce años.

Gráfica 7.17 ANOVA por edad



Para finalizar el análisis de los datos obtenidos a partir del cuestionario de viñetas se procedió a realizar un diagrama representativo de las relaciones encontradas, a través del programa Atlasti. 5, entre las distintas categorías antes descritas.

Figura 7.1. Relaciones entre las categorías



frecuentemente relacionadas. Esto es, compartir y ayudar son conductas que los niños utilizan frecuentemente para reconfortar a los demás. Así mismo el compartir está relacionado con dar, tomar turnos e invitar.

Cooperar por su parte, parece ser una forma más específica de ayuda.

Debe resaltarse también, el hecho de que, al analizar las categorías compartir y ayudar, se encontraron casos en los que dichas conductas solamente se llevan a cabo, si se cumple con un requisito específico, esto es, la ayuda o el compartir tienen un componente "condicionado".

En cuanto a las categorías correspondientes a las conductas no prosociales (rechazar, no hacer nada y agredir), puede decirse que, como es lógico pensarlo, éstas constituyen la opción opuesta al compartir, ayudar, cooperar y reconfortar y por lo tanto, las contradicen.

DISCUSIÓN

Según la propuesta de González Portal (1992) la definición más sencilla de la conducta prosocial incluye solamente dos componentes básicos: la intencionalidad, es decir, la opción de decidir si se actúa o no de forma prosocial y el deseo de beneficiar a un tercero.

De esta forma, el presente estudio, al igual que autores como Eisenberg (1982), agrupan bajo ese término una variedad de conductas que cumplen con los componentes antes descritos.

Es así, que las viñetas utilizadas en esta etapa del estudio fueron diseñadas con la intención de que el niño pudiera optar por una gama de conductas diferentes, todas ellas prosociales.

El análisis de contenido realizado revela que los niños poseen un repertorio prosocial que incluye 7 conductas diferentes: reconfortar,

compartir, invitar, dar, cooperar, tomar turnos y ayudar. (Ver tabla 5.30)

De la misma forma, puede observarse que cuentan con varias conductas para rechazar la opción prosocial. Entre ellas se encuentran la indiferencia, el rechazo abierto e incluso la agresión.

En el punto medio de estos dos grupos de conductas, se encontraron también actos prosociales que solo son realizados cuando se ha cumplido un requisito específicamente designado por quien actuará. Este resulta el grupo más interesante de estudiar, pues si bien el acto en sí califica como prosocial de acuerdo con las definiciones antes expuestas, la intención de beneficiar al otro no parece tan indiscriminada como para considerarse actos puramente prosociales, pues siempre se antepone la condición a cumplir.

Si los datos se analizan partiendo de esta clasificación, encontraremos que parece predominar la tendencia por los actos prosociales, sin importar la conducta específica. Esto es, los niños se deciden en el 86% de las ocasiones que se les presentan el tipo de situaciones planteadas por las viñetas a actuar de forma prosocial mientras que el rechazo abierto a beneficiar al otro solo ocurre un 13% de las veces.

En cuanto a los actos prosociales condicionados, solo ocurren un 2% de las ocasiones.

Cabe señalar, que en todas las viñetas utilizadas los receptores del acto prosocial eran pares (amigos, primos o compañeros), por lo que habría que incluir adultos en algunas de las situaciones con el fin de verificar si el hecho de que se trate solamente de iguales incrementa los porcentajes de ocurrencia de este tipo de conductas.

En este sentido, cabe resaltar que no existen datos al respecto de si las características de la persona que se beneficia del acto prosocial influyen de alguna forma la decisión de los niños por este tipo de conductas, por lo que esta resulta un buen eje para investigaciones posteriores.

Al realizar un análisis por categoría, se observa que las conductas de ayudar, compartir y reconfortar representan entre las tres, más del 70% del total de conductas prosociales reportadas por los niños.

Esto parece lógico, dado que a partir de estas tres categorías se construyeron las viñetas. Esto, debido a que, de acuerdo a lo reportado por Eisenberg (1988), son estas clases de actos prosociales las que demuestran los niños desde muy tempranas edades (dos o tres años), pues su requerimiento de maduración cognitiva no es tan elevado como en el caso de las conductas más específicas como el tomar turnos o el cooperar. Así pues, era de esperarse que los niños reportaran más a estas tres categorías que a las demás.

Por otro lado, se observa que la conducta de cooperar, la siguiente más alta de las prosociales, resulta igual de socorrida que el rechazo a cualquier conducta prosocial.

Así mismo, dar, tomar turnos y el compartir condicionado, se presentan con la misma frecuencia, que resulta menor que la de la indiferencia; mientras que invitar y la ayuda condicionada presentan frecuencias mucho más bajas que incluso, la agresión.

Este análisis de categorías separadas nos permite ver claramente que, si bien los actos no prosociales en conjunto no parecen ser tan frecuentes, existen ciertos tipos de conducta prosocial que se presentan en igual o menor grado que éstos. Tal es el caso del cooperar y tomar turnos, ambos tan importantes para el trabajo en equipo y la vida social.

Para tener una idea más clara de la influencia de las situaciones particulares sobre el tipo de respuestas y la frecuencia con que las reportaban los niños, se realizó un análisis por separado para cada una de las viñetas.

Así, pudo observarse que no todas las situaciones evocan el mismo tipo de respuestas, y por ende, la misma distribución de las mismas.

Por ejemplo, las conductas prosociales condicionadas aparecen solamente en la mitad de las viñetas y, por lo general en porcentajes

inferiores al 1%. Sin embargo, cuando se trata de prestar un juguete nuevo a sus compañeros, estas conductas se elevan hasta un 12%.

De igual forma, esta misma viñeta se encuentra entre las que más altos porcentajes de conductas no prosociales obtiene, de modo que puede decirse que cierto tipo de situaciones, sobretodo aquellas que representan un costo para el niño, tienden a evocar más respuestas no prosociales.

De esta forma, en aquellas situaciones que, no parecen tan urgentes o tan malas como los accidentes, los niños tienden mucho más a no actuar de forma prosocial. Tal es el caso del pleito entre amigos, explicarles para un examen o ayudarlos a evitar un castigo.

En contraparte, cuando se trata de ayudar a un amigo en desgracia (accidentes de cualquier tipo), los porcentajes de conductas prosociales se elevan casi hasta el 95%.

Con base en las descripciones anteriores, parecería que, aún cuando la tendencia general de los niños parece inclinarse hacia lo prosocial, es evidente que existe una valoración de la situación ante la que se encuentran que puede determinar, al menos en parte, el tipo de acción con la cual se responderá.

Retomando los hallazgos con respecto a las diferencias en las prácticas parentales dependiendo el sexo de los hijos, se demuestran que los métodos tradicionales de socialización promueven más un comportamiento menos sentimental y más orientado a la independencia en los hombres, mientras que a las mujeres se les educa para ser más dependientes, orientadas hacia las necesidades de los demás, nutrientes y cariñosas. De acuerdo con lo anterior y tal y como lo propone Díaz Guerrero (1982) en sus premisas histórico-socio-culturales de la familia mexicana, las mujeres parecen ser educadas para la abnegación y los hombres para la supremacía.

De aquí se deriva la pregunta de si dadas las condiciones anteriores, las mujeres tienden más a la conducta prosocial que los hombres.

En primera instancia, analizando los porcentajes globales de las conductas prosociales, no prosociales y prosociales condicionadas, se observa una tendencia que confirma los hallazgos de Scourfieln, Bethan, Martin y McGuffin (2004) de que las niñas reportan porcentajes mayores de conducta prosocial.

En el mismo sentido, los niños reportan los porcentajes más altos de conductas prosociales condicionadas y de rechazo abierto a la pro sociabilidad.

Estos datos, sin embargo, no brindan información alguna sobre la posible generalización de estos patrones a los diversos tipos de conducta prosocial.

Al respecto, cuando se analizan los porcentajes de ocurrencia de los siete tipos de conductas prosociales encontrados en este estudio, encontramos que los niños tienden más a cierto tipo de conductas, mientras que los niños lo hacen a otras.

Así, los niños reportan mayores porcentajes de conductas de ayudar, compartir, cooperar y tomar turnos; mientras que las niñas lo hacen con respecto al dar, invitar y reconfortar.

Esto puede también interpretarse utilizando como base las premisas histórico-socio-culturales de la familia mexicana de Díaz Guerrero (1982). De esta forma, se observa en las niñas una mayor tendencia a aquellas variantes de la conducta prosocial que denotan más abnegación que aquellas que prefieren los niños. Esto concuerda con los reportes de Fabes y Eisenberg (1996) de que los niños tienden más a la pro-sociabilidad solamente cuando se involucran acciones más instrumentales, tales como el ayudar o el cooperar. En contraparte, las niñas tienden más hacia conductas de reconfortar.

Así mismo, vemos que las diferencias más marcadas aparecen en las conductas de invitar y tomar turnos, donde ambos grupos se separan por más de cuarenta puntos porcentuales; la primera a favor de las niñas y en la segunda, de los niños.

Los datos anteriores parecen reforzar el supuesto de que el tipo de conductas prosociales que demuestran los niños dependiendo su sexo parecen estar, al menos en cierto grado, relacionadas con los estereotipos de género reportados por Rocha (2004).

De esta forma, las niñas se inclinan hacia aquellas conductas que denotan más un componente afectivo, y por lo tanto considerado como femenino, como lo es el reconfortar. Los niños, por su parte, prefieren aquellas más instrumentales, y por lo tanto, masculinas, como ayudar o cooperar.

Si bien, uno de los componentes que parece estar involucrado en la ocurrencia de conductas prosociales es el sexo de los niños, los primeros análisis de este estudio parecen indicar que la situación específica ante la cual se encuentran los niños influye, al menos en parte, el tipo de conductas que se presentan.

En este sentido, las pruebas t realizadas a cada una de las viñetas por separado, revelan que las diferencias entre niños y niñas solamente son significativas en dos de las diez viñetas utilizadas en el estudio.

La primera de ellas, involucra una situación que aparenta ser más urgente (accidente) y que obtiene de los mayores porcentajes de conducta prosocial. Esto es, si bien ambos sexos tienden ayudar en su mayoría, son las niñas quienes resultan hacerlo más.

De la misma forma, la segunda viñeta que denota diferencias significativas, aún cuando no implica una situación tan emergente (pelea entre amigos) y por lo cual obtiene un porcentaje más bajo de conductas prosociales, nos señala la misma tendencia.

Al encontrarse tendencias semejantes en dos situaciones que pueden considerarse como divergentes, parecería que el tipo de situación en la se encuentran los niños no resulta tan determinante cuando se analiza el tipo de respuestas con respecto al sexo.

Finalmente, si se analizan los puntajes totales con respecto a esta misma variable, la tendencia antes descrita desaparece, pues no se encuentran diferencias significativas.

En general, y en oposición a la postura de Maccoby y Jacklin (1974), quienes reportan que las diferencias debidas al sexo en los distintos tipos de conducta prosocial no siguen un patrón determinable, los datos arrojados por el presente estudio parecen indicar que el patrón existe solamente cuando se analiza cada una de las conductas por separado y sugiere estar relacionado con los estereotipos de género. Sin embargo, resulta interesante resaltar que, cuando se analizan todas las conductas a través de un puntaje total, los resultados concuerdan con los de Maccoby y Jacklin (1974).

De acuerdo con Eisenberg (1998) la conducta prosocial de los niños refleja un conocimiento de los sentimientos y necesidades de los demás, así como una adecuada adquisición de las herramientas necesarias para llevar la ayuda a la acción.

Esto significa, que el desarrollo de las conductas prosociales debiera ocurrir paralelamente a los procesos sociocognitivos, sobretodo, al de los procesos evaluativos que sustentan el razonamiento moral.

Por ello, se realizaron estudios dividiendo a los niños por grupo de edad con la finalidad de determinar si existen patrones relacionados al rango de edad de los niños.

Dichos análisis muestran que las conductas de ayuda y cooperación, tienden a incrementarse paulatinamente, conforme los niños crecen. Esto coincide con lo reportado por Rushton y Wiener (1975).

El patrón descrito por estos dos autores y replicado en los datos de este estudio, muestra que los niños menores de 8 años tienden mucho menos a ayudar, como lo postulan Karsen y Kellog (1974) y Bar Tal y Raviv (1980).

Su explicación radica en el hecho de que, de acuerdo con Piaget (1932) los niños de 8 años han alcanzado, en su mayoría, el periodo de operaciones concretas, lo cual facilita la ocurrencia de la ayuda y

la cooperación. Debe resaltarse que el incremento entre los 6 y los ocho años es notable. A partir de los ocho años, se observan solamente ligeros incrementos que alcanzan su tasa máxima en los grupos de mayor edad (12 años).

Cuando se analiza la conducta de dar, se observa la tendencia contraria. Los niños pequeños son quienes más presentan esta conducta, donde el decremento entre los 6 y los 7 años es muy marcado y se mantiene estable a través de los demás de los grupos de edad.

Esto contradice la propuesta de Eisenberg (1987), de que los niños más pequeños, al utilizar un razonamiento más hedonista u orientado a las necesidades propias, incurren menos en aquellas conductas que involucran satisfacer la necesidad del otro, más que la propia.

Por otro lado, debe resaltarse que ninguna de las investigaciones realizadas alrededor del desarrollo de las conductas prosociales ha considerado esta categoría particular de prosocialidad, por lo que los datos obtenidos no resultan comparables, más que con los de otras categorías.

Lo mismo sucede con la categoría de invitar que, al parecer, solo forma parte de los repertorios prosociales de los niños mayores, pues solo se presenta a partir de los 10 años, si bien su tendencia concuerda con la de la ayuda y la cooperación.

El patrón se repite con la categoría de tomar turnos, que aparece a los 8 años y se incrementa significativamente en cada uno de los grupos posteriores.

Esto nos permite hipotetizar que solo los niños mayores cuentan con las habilidades cognoscitivas necesarias para actuar de estas formas en particular.

En el caso de las conductas de reconfortar, el patrón no se asemeja a ninguno de los anteriores. Los grupos de 6 y 8 años reportan las

tasas más altas, mientras que los más bajos los tienen los de 7, 11 y 12 años. El único patrón encontrado representa una disminución paulatina de esta conducta a partir de los 8 años.

Con respecto a las conductas prosociales condicionadas, es de notarse, que no se presentan si no hasta los 8 años, en el caso de la ayuda, y hasta los 11 en el de compartir. Esto podría confirmar la suposición de Bar Tal (1981) de que es el desarrollo en el sustento cognitivo de los niños lo que permite que las conductas prosociales comiencen a diferenciarse y a condicionarse a cierto tipo de circunstancias, cosa que no ocurre con los niños pequeños.

En lo referente a las conductas explícitamente no prosociales, se observa que los niños tienden más a rechazar la opción de actuar prosocialmente conforme avanzan en edad. Lo mismo ocurre con la agresión, que ni siquiera aparece en los primeros grupos de edad y que se va incrementando para alcanzar su máximo en los últimos grupos.

Las dos tendencias anteriores apoyan también el supuesto de Bar Tal (1980.) pues, son los niños con mayores capacidades cognitivas los que recurren con mayor frecuencia a las opciones no prosociales de las situaciones planteadas.

Los datos de este estudio, también se ajustan a los hallazgos de Eisenberg (1992, 1999) y Staub (1979) quienes reportan que la conducta prosocial, como conjunto, tiende a incrementarse durante los años de la primaria para más tarde, sufrir un decremento durante la adolescencia. Esto, sustentados en la teoría de Eisenberg (1987) de que los adolescentes vuelven un poco al pensamiento de tipo egocéntrico que caracteriza a los niños pequeños, lo que provoca que sus tendencias prosociales disminuyan.

En el caso específico de este estudio, puede observarse en las gráficas de resultados que algunas conductas prosociales como el invitar y el reconfortar, comienzan a decrementarse desde los 11 o 12 años, tal como lo proponen estos autores.

En general, puede decirse que, como lo describe Hay (1994) pareciera existir cierta relación entre la edad de los sujetos y la cantidad y el tipo de ayuda que prestan.

Si se consideran las categorías individuales puede observarse que, las conductas tienden a diferenciarse de acuerdo al grupo de edad, de tal forma que, en los niños pequeños se encuentra una menor variedad de conductas, casi todas de índole prosocial, mientras que en los niños más grandes, comienzan a aparecer otras variedades de prosociabilidad, así como las contrapartes, condicionadas o abiertamente no prosociales.

Debe señalarse también, que no todas las categorías consideradas en este estudio demuestran una tendencia a incrementarse con la edad, así que podemos decir que conductas como el dar, invitar, reconfortar y las condicionadas pudieran estar más influidas por otras variables más que por la edad de los sujetos.

De cualquier forma, cuando se toman en cuenta los puntajes totales ponderados, un ANOVA nos muestra que si existe una tendencia general de los niños más grandes (11 y 12 años) a ser más prosociales que los niños menores.

Esto contradice los hallazgos de Gottman y Parkhust (1980) y Yarrow y Waxler (1976) de que los niños del último año de primaria tienden a ser menos prosociales que los niños de los grados intermedios, quienes reportan las tasas más altas de prosociabilidad.

CAPÍTULO 8

PREDICCIÓN DE LA CONDUCTA PROSOCIAL A PARTIR DE LAS PRÁCTICAS PARENTALES

Objetivo general: determinar el perfil de prácticas parentales que mejor predice la conducta prosocial de los niños.

Objetivos específicos:

- Determinar la asociación específica entre las prácticas parentales y el tipo y cantidad de conductas prosociales que demuestran los niños.
- Determinar el poder predictivo de las prácticas parentales sobre la conducta prosocial de los niños.

Variables independientes:

- Prácticas parentales: las conductas específicas que utilizan los padres para *controlar* y *apoyar* a sus hijos. Medidas a través de las Escalas de apoyo y control parental desarrolladas para este estudio.
- Sexo del hij@: masculino o femenino
- Edad del hij@: de los 6 a los 12 años

Variable dependiente:

- Conductas prosociales: cualquier conducta social positiva (cuyo resultado sea el beneficio de un tercero) con o sin motivación altruista. Esta variable fue medida a través de las viñetas de conducta prosocial.

Instrumentos y participantes

Este estudio se realizó considerando solamente a las 165 díadas en que tanto las madres como los hijos habían contestado a los instrumentos correspondientes.

Las madres y los niños respondieron a las escalas de apoyo y control parental, mientras que a los niños se les evaluó también a través de las viñetas de conducta prosocial.

Debe aclararse, que las escalas de las madres constituyen un autoreporte, mientras que las de los niños reflejan la percepción que éstos tienen acerca de las prácticas que reportan sus madres.

Las edades de las madres fluctuaron entre los 21 y los 54 años, siendo la media 35.6 y la desviación estándar de 15.9. El 63.4% de ellas trabaja, mientras el resto se dedica al hogar. La distribución por estado civil se muestra en la tabla 8.1 y por escolaridad en la tabla 8.2.

Tabla 8.1 distribución de la muestra de madres por estado civil

Estado civil	Porcentaje
Soltera	13.7%
Casada/unión libre	82%
Divorciada	3.35

Tabla 8.2 distribución de las madres por escolaridad

Escolaridad	Porcentaje
Primaria	20.3%
Secundaria	35.2%
Prepa o equivalente	37.2%
Licenciatura	6.5%
Posgrado	.5%

Con respecto a sus hijos, el 53.8% eran niños y el 45.6% restante, niñas. Su distribución por edad se muestra en la tabla 8.3.

Tabla 8.3 Distribución de la muestra de niños por edad

Edad	6	7	8	9	10	11	12
Porcentaje	7.1	15.9	15.4	15.4	15.9	17	13.1

Análisis estadísticos

- Análisis de correlación para determinar el grado de asociación entre la variable independiente (prácticas parentales) y la dependiente (conducta prosocial).
- Análisis de regresión lineal para determinar el poder predictivo de las prácticas parentales sobre la conducta prosocial de los niños.

RESULTADOS

Como primer paso, se realizó un análisis de correlación de Pearson para determinar si los factores de las distintas escalas aplicadas tanto a las madres, como a los niños, están asociadas. Esto con la finalidad de elegir aquellas variables adecuadas para someter al análisis de regresión. Los estadísticos completos se muestran en el anexo 2 en las tablas 15 a 19.

No se encontraron correlaciones mayores al .60, por lo que se decidió incluir todos los factores de las escalas de apoyo y control parental en las regresiones. Esto es, para todos los análisis se utilizaron como variables predictoras: conductas nutrientes, calidez, recompensa, control conductual inductivo, coercitivo y monitoreo.

Se realizaron distintos análisis de regresión lineal, utilizando el método de pasos inteligentes (stepwise), para predecir las distintas conductas prosociales de los niños a partir de los reportes de prácticas parentales.

Predicción de la conducta prosocial a partir de las prácticas parentales

Si bien, se contaba con los reportes de las madres y de los niños, los análisis realizados con los datos de las madres no resultaron en ningún modelo predictivo significativo.

En el caso de los reportes de los niños, tampoco se encontró ningún modelo significativo para predecir el puntaje total de conductas prosociales. Dado lo anterior, se procedió a realizar los análisis para cada una de las viñetas por separado.

Debe resaltarse que los modelos descritos a continuación solamente incluyen como variables predictoras los factores de control y apoyo parental percibidos por los hijos, pues como ya se mencionó, los reportados por las madres no dieron resultados significativos.

Dadas las claras diferencias que se encontraron en los análisis de la conducta prosocial y los bajos valores de las R^2 al considerar la muestra total para las regresiones, se decidió realizarlas dividiendo la muestra de acuerdo al sexo de los niños.

Los modelos que resultaron significativos se describen a continuación. En el caso de las niñas solo se encontró un modelo predictivo para dos de las viñetas

El primero para aquella en que se pide a los niños decidan si le explican matemáticas para el examen a varios compañeros durante la hora del recreo, se encontró que el factor de control inductivo predice la conducta de ayuda de este sexo. Los estadísticos se muestran en la tabla 8.1.

Tabla 8.4 Análisis de Regresión para la conducta de explicarle a compañeros.

Niñas

Paso	Variable	B	SEB	Beta
1	Control inductivo	.214846	.068143	.403881

Nota: $R^2 = 16312$

Para la viñeta donde los niños eligen que harían si dejan a su mejor amigo castigado sin recreo por estar platicando en clase, se encontró

Capítulo 8
Predicción de la conducta prosocial a partir de las prácticas parentales

que sólo las conductas nutrientes predicen si las niñas deciden o no ayudar. La tabla 8.2 muestra los resultados del análisis.

Tabla 8.5 Análisis de Regresión para ayudar a un compañero castigado. **Niñas**

Paso	Variable	B	SEB	Beta
1	Conductas nutrientes	-.590936	.220691	-.351081

Nota: $R^2 = .12326$

Para los niños, en cambio, se encontraron modelos predictivos para tres de las viñetas.

El primero de ellos para la conductas que los niños deciden adoptar frente a un compañero que sufre un leve accidente. Las variables predictoras resultaron el control coercitivo, el inductivo y la recompensa. Es interesante mencionar que este es el único modelo que incluye factores tanto de control como de apoyo parental. La tabla 8.3 muestra los estadísticos de la regresión.

Tabla 8.6 Análisis de Regresión para la conducta de ayudar en un accidente. **Niños**

Paso	Variable	B	EEB	Beta
1	Control coercitivo	-.090051	.027368	-.418458
2	Control inductivo	-.084505	.026408	-.392686
	Recompensa	.247225	.107983	.280954
3	Control coercitivo	-.086681	.025247	-.402798
	Control inductivo	.186381	.077543	.334574
	recompensa	.294408	.105024	.334574

Nota: $R^2 = .17511$ para el primer paso, $R^2 = .25338$ para el segundo paso, $R^2 = .33207$ para el tercer paso.

El segundo modelo para los niños resultó para la viñeta de aquellas conductas adoptadas ante la situación de un amigo enfermo que no puede asistir el día del examen. En este caso solamente se incluye una variable predictora: el monitoreo que los niños perciben que ejercen las madres sobre ellos. Los resultados de la regresión pueden verse en la tabla 8.4.

Predicción de la conducta prosocial a partir de las prácticas parentales

Tabla 8.7 Análisis de Regresión para la conducta de ayudar amigo enfermo. **Niños**

Paso	Variable	B	SEB	Beta
1	Monitoreo	.320369	.125063	.337639

Nota: $R^2 = .11400$

Por último, se encontró un modelo para la viñeta donde los niños deciden si prestan o un juguete nuevo a sus compañeros. En este caso la variable predictora resultó el control coercitivo que los niños reportan recibir de sus madres. Los resultados completos del análisis se muestran en la tabla 8.5.

Tabla 8.5 Análisis de Regresión para la conducta de ayudar compartir juguete.

Niños

Paso	Variable	B	SEB	Beta
1	Control coercitivo	-.164657	.052476	-.402258

Nota: $R^2 = .16181$

DISCUSIÓN

Partiendo del supuesto de que los padres son el agente socializador primario, no resulta sin sentido suponer que las prácticas parentales, que conforman en buena parte el proceso de socialización, estén de alguna forma asociadas al desarrollo de la conducta prosocial de los hijos.

En este sentido, Hoffman (1982) plantea que es a través de las conductas de los padres que el niño puede presenciar y experimentar una amplia gama de emociones que, con el tiempo, expandirán su repertorio de reacciones prosociales.

El primer problema al que nos enfrentamos al intentar comprobar la existencia de dicha relación son las discrepancias previamente discutidas entre los autoreportes de las madres con respecto a sus prácticas parentales y aquellas que reportan sus hijos.

Predicción de la conducta prosocial a partir de las prácticas parentales

Con la finalidad de comprobar el poder predictivo de ambos datos, se realizaron análisis de regresión lineal por separado para cada uno de los casos (madres e hijos).

Con respecto a los datos obtenidos de las madres, no se encontró ningún modelo significativo para la predicción de la conducta prosocial de los niños, ya sea utilizando los puntajes totales de las viñetas o considerando cada una de ellas por separado.

Considerando el planteamiento de Janssens y Gerris (1992) de que el funcionamiento familiar en conjunto y no solo las dimensiones consideradas por las prácticas parentales tiene una asociación positiva con la conducta prosocial de los niños, se realizaron análisis de regresión incluyendo los factores de la Escala de Ambiente Familiar de Rivera (1999).

Los resultados indican que, al menos cuando los reportes tanto de las prácticas parentales como del ambiente familiar provienen de las madres, es imposible realizar alguna predicción con respecto a la conducta prosocial de los niños a partir de ellos.

Por otro lado, los reportes de los niños nos plantean una situación completamente diferente.

En primera instancia, si se considera como variable dependiente al puntaje total obtenido en las viñetas, el resultado es el mismo que con las madres y ninguno de los factores predice significativamente la conducta prosocial.

Esto no resulta asombroso si se estudian con detalle los datos obtenidos en los análisis de las viñetas por separado. Como ya se discutió anteriormente, el hecho de que la conducta prosocial se presente en distintas modalidades implica la necesidad de realizar análisis separados para cada una de sus variantes. Esto, derivado del hecho de que cada una de las situaciones planteadas por las viñetas evoca distintos tipos de respuestas prosociales.

Predicción de la conducta prosocial a partir de las prácticas parentales

Por otro lado, los datos recopilados por este estudio muestran también claras diferencias en el tipo y cantidad de conductas prosociales que realizan los niños dependiendo su sexo.

El presente estudio demuestra la tendencia de las niñas a mostrar más conductas prosociales orientadas a la preocupación por los demás y a la abnegación, como el reconfortar o el dar, mientras que los niños prefieren conductas como cooperar o tomar turnos.

De esta forma, resulta conveniente no solo realizar análisis para predecir las respuestas prosociales de cada viñeta por separado, si no también el dividir la muestra dependiendo el sexo de los niños.

Tomando en consideración los dos puntos anteriores, los análisis de regresión se realizaron para cada viñeta por separado y dividiendo la muestra en niños y niñas.

En el caso de las niñas solamente se encontraron modelos predictivos para dos de las viñetas: explicarle como hacer un ejercicio a un compañero y reconfortarlo cuando lo castigan.

Para la primera viñeta, donde se le pide a los niños que respondan qué harían si varios compañeros les piden una explicación de matemáticas para un examen a la hora del recreo, el modelo incluye solamente al control conductual inductivo como predictor del tipo de conducta por el cual se decidirá el niño, por lo cual solamente se logra predecir un porcentaje pequeño de la varianza ($R^2 = 16132$).

De cualquier forma, pareciera ser que el que las madres utilicen técnicas inductivas para lograr que sus hijas se comporten de la manera adecuada promueve las respuestas de ayuda.

Lo anterior confirma los hallazgos de Duglonski y Firestone (1974) de que las técnicas inductivas de los padres están positivamente asociadas con la conducta prosocial de los hijos, pues se traducen en un mayor control internalizado que favorecerá las respuestas de este tipo.

Para la viñeta donde se plantea la situación del mejor amigo castigado sin recreo por platicar demasiado, el modelo incluye

Predicción de la conducta prosocial a partir de las prácticas parentales

solamente el factor de conductas nutritivas. Resulta interesante resaltar que, cuando se trata de situaciones que demandan respuestas de reconfortar, la única dimensión que logra predecir es el grado en que las madres responden a las necesidades de sus hijas.

Por otro lado debe hacerse notar que el modelo parece indicar que a mayor grado de conductas nutritivas por parte de las madres, más respuestas de reconfortar por parte de las niñas. Esto confirma los reportes de Cummings y Waxler (1989) y Janssens y Gerris (1992) de que la asociación entre conductas nutritivas maternas y de ayuda es positiva. Una posible explicación se encuentra en las premisas de Díaz Guerrero (1982) pues, al parecer, mientras más respondan las madres a las necesidades de sus hijas, éstas terminan por asumir mejor su rol de género que les demanda reconfortar al prójimo en ciertas situaciones en particular, como lo es el castigo.

Los análisis de los niños nos plantean una situación completamente diferente.

El primer modelo encontrado se refiere a la situación de ayudar o no a un compañero que ha sufrido un leve accidente. Si bien, las respuestas evocadas por esta viñeta son, en cierto punto, comparables con las de explicarle al compañero de las niñas, para este caso el modelo incluye en primer lugar al control coercitivo, después al inductivo y por último a la recompensa.

Puede apreciarse aquí que, aún cuando la categoría para el primer modelo de las niñas también es la de ayudar, las variables predictoras cambian dependiendo el sexo del niño.

Es así, que para los niños resulta de mayor importancia el grado de control coercitivo que perciben de sus madres, de forma que un menor grado de técnicas de este tipo predice un mayor índice de ayuda. En segundo lugar encontramos al control inductivo que, también aparece como único predictor para las niñas. De esta forma, un mayor control inductivo es el que predice más conductas de

ayuda. Por último, a mayor tendencia de recompensar en las madres, más conductas de ayuda en los niños.

Este modelo resulta interesante pues, si bien apoya los planteamientos de Feshbach (1975) con respecto a la asociación negativa entre técnicas coercitivas de control y respuestas de ayuda, al mismo tiempo confirma también los de Glugonski y Firestone (1974) y Hay y Pawlby (2003) de que las técnicas inductivas promueven este tipo de respuestas.

Al parecer, al menos en los niños de la muestra, un mayor grado de control conductual inductivo y un menor control coercitivo combinados con una alta tendencia a la recompensa, predice mayores índices de conducta prosocial.

Un segundo modelo para los niños, también referente a las posibles conductas de ayuda hacia un amigo enfermo, incluye solamente al monitoreo como predictor de este tipo de conductas.

Por último, en el caso de decidir si comparten un juguete, la única variable predictora resulta ser el control coercitivo.

De todo lo anterior, puede resumirse que las influencias de las prácticas parentales sobre la conducta prosocial de los niños son claramente diferenciadas, como puede observarse en las figuras 6.1 y 6.2, que muestran un resumen de los modelos predictores para cada sexo.

Predicción de la conducta prosocial a partir de las prácticas parentales

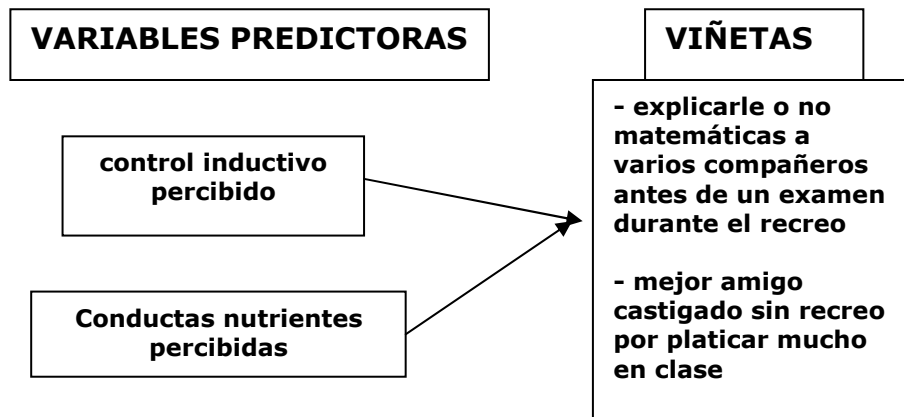
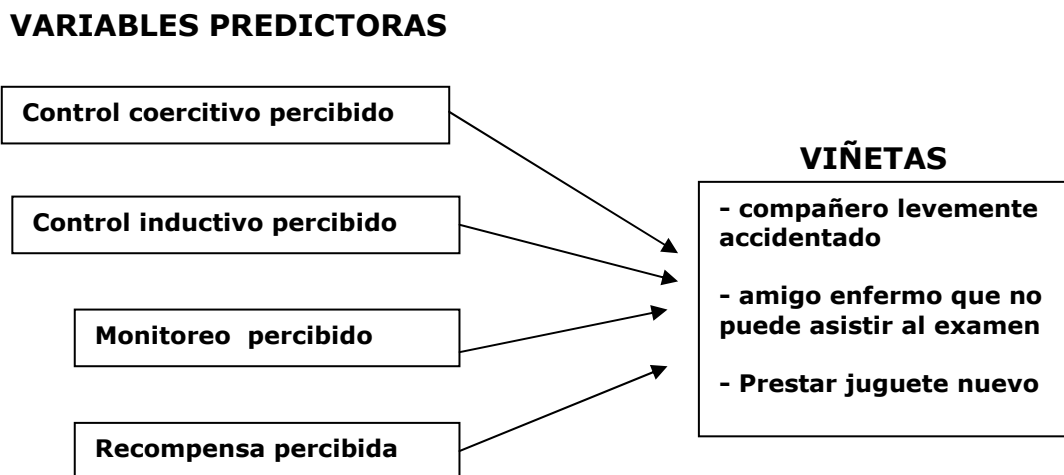


Figura 8.1 Variables que logran predecir la conducta prosocial de las **niñas**

Por un lado observamos que para las niñas (fig. 6.1), son pocas las conductas de las madres que logran predecir las respuestas prosociales, aunque debe resaltarse que abarcan ambas dimensiones de las prácticas parentales.

Por el otro, puede verse que en el caso de los niños (fig. 6.2), son más las conductas predictoras y se incluyen sobretodo, en la dimensión del control.



Es así, que mientras para las niñas solamente predice el control de tipo inductivo percibido, para los niños lo hace el coercitivo percibido. Así mismo, mientras las conductas nutrientes aparecen en los modelos de las niñas, la recompensa lo hace en los de los niños.

Resulta también importante resaltar que el control en sus tres dimensiones, aparece consistentemente en los modelos de los niños, lo cual permite suponer que, sin importar el tipo de situación en la que se encuentren, es el control percibido en conjunto el que permite predecir las respuestas prosociales de los niños.

Por último, debe mencionarse que no se encontró un modelo que lograra predecir las respuestas prosociales de una misma viñeta para los dos sexos, lo cual confirma la propuesta previa de que los niños y las niñas responden de forma prosocial no solo en cantidades diferentes si no también, ante situaciones distintas; apuntando al hallazgo de que este fenómeno es, más bien, una respuesta situacional que requiere estudiarse como tal.

Además, lo anterior permite concluir que las conductas prosociales de niños y niñas están asociados a diferentes dimensiones de las conductas parentales, lo que implica que debe estudiarse cada sexo por separado. Debe considerarse también, el papel que los roles de género juegan en el desarrollo de conductas diferenciadas tanto en las madres como en sus hijos, punto que se ha discutido ya en capítulos anteriores (6 y 7).

CAPÍTULO 9

CONCLUSIONES, APORTACIONES Y LIMITACIONES

Las conclusiones de este estudio pueden dividirse en tres grandes rubros. El primero correspondiente a las prácticas parentales utilizadas por las madres, el segundo a la conducta prosocial de los niños y la tercera a la relación entre ambas.

De esta forma, con respecto al primer rubro, debe resaltarse que el perfil general descrito por los datos recolectados indica variaciones en los distintos factores del apoyo y el control que se asemejan al estilo parental democrático propuesto por Baumrind (1971). Cabe señalar que dicho perfil proviene tanto de los datos reportados por las madres como de los percibidos por los niños, lo cual confirma cierta concordancia entre ambos.

Por otro lado, los datos demuestran pocas diferencias debidas al sexo o a la edad de los niños. Puede hipotetizarse, en consecuencia, que las características de los niños no resultan tan determinantes en el tipo de prácticas por las que optan las madres. Sería recomendable, por lo tanto, analizar el posible efecto de variables relacionadas con las madres sobre las prácticas que utilizan, como la escolaridad, rasgos de personalidad, etc.

Por otra parte, debe mencionarse que las escalas de apoyo y control parental, si bien exploran las dimensiones que resultaron más representativas en el estudio exploratorio, no son exhaustivas. Así, el presente estudio no abarca, por ejemplo, reactivos correspondientes a la dimensión del control psicológico. Si se deseara extraer conclusiones más globales resultaría indispensable ampliar el número de dimensiones evaluadas por dichas escalas.

Pasando al área de la conducta prosocial, las conclusiones son diversas. En primer lugar, debe considerarse que el constructo resulta complejo de abordar en su totalidad, por lo que resulta necesario descomponerlo en las distintas modalidades de la prosocialidad si se desean obtener datos más precisos y/o tendencias más claras. Así, puede concluirse que cada una de dichas modalidades tiende a presentarse bajo distintas circunstancias, en distintas tasas e incluso parece estar influida por ciertas prácticas parentales en particular. Puede recomendarse, en consecuencia, orientar futuros estudios hacia cada una de estas modalidades en particular, más que al fenómeno global.

En segunda instancia, el método de medición utilizado en esa parte del estudio resulta una aportación importante. A través de él, la conducta prosocial se vuelve accesible tanto a un profundo análisis cualitativo como a cualquier tipo de tratamiento cuantitativo, cuya combinación constituye un paso adelante hacia el mejor estudio del fenómeno.

Puede decirse, a partir de los hallazgos de este estudio, que las diversas modalidades de la conducta prosocial están determinadas, al menos en parte, por variables atributivas como el sexo y la edad de quien la efectúa; así como por las características de la situación particular en que se presenta. Sin embargo, de la literatura surgen una infinidad de variables que parecieran intervenir en su aparición. Si bien, abarcar todas ellas resulta una tarea por demás complicada, a partir de las viñetas utilizadas en este estudio, podría investigarse, en un futuro, el efecto de las características particulares del receptor de las conductas variando a los protagonistas de las viñetas que se utilizaron. También podría profundizarse en la influencia particular de la situación si se le hacen las adaptaciones requeridas para el caso al instrumento.

Finalmente, aunque no de menor importancia, puede confirmarse la tendencia al aumento en las tasas prosocialidad conforme los niños

crecen. Así mismo, debe considerarse que, dependiendo de la modalidad específica de la que se trate, la conducta se presenta sólo en ciertos grupos de edad, lo cual constituye una aportación al campo del desarrollo.

Por último, puede concluirse que las prácticas parentales que utilizan las madres con sus hijos no son las mejores predictoras de la conducta prosocial, pues solamente explican porcentajes moderados de varianza.

De cualquier forma, debe resaltarse que dichas predicciones solo resultaron significativas considerando, en primer lugar, cada una de las situaciones evaluadas por separado. Ello parece indicar una fuerte influencia del tipo particular de situación sobre la conducta que se desea evaluar, tal y como es propuesta por las aproximaciones teóricas actuales al estudio de la personalidad (buscar referencias).

En segundo lugar, es imprescindible enfatizar qué modelos predictivos de las conductas de los niños son esencialmente diferentes de los encontrados para las niñas. Así, puede plantearse que tanto el sexo de quien ejecuta la conducta, como la situación ante la que se encuentra parecieran ser factores de importantes implicaciones.

En general, aún cuando las prácticas parentales no resultaron tan determinantes como podría pensarse, la presente investigación constituye, en conjunto, una buena aproximación tanto a la medición, como al estudio de los factores asociados a las distintas variantes de la conducta prosocial, poco investigadas hasta la fecha sobre todo en nuestro medio.

En el mismo sentido, aporta también evidencia empírica a partir de la cual surgen nuevas interrogantes susceptibles de investigación y una forma de medición alternativa para las prácticas parentales.

Debe tomarse en cuenta, por otro lado, que el tipo de población con el que se trabajó no permite grandes generalizaciones, por lo que

sería necesario corroborar los hallazgos descritos en este trabajo con poblaciones distintas.

Más específicamente, en el caso específico de las prácticas parentales resulta indispensable realizar el correspondiente estudio con una muestra de padres para complementar los resultados aquí reportados.

Por otro lado, si bien el estudio abarcó una muestra de la que puede considerarse la clase social predominante en el país, debe tomarse en cuenta que al variar las condiciones socioeconómicas pueden encontrarse resultados distintos a los reportados por este estudio.

Por las dos razones anteriores resultaría recomendable replicar la presente investigación, con la finalidad de lograr una mayor validez externa.

BIBLIOGRAFÍA

Amato, P. & Fowler, F. (2002) Parenting practices, child adjustment and family diversity. *Journal of marriage and family* 64(3), 703.

Bandura, A. (1991) Social cognitive theory of moral thought and action. New Jersey. Hillsdale.

Bandura, A. (1998) *Self efficacy, the exercise of control*. New York. Freeman & Co.

Barber, B. (1996) Parental psychological control: revisiting a neglected construct. *Child development* 67, 3296-3319.

Barber, B. (1994) Associations between parental psychological and behavioral control and youth internalized and externalized behaviors. *Child development* 65, 1120-1136.

Barnes, G. & Farrell, M. (1992) Parental support and control as predictors of adolescent drinking, delinquency and related problem behaviors. *Journal of Marriage and the Family* 54(4), 763-776

Bar Tal, D. (1976) *Prosocial Behavior. Theory and research*. New York. Hemisphere Publishing.

Bar Tal, D. & Raviv, A. (1980) The development of altruistic behavior: empirical evidence. *Developmental psychology*, 16, 516-524.

Bar Tal, D. & Raviv, A. (1981a) Motives for helping behavior: children in kindergarten and school. *Developmental psychology*, 17, 766-772.

Bar Tal, D. (1981b) *A cognitive basis of the development of altruistic behavior*. New York Academic Press.

Barnes, C. (1971) Preschool play norms. *Developmental psychology*. 11, 344-356.

Baumrind, D. (1971) Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 1-103.

Block, J. & Block, H. (1973) Ego development and the provenance of thought. A longitudinal study of cognitive development in children. *International journal of mental health*.

Blunt, B., Goodnow, J. (1998) Handbook of child psychology. Vol. III. New York. Wiley and Sons.

Boyd, C. & Darwin, L. (1979) Parental support, power, and control techniques in the socialization of children in Burr, W., Hill, R., Nye, E. & Reiss, I. *Contemporary theories about the family*. Research based theories. Volume I. New York. Free Press.

Brenner, V. & Fox, R. (1999) An empirically derived classification of parenting practices. *Journal of genetic psychology* 160(3), 343.

Buckley, N. & Siegel L. (1979) Egocentrism, empathy and altruistic behavior in young children. *Developmental psychology* 15, 329-340.

Buford, H. y Foley, L. (1996) Gender differences in preschoolers' sharing behavior. *Journal of social behavior and personality*, 11(5), 17.

Burleson, B. & Kunkel, A. (1995) Socialization of emotional support skills in childhood: the influence of parents and peers. *Child study journal*, 11, 75-90.

Caprara, Barbanelli, Incatasaato & Pastorelli (1997) Emotional instability, physical and verbal aggression and prosocial behavior as precursors of adjustment and scholastic achievement. *Aggression*, 12, 111-120.

Cardona, P., Nicholson, B. & Fox, R. (2000) Parenting among hispanic and anglo-american mothers with young children. *Journal of social psychology* 140 (3), 357.

Cauley, K. & Tyler, B. (1989) The relationship of self concept to prosocial behavior in children. *Early childhood research*, 4, 51-60.

Coplan, R., Hastings, P., Lagace-Seguin, D. & Moulton, C. (2002) Authoritative and authoritarian mother's parenting, goals, attributions and emotions across different childrearing contexts. *Parenting science and practice* 2(1), 1.

Damon, W. (1983) *Social and personality development*. New York. Norton and Company.

Darling, N. (2003) Parenting styles and its correlates. *Eric digest reports*.

Darling, N. & Steinberg, L. (1993) Parenting style as context: an integrative model. *Psychological bulletin* 113, 487-496.

De Lyra, Rossetti-Ferreira (1995) *Transformation and construction in social interaction*. New Jersey. Alex Publishing Corporation.

Denham, S. (1986) Social cognition, prosocial behavior and emotion in preschoolers. *Child development*, 57, 1184-1194.

Díaz Guerrero, R. (2002). Bajo las garras de la cultura. La psicología del mexicano 2. México. Trillas.

Díaz Guerrero, R. (1982). La psicología del mexicano. Descubrimiento de la etnopsicología. México. Trillas.

Domínguez, A. (1997) Construcción de una escala de deseabilidad social en México. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.

Eisenberg, N. (2004) The development of empathy related responding. *Child Development*, 73-117.

Eisenberg, N. (1999) Consistency and development of prosocial dispositions. A longitudinal study. *Child development*, 70(6), 1360-1372.

Eisenberg, N. (1998) Prosocial development, en Blunt Bugental, D., Goodnow, J. (1998) *Handbook of child psychology* Vol. III. New York. John Wiley & Sons.

Eisenberg, N. (1992) Parental values, reinforcement and young children's prosocial behavior. *Journal of genetic psychology* 152(1).

Eisenberg, N. (1991) Meta analytic contributions to the literature on prosocial behavior. *International journal of personality and social psychology*, 17, 273-282.

Eisenberg, N. (1987) Prosocial development in middle childhood. *Developmental psychology*, 24, 712-718.

Eisenberg, N. (1984) The relation of quantity and mode of prosocial behavior to moral cognitions and social style. *Child development*, 55, 1479-1485.

Eisenberg, N. (1982) *Development of prosocial behavior*. New York Academic Press.

Erikson, E. (1959). *Infancia y Sociedad*. Buenos Aires. Ed. Home.

Faber, A. (2002). The role of hierarchy in parental nurturance. *The American Journal of Family Therapy* 30, 73-84.

Fabes, R. & Eisenberg, N. (1996) Relations of moral reasoning and vicarious emotion to young children's prosocial behavior toward peers and adults. *Developmental psychology* 32, 210-219.

Fabes, R. & Eisenberg, N. (1994) Socialization of children's vicarious emotional responding and prosocial behavior. *Developmental psychology* 30, 44-55.

Feshbach, N. (1975) The relationship of child rearing factors to aggression, empathy and related positive and negative social behavior.

Freud, A. (1946) A form of altruism: the ego and the mechanisms of defense. New York. International University Press.

Friedrich, S. & Stein, J. (1973) Aggressive and prosocial TV programs and the natural behavior of preschool children. *Child development* 38, 1-64.

Garaigordobil, M. (2002) *Intervención psicológica en adolescentes*. Madrid. Ed. Pirámide.

González Portal, M. (1992) *La conducta prosocial. Evaluación e intervención*. Madrid. Morata.

Green, F. & Schenider, F. (1974) Age differences in the behavior of children in 3 measures of altruism. *Child development* 45, 248-251.

Greener, S. (2000) Peer assessment of children's prosocial behavior. *Journal of moral education* 29(1), 47.

Grusec, J. & Dix, R. (1982) The socialization of altruism in Eisenberg, N. (1982) *Development of prosocial behavior*. New York Academic Press.

Grusec J. & Lyton H. (1982) The socialization of altruism in: Eisenberg, N. (1982) *Development of prosocial behavior*. New York Academic Press.

Grusec J. & Lyton H. (1983) *Social development*. London. Springer-Verlag.

Grusec J., Lyton H. (1991) Socializing concern for others in the home. *Developmental psychology*, 27, 330-342.

Grusec, J. & Goodnow. J. (1994) Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values. *Developmental psychology* 30, 1034-1051.

Hay, D. (1994) Prosocial development. *Journal of child psychology and psychiatry*, 35, 29-71.

Henderson, R. (1981) *Parent Child Interaction*. New York Academic Press.

Hoffman, M. (1982) The development of prosocial motivation in: Eisenberg, N. *Development of prosocial behavior*. New York Academic Press.

Hoffman, M. (1981) Empathy, its development and prosocial implications. *Journal of personality and social psychology* 40, 121-137.

Hoffman, M. (1975) Altruistic behavior and the parent child relationship. *Journal of personality and social psychology* 31, 937-943.

Hoffman, M. (1970) Conscience, personality and socialization techniques. *Human development* 13, 90-126.

Houston-Parker, R. (1998) Socialization processes en Blunt Bugental, D, Goodnow, J. *Handbook of child psychology* Vol. III. New York. John Wiley & Sons.

Huerta, I. y Ezcurra, M. (1997) Desarrollo de valores y régimen de verdad en el niño mexicano. Instituto de fomento e investigación educativa. UNAM. México.

Janssens, J. & Dekovic, M. (1997) Child rearing, prosocial behavior and moral reasoning. *International journal of behavioral development* 20(3), 509-527.

Koestner, R. & Frauz, C. Y Weinberg, J. (1990) The family origins of empathic concern. *International journal of personality and social psychology*, 58, 709-717.

Kohlberg, J. (1984) Stage and sequence: the cognitive approach to socialization in: Goslin, D. *Handbook of socialization, theory and research*. New York. Rand McNally, 325-480.

Larsen, G. & Kellog, J. (1974) A developmental study of the relation between conservation and sharing behavior. *Child development* 45, 849-851.

Lennon, M. & Eisenberg, N. (1987) Emotional displays associated with preschoolers' prosocial behavior. *Child development*, 58, 992-1000.

Ma, Cheung & Shek (2000a) Parent-child conflict and prosocial behavior. *Current psychology*. 19(3), 74.

Ma, Cheung & Shek (2000b) Parental, peer and teacher influences on social behavior. *Journal of genetic psychology*, 6 161(1), 65.

Maccoby, E. & Martin, J. (1983) *Socialization in the context of the family: parent child interaction en*: Mussen, P. Handbook of child psychology. New York. John Wiley and Sons.

Marcus, Tellen & Roke (1979) Relation between cooperation and empathy in young children. *Developmental psychology*, 15, 27-39.

Matsumoto, D. (1996) Culture and psychology. California. Brooks & Cole Publishing Co.

Metsapelto, R. & Pulkinen, L. (2001) A search for parenting style: a cross situational analysis of parental behavior. *General psychological monographs* 127(2), 169.

Moroz, K. & Jones, K. (2002) Effects of positive peer reporting on children's social involvement. *School psychology review* 31(2).

Musun-Miller, L. (1991) Effects of maternal presence on sharing behavior. *Journal of applied developmental psychology*, 12, 145-147.

Querido, J., Warner, T. & Eyberg, S. (2002) Parenting styles and child behavior in african-american families of preschool children.

Piaget, J. (1965) The moral judgement of the child. New York. Free Press.

Radke Yarrow, M. & Zahn Waxler, C. (1976) Dimensions and correlates of prosocial behavior in young children. *Child development* 47, 118-125.

Repetti, L., Taylor & Seeman (2002) Risky families: social environments and the mental and physical offspring. *Psychological bulletin*, 128(2), 330-366.

Rivera, M.E. (1999) Evaluación de las relaciones intrafamiliares Tesis de Doctorado. Facultad de Psicología. UNAM.

Rocha, T. (2003) Socialización, cultura e identidad de género. El impacto de las diferencias entre los sexos. Tesis de doctorado. Facultad de Psicología. UNAM.

Roberts, G. & Block, J. (1984) Continuity and change in parents' childrearing practices. *Child development* 55, 586-597.

Rushton, J. & Wiener, J. (1975) Altruism and cognitive development in children. *British journal of social and clinical psychology* 14, 341-344.

Shibutani, T. (1971) *Sociedad y personalidad*. Buenos Aires.

Simner, M. (1971) Newborn's empathy to the cry of another infant. *Developmental psychology*, 147, 97-105.

Smetana, J. (1995) Parenting styles and conceptions of parental authority. *Child development* 66, 299-316.

Smetana, J. y Daddis, C. (2002) Domain specific antecedents of parental psychological control and monitoring: the role of parental beliefs and practices. *Child development* 73 (2), 563-580.

Staub, E. (1979) Positive social behavior and morality. Socialization and development. NY Academic Press.

Staub, E. (1970) The influence of age in children's attempts to help. *Journal of personality and social psychology*, 14, 130-140.

Strayer, J. & Roberts, W. (2004) Children's anger, emotional expressiveness and empathy: relation with parents' empathy, emotional expressiveness and parenting practices. *Social development*, 13(2), 229-254.

Taylor, S. (2000) Social Psychology. New York. Prentice Hall.

Thompson (1998) Early sociopersonality development, en: Blunt Bugental, D, Goodnow, J. (1998) *Handbook of child psychology* Vol. III. New York. John Wiley & Sons.

Trommsdorff, G. & Friedlmeier (1999) Motivational conflict and prosocial behavior of kindergarten children. *International Journal of behavioral development*, 23(2), 48-59.

Wentzel, K. & McNamara, C. (1990) Interpersonal relationships, emotional distress and prosocial behavior. *Journal of early adolescence* 19 (1), 114.

Zahn-Waxler, C. & Radke Yarrow, M. (1992) Development of concern for others. *Developmental psychology*, 28, 126-136.

Zahn-Waxler, C. & Radke Yarrow, M. (1989) Child rearing and children's prosocial initiations toward victims of distress. *Child development*, 50, 319-330.

Zahn-Waxler, C. & Radke Yarrow, M. (1982) The development of altruism. *Alternative research strategies*. New York. Academic Press.

ANEXO 1
ESCALAS PILOTO DE APOYO Y CONTROL PARENTAL

El instrumento que tiene en sus manos forma parte de una investigación realizada en la Universidad Nacional Autónoma de México. La información por él recopilada es anónima, confidencial y será utilizada solamente con fines académicos. Gracias por su colaboración.

Edad _____
Sexo _____
Estado civil _____

Marque con una paloma los grados escolares que estudió completos:

PRIMARIA	SECUNDARIA	PREPARATORIA O TÉCNICA	UNIVERSIDAD	POSGRADO
1º	1º	1º	1º	Maestría
2º	2º	2º	2º	Doctorado
3º	3º	3º	3º	
4º			4º	
5º			5º	
6º				

Lugar donde trabaja _____
Actividad que realiza _____
Horario de trabajo _____

¿Cuántos hijos tiene?

	1	2	3	4
Edad				
Sexo				

Asisten a escuela pública _____
Privada _____

Cuando ud no está sus hijos están a cargo de:

INSTRUCCIONES

A continuación se listan una serie de conductas que los padres realizan normalmente con sus hij@s. Marque la opción que mejor describa qué tan frecuentemente realiza cada una de las siguientes conductas.

Recuerde que no hay respuestas buenas ni malas, conteste sinceramente.

	NUNCA	SIEMPRE			
Le compro cosas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lo beso					
Lo motivo					
Lo apoyo en sus cosas					

Trato de infundirle confianza en sí mismo	
Le digo que lo quiero	
Lo complazco	
Lo abrazo	
Hacemos cosas juntos	
Lo premio cuando hace algo bien	
Platico con él	
dialogamos	
paso tiempo con él	
lo guío	
Lo atiendo	
Estoy atenta a lo que necesita	
Hacemos cosas juntos que nos gusten a los dos	
Presto atención a lo que quiere	
Le doy lo que necesita para que este bien	
Lo escucho	
no puedo demostrarle que lo quiero	

Marque la opción que mejor describa que tan frecuentemente realiza cada una de las conductas mencionadas a continuación para que su hij@ lo obedezca o cuando hace algo indebido:

No hay respuestas buenas ni malas, conteste sinceramente.

	NUNCA	SIEMPRE
le doy órdenes claras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le llamo la atención		
Le explico las consecuencias de su conducta		
Lo presiono		
Establezco reglas y límites claros		
Trato de darle un buen ejemplo		
llegamos a acuerdos		
Le explico cual sería la conducta adecuada		
Le enseño valores		
lo amenazo con dejar de quererlo		
Le explico porqué no debe hacerlo		
le enseño a respetar		

Le pido las cosas de buena forma	
Lo manipulo	
le hago saber las reglas y límites que debe respetar	
le enseño que debe cumplir mis órdenes	
trato de no contradecir mis peticiones con mi conducta	
le explico sus derechos y obligaciones	
le pido que modifique su conducta	
le enseño las reglas de cada lugar y situación	
Lo ignoro	
lo mando a una buena escuela	
Lo castigo	
le explico porqué estuvo mal	
lo amenazo con pegarle	
Lo regaño	
le doy nalgadas	
Le grito	
Le prohibo hacer cosas que le gustan hasta que obedezca	
Le quito sus juguetes o cosas favoritas	
no lo dejo andar en la calle	
selecciono a sus amigos	
Lo amenazo con castigarlo	
Le pego	

Muchas gracias!!!!

ANEXO 2
TABLAS DE RESULTADOS

Tabla 1. Prueba t de Student por sexo del hijo. Puntajes madres

FACTOR	t	GRADOS DE LIBERTAD	SIGNIF I CANCIA		MEDIA	DESV. ESTAND AR
Conductas nutrientes	2.429	186	.016*	Niños	3.55	.51
				Niñas	3.72	.43
Calidez	2.410	174.9	.017*	Niños	3.67	.51
				Niñas	3.82	.35
Recompens a	2.475	187	.014*	Niños	3.17	.61
				Niñas	3.38	.56

Tabla 2. Prueba t de Student por sexo del hijo. Puntajes madres

FACTOR	t	GRADOS DE LIBERTAD	SIGNIF I CANCIA		MEDIA	DESV. ESTAND AR
Control Conductual Inductivo	2.343	192	.020*	Niñas	3.58	.55
				Niños	3.74	.38
Control conductual coercitivo	1.038	196	.301	Niñas	2.0	.65
				Niños	1.96	.59
Monitoreo	.014	198	.988	Niñas	3.06	.74
				Niños	3.06	.81

Tabla 3. Prueba t de Student por sexo del hijo. Puntajes niños

FACTOR	t	GRADOS DE LIBERTAD	SIGNIF I CANCIA		MEDIA	DESV. ESTAND AR
Conductas nutrientes	.933	207	.352	Niños	3.48	.48
				Niñas	3.55	.50
Calidez	.064	200	.949	Niños	3.59	.49
				Niñas	3.59	.59
Recompens a	.061	204	.318	Niños	3.19	.53
				Niñas	3.19	.60

Tabla 4 Prueba t de Student por sexo del hijo. Puntajes niños

FACTOR	t	GRADOS DE LIBERTAD	SIGNIFICANCIA		MEDIA	DESV. ESTANDAR
Control Conductual coercitivo	1.001	204	.318	Niñas	1.86	.55
				Niños	1.78	.63
Control conductual Inductivo	.478	207	.633	Niñas	3.57	.60
				Niños	3.54	.53
Monitoreo	.266	206	.790	Niñas	2.45	.81
				Niños	2.48	.77

Tabla 5. ANOVA por edad de los hijos. Puntajes madres

FACTOR	GRADOS DE LIBERTAD	F	SIGNIFICANCIA
conductas nutrientes	7 176 183	.320	.944
calidez	7 176 183	.279	.962
recompensa	7 176 183	.729	.648

Tabla 6. ANOVA por edad de los hijos. Puntajes madres

FACTOR	GRADOS DE LIBERTAD	F	SIGNIFICANCIA
control conductual coercitivo	3 190 193	.594	.620
control conductual inductivo	3 183 186	.145	.933
monitoreo	3 189 192	.976	.405

Tabla 7. ANOVA por edad de los hijos. Puntajes niños

FACTOR	GRADOS DE LIBERTAD	F	SIGNIFICANCIA
conductas nutrientes	3 191 194	1.749	.158
calidez	3 190 193	1.592	.193
recompensa	3 190 193	.264	.851

Tabla 8. ANOVA por edad de los hijos. Puntajes niños

FACTOR	GRADOS DE LIBERTAD	F	SIGNIFICANCIA
control conductual coercitivo	3 191 194	.289	.833
control conductual inductivo	3 191 194	.912	.436
monitoreo	3 191 194	4.652	.004*

Tabla 9. t de Student para muestras apareadas.

FACTOR	t	GRADOS DE LIBERTAD	SIGNIFICANCIA		MEDIA	DESV. ESTANDAR
Control Conductual coercitivo	1.998	100	.048*	Hijos	1.84	.63
				Madres	1.90	.59
Control conductual Inductivo	.586	99	.559	Hijos	3.62	.49
				Madres	3.66	.48
Monitoreo	4.111	102	.000*	Hijos	2.53	.77
				Madres	3.00	.83

Tabla 10. t de Student para muestras apareadas.

FACTOR	t	GRADOS DE LIBERTAD	SIGNIFICANCIA		MEDIA	DESV. ESTANDAR
---------------	----------	---------------------------	----------------------	--	--------------	-----------------------

Conductas nutrientes	1.987	98	.050	Hijos	3.55	.48
				Madres	3.68	.44
Calidez	1.288	98	.201	Hijos	3.67	.47
				Madres	3.75	.43
Recompens a	1.475	98	.143	Hijos	3.20	.53
				Madres	3.31	.57

Tabla 11. Prueba t de Student por sexo

FUENTE	t	GRADOS DE LIBERTAD	SIGNIF I CANCIA		MEDIA	DESV. ESTANDAR
Compartir chocolates	1.008	278.489	.315	niño	2.44	1.23
				niña	2.60	1.42
Compartir agua	.199	297	.848	niño	3.38	1.14
				niña	3.40	1.17
explicarles	1.938	293.248	.054	niño	3.22	1.32
				niña	3.49	1.12
Amigo castigado	.025	292	.171	niño	3.32	2.16
				niña	3.31	2.04
Ayudar en accidente	1.826	275.3	.069	niño	3.78	.78
				niña	3.97	.46
Dinero perdido	.145	285	.884	niño	3.16	1.25
				niña	3.18	1.16
Mejores				niño	4.41	1.26

amigos pelean	1.158	296.8	.248	niña	4.45	1.04
Examen	1.322	297	.187	niño	3.80	.81
				niña	3.86	.73
Periódico	.385	292.6	.700	niño	3.13	1.26
				niña	3.41	1.13
Prestar juguete	.312	293.3	.755	niño	1.60	3.71
				niña	1.97	3.45

Tabla 12. t de Student por sexo. Puntaje total viñetas

t	GRADOS DE LIBERTAD	SIGNIFICANCIA		MEDIA	DESV. ESTANDAR
1.808	297	.072	niño	8.41	1.47
			niña	8.70	1.24

Tabla 13. Análisis de varianza por edad

FUENTE	GRADOS DE LIBERTAD	F	SIGNIFICANCIA
Compartir chocolates	5 292 297	3.698	.000*
Compartir agua	5 293 293	.984	.428
explicarles	5 291 296	1.197	.311

Amigo castigado	5 289 294	4.909	.000*
Ayudar en accidente	5 291 296	.301	.912
Dinero perdido	5 279 284	.305	.262
Mejores amigos pelean	5 291 296	1.582	.165
Examen	5 292 297	4.782	.000*
Periódico	5 288 293	.798	.552
Prestar juguete	5 291 297	3.337	.006*

Tabla 14 Análisis de varianza por edad. Puntaje total

GRADOS DE LIBERTAD	F	SIGNIFICANCIA
5 293 293	2.678	.000*

Tabla 15. Correlaciones entre las escalas de prácticas parentales.

Muestra niños

	Conductas nutrientes	calidez	recompensa	Control inductivo	monitoreo
N = 194					
calidez	.693**				
recompensa	.305**	.287**			

Control inductivo	.441**	.322**	-0.006		
monitoreo	.131	.167*	.030	.155*	
Control coercitivo	-.320**	-.193*	-.205**	-0.052	.111

*correlaciones significativas al .01

** correlaciones significativas al .05

Tabla 16. Correlaciones entre las escalas de prácticas parentales.
Muestra madres

	Calidez	Recompensa	Conductas nutrientes	Control inductivo	Control coercitivo
N = 199					
Recompensa	.455**				
Conductas nutrientes	.679**	.510**			
Control inductivo	.523**	.318**	.561**		
Control coercitivo	-0.048	-0.035	-.209**	.066	
monitoreo	.142	.156*	.152*	.224*	.267**

*correlaciones significativas al .01

** correlaciones significativas al .05

Tabla 17. Correlaciones entre las escalas de ambiente familiar y prácticas parentales.

	Expresión	Conflicto	unión
Conflicto	-0.044		
unión	.496**	-.230**	
calidez	.478**	-0.120	.467**
Recompensa	.289**	.033	.362**
Conductas nutrientes	.594**	-.230**	.529**
Control inductivo	.400**	-0.116	.327**
Control	-.214**	.280**	-.246**

coercitivo			
monitoreo	-.097	.084	-.019

*correlaciones significativas al .01
** correlaciones significativas al .05

Tabla 18. Correlaciones entre las escalas de deseabilidad social y prácticas parentales

	franqueza	obediencia	salud	ético-moral
obediencia	.572**			
salud	.380**	.477**		
ético-moral	.465**	.528**	.573**	
calidez	.156*	.201**	.186*	.124
Recompensa	.221**	.211**	.042	.083
Conductas nutrientes	.164*	.331**	.174*	.103
Control inductivo	-.077	.131	.002	-.038
Control coercitivo	-.189**	-.179	-.124	-.057
monitoreo	.033	.050	.057	-.103

*correlaciones significativas al .01
** correlaciones significativas al .05

Tabla 19. Correlaciones entre las escalas de deseabilidad social y ambiente familiar.

	franqueza	obediencia	salud	ético-moral
expresión	.121	.337**	.047	.108
Conflicto	-.102	-.174*	-.174*	-.136
unión	.112	.259**	.093	.042

*correlaciones significativas al .01
** correlaciones significativas al .05

ANEXO3

VIÑETAS DE CONDUCTA PROSOCIAL

Hola, somos personas que trabajamos en la Universidad. Estamos interesados en conocer la forma en que piensan y se comportan los niños y las niñas cuando les pasan ciertas cosas. Queremos que por favor nos ayudes a contestar estas preguntas.

Si tienes alguna duda por favor pregúntanos lo que quieras saber.

¡Muchas gracias por tu ayuda!

¿Cómo te llamas? _____
¿Cuántos años tienes? _____
Eres niño () niña ()
¿En qué grupo estás? _____
¿Con quién vives? _____
¿Cuántos hermanos y hermanas tienes? _____
¿Qué edad tienen tus hermanos? _____

INSTRUCCIONES

Aquí hay algunas situaciones que les pueden suceder a los niños y las niñas. Lee cada una de las situaciones. Imagínate que tú estás en esa situación, piensa en lo que harías y escríbelo.

Ejemplo

Tu hermano te quita el plato del que estás desayunando. Tu mamá los regaña, entonces tú:

Una respuesta podría ser: **ME PELEO CON MI HERMANO**. Otra podría ser: **NO HAGO NADA Y SIGO DESAYUNANDO**. Una más podría ser: **ME LEVANTO Y ME VOY**

Acuérdate que cada quien es diferente y no hay respuestas buenas ni malas. Ahora vamos a hacer lo mismo con las situaciones que se presentan a continuación.

1. Un viernes en la tarde invitas a tu casa a uno de tus amigos. Tu mamá te llama a la cocina y te da tres chocolates ¿Qué haces con los chocolates?

2. Un fin de semana vas con tus primos a andar en bicicleta. Hace mucho calor, les da mucha sed y nadie lleva agua. Tu traes una botella en tu mochila pero ellos no lo saben. No hay tiendas cerca, ¿qué haces con tu agua?

3. Va a ser el examen final de matemáticas. Les van a preguntar varias cosas difíciles que tu entiendes muy bien pero muchos de tus compañeros no. En el recreo varios de ellos te piden que les expliques. ¿Tú que haces?

4. Un día en la escuela tu maestra no deja salir al recreo a uno de tus amigos porque ha estado platicando demasiado. ¿Qué haces tú?

5. Es la hora de entrada y ya tocaron, tu vas caminando por el patio cuando empujan a uno de tus compañeros y se le caen todas sus cosas. ¿Tú que haces?

6. Te vas con tus primos a la feria y cuando llegan se dan cuenta que uno de ellos perdió su dinero. ¿Tú que haces?

7. Tus mejores amigos se pelean y ya no se hablan, ¿Tú que haces?

8. Uno de tus compañeros se enferma en la semana de exámenes y no puede ir a la escuela. ¿Tú que haces?

9. En la escuela organizan un concurso de periódico. El grupo que junte más periódico se irá de paseo a donde ellos escojan. ¿Qué haces tú?

10. Tus papás te regalan en tu cumpleaños el juguete que todos tus amigos quieren. Todos quieren jugar con él. ¿Tú que haces?

ANEXO 4

EJEMPLIFICACIÓN DE LOS CRITERIOS PARA LA PONDERACIÓN DE RESPUESTAS DE LAS VIÑETAS

1. ¿Qué haces con los 3 chocolates?

RESPUESTA	PUNTAJE PONDERADO
me los como solo	1
le doy uno los otros me los como	2
compartir a partes iguales	4
dos para mi amiga y uno para mi	5
se los doy a mis amigos	6

2. ¿Qué haces con tu agua si tus primos no llevan y todos tienen sed?

RESPUESTA	PUNTAJE PONDERADO
me la tomo	1
les doy un poco	2
les doy la mitad	4
se las doy y solo me tomo unos tragos	5
se las doy	6

3. ¿Qué haces si tus compañeros te piden que les expliques para el examen de mate durante el recreo?

RESPUESTA	PUNTAJE PONDERADO
no les explico	1
les digo lo que entiendo	2
explicarles si no estoy jugando explicarles si me caen bien	3
les explicaría	4

4. ¿Qué haces si dejan a tu mejor amigo castigado sin recreo por platicar en clase?

RESPUESTA	PUNTAJE PONDERADO
me salgo solo	1
pedirle a la maestra que lo deje salir	2
si platicó conmigo me quedo si no me voy	3
subirle algo para que coma	5
me quedo con él	6

5. ¿Qué haces si tiran a alguien en el patio a la hora de la entrada?

RESPUESTA	PUNTAJE PONDERADO
lo dejo tirado	1
le digo al maestro	2
lo ayudo si me da tiempo	3
le ayudo a recoger sus cosas	4
le ayudo a recoger y veo si se lastimó	5

6. ¿Qué haces si tu primo pierde su dinero para la feria?

RESPUESTA	PUNTAJE PONDERADO
nada	1
ayudo a buscarlo	2
le doy la mitad del mío si me cae bien	3
le presto	4
juntamos el de todos y lo usamos todos	5
le doy el mío	6

7. ¿Qué haces si tus mejores amigos se pelean y se dejan de hablar?

RESPUESTA	PUNTAJE PONDERADO
juntarme con otros	1
les digo que no deben pelearse	2
intento que se vuelvan a hablar	4
Los invito a algún lado para que hablen	5

8. ¿Qué haces si un compañero se enferma y no puede ir el día del examen?

RESPUESTA	PUNTAJE PONDERADO
nada	1
le avisaría que estudie	4
le llevo el examen	5
avisaría a la maestra para que se lo haga luego	4
visitarlo y ayudarlo a estudiar	6

9. ¿Qué haces si hay un concurso de periódico en la escuela?

RESPUESTA	PUNTAJE PONDERADO
nada	1
llevo un poco de periódico	2
juntar lo más posible	4
ponerme de acuerdo con el grupo para juntarlo	5

10. ¿Qué haces si tus amigos te piden prestado el juguete que te acaban de regalar por tu cumpleaños?

RESPUESTA	PUNTAJE PONDERADO
no lo presto	1
lo presto un rato	2
sólo lo presto a mi mejor amiga	3
lo presto por turnos	4
lo presto	5