

**RELACIÓN ENTRE PRÁCTICAS DE CRIANZA, TEMPERAMENTO Y
COMPORTAMIENTO PROSOCIAL DE NIÑOS DE 5° Y 6° GRADO DE LA
EDUCACIÓN BÁSICA, PERTENECIENTES A SEIS ESTRATOS
SOCIOECONÓMICO DE BOGOTÁ, D.C.**

EDUARDO AGUIRRE DÁVILA

**DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD
CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE**

ENTIDADES COOPERANTES:

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES, UNIVERSIDAD DE CALDAS,
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, UNIVERSIDAD PADAGÓGICA NACIONAL,
UNIVERSIDAD CENTRAL, UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA,
UNIVERSIDAD DISTRITAL, PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
MANIZALES**

2013

**RELACIÓN ENTRE PRÁCTICAS DE CRIANZA, TEMPERAMENTO Y
COMPORTAMIENTO PROSOCIAL DE NIÑOS DE 5° Y 6° GRADO DE LA
EDUCACIÓN BÁSICA, PERTENECIENTES A SEIS ESTRATOS
SOCIOECONÓMICO DE BOGOTÁ, D.C.**

EDUARDO AGUIRRE DÁVILA

Directora:

María Cristina García Vesga, Ph.D.

**Tesis presentada como requisito para optar al título de
Doctor en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud**

**DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD
CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE**

ENTIDADES COOPERANTES:

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES, UNIVERSIDAD DE CALDAS,
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, UNIVERSIDAD PADAGÓGICA NACIONAL,
UNIVERSIDAD CENTRAL, UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA,
UNIVERSIDAD DISTRITAL, PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
MANIZALES**

2013

Nota de Aceptación

El trabajo de grado Relación entre prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial de niños de 5º. y 6º. Grado de la educación básica, pertenecientes a seis estratos socioeconómicos de Bogotá, D.C., presentado por el estudiante Eduardo Aguirre Dávila, cumple los requisitos exigidos por la Universidad de Manizales y el CINDE para optar al título de Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

Firma presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Manizales, Octubre de 2013

Agradecimientos a María Cristina García por todo el apoyo recibido durante mi
formación en el doctorado.

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD CINDE-UNIVERSIDAD DE MANIZALES		
GRUPO DE INVESTIGACIÓN:		
GRUPO EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: SABERES, IMAGINARIOS E INTERSUBJETIVIDADES		
LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN:		
CRIANZA , FAMILIA Y DESARROLLO		
1. Datos de Identificación de la ficha		
Fecha de Elaboración:	Responsable de Elaboración:	Tipo de documento
11-10-13	Eduardo Aguirre Dávila	
2. Información general		
Título	RELACIÓN ENTRE PRÁCTICAS DE CRIANZA, TEMPERAMENTO Y COMPORTAMIENTO PROSOCIAL DE NIÑOS DE 5° Y 6° GRADO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA, PERTENECIENTES A SEIS ESTRATOS SOCIOECONÓMICO DE BOGOTÁ, D.C.	
Autor/es	EDUARDO AGUIRRE DÁVILA	
Tutor	MARÍA CRISTINA GARCÍA VESGA, PH.D.	
Año de finalización / publicación	2013	
Temas abordados	Prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial	
Palabras clave	Crianza, comportamiento prosocial, temperamento, socialización	
Preguntas que guían el proceso de la investigación	¿Cuál es la relación entre las prácticas de crianza, el temperamento y el comportamiento prosocial de niños de 5° y 6° grado de la educación básica, pertenecientes a seis estratos socioeconómicos de la ciudad de Bogotá, D.C.?	

Identificación y <u>definición</u> de categorías (máximo 500 palabras por cada categoría) Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página
Las variables del estudio (Página 72-73) 1. Prácticas de crianza (comunicación, apoyo emocional y regulación del comportamiento), acciones de los adultos, en especial de los padres de familia, encaminadas a orientar el desarrollo de los niños. Aunque difieren en la forma de expresarse y los contenidos que transmiten, la finalidad es la misma en todos los grupos humanos: asegurar a los niños la supervivencia e integración a la vida social 2. Temperamento del niño (búsqueda de novedad, evitación del daño, dependencia de la recompensa y persistencia): El temperamento se refiere a un rasgo estilístico y disposicional del comportamiento con un énfasis en el modo cómo las personas se comportan [y no en la forma cómo ejecutan una tarea, que es el nivel de capacidad], o en la dinámica motivacional subyacente. Ha sido visto como una manifestación externa de eventos biopsicológicos internos relacionados con la excitación, la vigilancia, el vínculo social y la motilidad. 3. Comportamiento prosocial: Es la conducta dirigida principalmente a beneficiar a otros e incluye comportamientos como compartir, consolar a otros, donar bienes o dinero, dar soporte emocional, ayudar o hacer voluntariado.
Actores (Población, muestra, unidad de análisis, unidad de trabajo, comunidad objetivo) (caracterizar cada una de ellas)
La muestra está constituida por 281 padres de familia, 229 madres y 52 padres, con un promedio de edad igual a 40 años. Niñas y niños de los grados 5° y 6° de la educación básica, con un rango de edad entre los 11 y 15 años. Instituciones educativas de la ciudad de Bogotá, D.C: 8, 4 colegios públicos, que prestan el servicio educativo, principalmente, a los estratos 1, 2 y 3, y 4 colegios privados, 2 que se ubican en los estratos 3 y 4, y 2 en los estratos 5 y 6

Identificación y definición de los escenarios y contextos sociales en los que se desarrolla la investigación (máximo 200 palabras)
Colegios oficiales y privados de la ciudad de Bogotá, D. C.
Identificación y <u>definición</u> del enfoque teórico (máximo 500 palabras) Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página, señalar principales autores consultados
La tesis sigue los lineamientos de las ciencias modernas en las cuales se opta por el desarrollo de teorías más circunscritas a fenómenos particulares y no necesariamente a macro teorías. En el caso del presente estudio sobre crianza se ha elegido el marco de la teoría de las prácticas de crianza entendida como la teoría, de acuerdo con Hoghughi (2004), de las actividades que específicamente se dirigen a promover el bienestar del niño, las cuales pueden ser subdivididas en actividades parentales, áreas funcionales y prerrequisitos.
Identificación y <u>definición</u> del diseño metodológico (máximo 500 palabras) Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página
La investigación se enmarca dentro de un modelo descriptivo-correlacional-multivariado para analizar tanto los valores que tomen las distintas variables en la muestra como la asociación entre éstas Para el análisis correlacional se empleó la prueba de chi-cuadrado; para el análisis multivariado el análisis de correspondencias múltiples y para establecer la relación entre las variables predictoras: prácticas de crianza y temperamento, y la variable criterio: comportamiento prosocial, se hizo uso del análisis de regresión logística. (Página 68)
Identificación y definición de los principales <u>hallazgos (empíricos y teóricos)</u> (máximo 800 palabras) Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página
Para la sociedad colombiana la crianza se ha constituido en un tema de gran importancia debido a los profundos cambios por los que atraviesa la sociedad y de manera particular familia, no solo debido al largo conflicto político sino también como consecuencia de la modernización del país, de la apertura económica acaecida las últimas décadas y de los procesos de globalización propiciados por los medios de comunicación y la economía. La presente investigación se enmarca en este contexto y pretende contribuir al desarrollo del campo abordando el problema de la relación entre

las prácticas de crianza, el temperamento de los niños y su comportamiento prosocial. La muestra fue de 281 padres de familia con hijos que cursaban quinto y sexto grado de la educación básica, pertenecientes a los seis estratos socioeconómicos definidos en la Ley 142 de 1994. Se aplicaron tres instrumentos: Cuestionario de Prácticas de Crianza (CPC-P) versión padres de Aguirre (2003) con un alfa de Cronbach de 0.78, el Inventario de Temperamento y Carácter Juvenil (JTIC). Versión Padres de Cloninger (1992) con un alfa de Cronbach de 0.70 y la Escala de comportamiento prosocial de Caprara (1995) con un alfa de Cronbach de 0.60. Se realizaron tres tipos de análisis de correlación, multivariado y de regresión logística. Los resultados muestran, primero, que existe una asociación significativa entre crianza positiva y la prosocialidad; el análisis estadístico indica que esta asociación entre el comportamiento prosocial y las prácticas de crianza se da en torno al <i>apoyo efectivo</i>, la <i>orientación positiva</i> y la <i>comunicación efectiva</i>; y segundo, que las variables prácticas de crianza y temperamento predicen y el comportamiento prosocial, esto es, que la <i>regulación del comportamiento</i>, la <i>evitación del daño</i>, y la <i>persistencia</i> son variables predictoras del <i>comportamiento prosocial</i>. (Páginas 77 a 132)
Observaciones hechas por los autores de la ficha (Esta casilla es fundamental para la configuración de las conclusiones del proceso de sistematización)
Tesis elaborada en el marco de la línea de investigación del autor denominada Socialización y Crianza en la Universidad Nacional de Colombia.
Productos derivados de la tesis (artículos, libros, capítulos de libro, ponencias, cartillas)
Artículo presentado a la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud: “Relación entre Prácticas de Crianza, Temperamento y Comportamiento Prosocial de Escolares de 5° y 6° Grado de la Educación Básica de la ciudad de Bogotá, D.C.”

CONTENIDO

RESUMEN.....	15
CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN.....	16
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	16
HIPÓTESIS	23
REVISIÓN DE LA LITERATURA.....	24
SOCIALIZACIÓN Y CRIANZA	24
DIMENSIONES DE LA CRIANZA	28
PRÁCTICAS DE CRIANZA	35
ESTILOS DE CRIANZA	38
TEMPERAMENTO	42
PRÁCTICAS DE CRIANZA Y TEMPERAMENTO	47
COMPORTAMIENTO PROSOCIAL	50
COMPORTAMIENTO PROSOCIAL Y ADOLESCENCIA	62
PRÁCTICAS DE CRIANZA Y COMPORTAMIENTO PROSOCIAL	64
PROPÓSITO	67
CAPÍTULO II. METODOLOGÍA.....	70
CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA.....	70
VARIABLES ESTUDIADAS.....	75
PRÁCTICAS DE CRIANZA	75
TEMPERAMENTO	76
COMPORTAMIENTO PROSOCIAL	76
INSTRUMENTOS	77
PARA PADRES DE FAMILIA:.....	77
PARA LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS.....	78
PROCEDIMIENTO.....	78
CAPÍTULO III. RESULTADOS.....	80
ANÁLISIS DESCRIPTIVO	80
ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIA MÚLTIPLES	93

ANÁLISIS DE REGRESIÓN LOGÍSTICA	116
CAPÍTULO IV. DISCUSIÓN.....	127
PRUEBA DE LA PRIMERA HIPÓTESIS	127
PRUEBA DE LA SEGUNDA HIPÓTESIS.....	141
REFERENCIAS	147
APÉNDICES.....	188
APÉNDICE 1.....	188
APÉNDICE 2.....	194
APÉNDICE 3.....	203

LISTA DE TABLAS

TABLE 1. SISTEMAS CEREBRALES Y EL DISPOSITIVO ESTÍMULO-RESPUESTA.....	45
TABLE 2. INSTITUCIONES EDUCATIVAS.....	71
TABLE 3. EDAD DE LOS PADRES (AGRUPADO)	72
TABLE 4. ESTRATO DE LOS PADRES DE FAMILIA	72
TABLE 5. NIVEL EDUCATIVO DE LOS PADRES	73
TABLE 6. EDAD DE LOS NIÑOS	74
TABLE 7. SEXO DE LOS NIÑOS.....	74
TABLE 8. EDAD DE LOS NIÑOS POR GRADO.....	75
TABLE 9. COMPORTAMIENTO PROSOCIAL	81
TABLE 10. RESUMEN DEL PROCESAMIENTO DE CASOS	81
TABLE 11. COMPORTAMIENTO PROSOCIAL Y GRADO	82
TABLE 12. PRUEBA DE CHI-CUADRADO.....	83
TABLE 13. COMPORTAMIENTO PROSOCIAL Y SEXO.....	84
TABLE 14. PRUEBA DE CHI-CUADRADO.....	84
TABLE 15. COMPORTAMIENTO PROSOCIAL Y ESTRATO	85
TABLE 16. PRUEBA DE CHI-CUADRADO.....	86
TABLE 17. CARÁCTER DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS.....	86
TABLE 18. COMPORTAMIENTO PROSOCIAL E INSTITUCIONES EDUCATIVAS.....	87
TABLE 19. PRUEBA DE CHI-CUADRADO.....	88
TABLE 20. EVITACIÓN DEL DAÑO Y SEXO.....	89
TABLE 21. PRUEBA DE CHI-CUADRADO.....	89
TABLE 22. EVITACIÓN DEL DAÑO Y ESTRATO.....	90
TABLE 23. PRUEBA DE CHI-CUADRADO.....	91
TABLE 24. EVITACIÓN DEL DAÑO E INSTITUCIÓN EDUCATIVA.....	92
TABLE 25. PRUEBA DE CHI-CUADRADO.....	93
TABLE 26. GRUPO 1 / 10* - APOYO EFECTIVO.....	96
TABLE 27. HISTOGRAMA DEL GRUPO 1 / 10*	99
TABLE 28. GRUPO 2 / 10* - COMUNICACIÓN EFECTIVA.....	101

TABLE 29. HISTOGRAMA DEL GRUPO 2 / 10*	102
TABLE 30. GRUPO 3 / 10* - ORIENTACIÓN POSITIVA.....	104
TABLE 31. HISTOGRAMA DEL GRUPO 3 / 10*	107
TABLE 32. GRUPO 9 / 10* - DISTANCIA AFECTIVA	109
TABLE 33. HISTOGRAMA DEL GRUPO 9 / 10*	110
TABLE 34. PRÁCTICA DE CRIANZA Y COMPORTAMIENTO PROSOCIAL.....	111
TABLE 35. PRÁCTICA DE CRIANZA, SEXO Y COMPORTAMIENTO PROSOCIAL	112
TABLE 36. PRÁCTICA DE CRIANZA Y SEXO DE LOS NIÑOS	113
TABLE 37. PRÁCTICA DE CRIANZA Y CURSO	114
TABLE 38. PRÁCTICA DE CRIANZA Y ESTRATO	115
TABLE 39. PRÁCTICA DE CRIANZA Y CARÁCTER DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA.....	115

LISTA DE FIGURAS

FIGURE 1. ESTILOS DE CRIANZA.....	40
FIGURE 2. CORTE "C" DEL ÁRBOL EN 10 GRUPOS	94
FIGURE 3. OBSERVACIONES EXTREMAS EN LA RESPUESTA	125
FIGURE 4. QQ PLOT	126

LISTA DE RECUADROS

RECUADRO 1. MODELO INICIAL	116
RECUADRO 2. CÁLCULO DE REGRESIÓN LOGÍSTICA	117
RECUADRO 3. MODELO DE MEJOR AJUSTE	123
RECUADRO 4. DETERMINACIÓN DE COEFICIENTES	123
RECUADRO 5. PRUEBA DE SIGNIFICANCIA.....	124

RESUMEN

Para la sociedad colombiana la crianza se ha constituido en un tema de gran importancia debido a los profundos cambios por los que atraviesa la sociedad y de manera particular familia, no solo debido al largo conflicto político sino también como consecuencia de la modernización del país, de la apertura económica acaecida las últimas décadas y de los procesos de globalización propiciados por los medios de comunicación y la economía. La presente investigación se enmarca en este contexto y pretende contribuir al desarrollo del campo abordando el problema de la relación entre las prácticas de crianza, el temperamento de los niños y su comportamiento prosocial.

La muestra fue de 281 padres de familia con hijos que cursaban quinto y sexto grado de la educación básica, pertenecientes a los seis estratos socioeconómicos definidos en la Ley 142 de 1994. Se aplicaron tres instrumentos: Cuestionario de Prácticas de Crianza (CPC-P) versión padres de Aguirre (2003), el Inventario de Temperamento y Carácter Juvenil (JTIC). Versión Padres de Cloninger (1992) y la Escala de comportamiento prosocial de Caprara (1995). Se realizaron tres tipos de análisis de correlación, multivariado y de regresión logística.

Los resultados muestran, primero, que existe una asociación significativa entre crianza positiva y la prosocialidad; el análisis estadístico indica que esta asociación entre el comportamiento prosocial y las prácticas de crianza se da en torno al *apoyo efectivo*, la *orientación positiva* y la *comunicación efectiva*; y segundo, que las variables prácticas de crianza y temperamento predicen y el comportamiento prosocial, esto es, que la *regulación del comportamiento*, la *evitación del daño*, y la *persistencia* son variables predictoras del *comportamiento prosocial*.

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En la vida familiar la crianza es un tema de gran importancia, tanto para los adultos comprometidos con esta tarea como para la sociedad en la que viven. La crianza involucra ideas y acciones de los padres relacionadas con el modo como orientan el comportamiento de sus hijos, en donde se hace presente, con independencia de la composición de la familia contemporánea, la necesidad de velar por el bienestar de los niños¹ y hacer de ellos seres humanos completos.

De manera particular, el tema de esta investigación, la relación entre prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial de los niños, ha sido un asunto de mucho interés en el mundo académico. Autores como Barret & Yaroow (1977), Batson (1998), Denham (1986), Eisenberg & Fabes (1998), Eisenberg & Lennon (1980), Eisenberg & Mussen (2003), Eisenberg (1999), Eisenberg, Miller, Shell, McNally & Shea (1991), Goldsmith *et al.* (1987), Hardy, Carlo & Roesch (2010), Hart (1995), Hinde & Stevenson-Hinde (1987), Kanfer, Stifter, & Morris (1981), Knafo, Israel & Ebstein (2011), Laible, Eye & Calo (2008), Mestre, Tur y del Barrio (2004), Rothbart & Bates (2006), Thompson & Goodvin (2005), van Zeijl *et al.* (2007), White, & Burnm (1975), Yagmurlu & Sanson (2009), Zabatany, Hartmann, & Gelfand (1985), entre otros, han mostrado que el altruismo, la generosidad, la simpatía, la empatía y los rasgos de temperamento, están asociados con el desarrollo de relaciones interpersonales armónicas y gratificantes de los niños y con el fortalecimiento de la tolerancia y el

¹ En la presente investigación se reconoce, por un lado, la importancia que tiene la perspectiva de género en los estudios sociales y, por otro, que esta categoría permite visibilizar las relaciones asimétricas de poder que se suscitan en la asignación sociocultural del género (hombre - mujer), determinando la identidad y el rol de los seres humanos en los diferentes contextos sociales. No obstante, por facilidad en la escritura se decidió utilizar los términos niño y niños para referirse indistintamente tanto a las niñas como a los niños.

reconocimiento de la diferencia, base psicosocial del comportamiento democrático de los futuros ciudadanos.

Los resultados de las investigaciones llevadas a cabo por Eisenberg, Miller, Shell, McNally & Shea (1991), Kanfer, Stifter, & Morris (1981), Michalik, Eisenberg, Spinrad, Ladd, Thompson & Valiente (2007), Van Lange (1999), Wentzel & Erdley (1993), indican que el comportamiento prosocial de los niños está influido por el tipo de relación que mantienen con sus padres y que este vínculo tiene consecuencias importantes en su futuro desarrollo.

En el comportamiento prosocial los hombres actúan motivados por el compromiso con sus semejantes, característica que se traslapa con el altruismo, el cual hace referencia a la acción que procura el bien ajeno, aun a costa del propio; este hecho ha conducido a buscar una delimitación más precisa de estos dos tipos de acciones.

González (1992) sostiene que el comportamiento social positivo, que se expresa en la colaboración y compromiso con los demás, se manifiesta de dos formas, como búsqueda de beneficio para todos o como obtención de beneficio solo para una de las partes, lo cual conduce a que se acepte como criterio de diferenciación la motivación asociada al beneficio mutuo o individual. Gracias a este criterio, el comportamiento prosocial se puede relacionar, en un caso, a una respuesta con motivación altruista y en el otro, a una con motivación no altruista.

Como lo señalaron Batson (1998), Bierhoff (2002), Campbell & Christopher (1996), Eisenberg & Fabes (1998), Eisenberg & Mussen (2003), Eisenberg (1999), Nasby & McManus (1998), Kanfer, Stifter & Morris (1981), el deseo de favorecer al otro con independencia del propio beneficio caracteriza al comportamiento altruista, mientras que el interés por alcanzar el beneficio propio y ajeno se constituye en el rasgo del comportamiento prosocial en general.

Batson (1998), Campbell & Christopher (1996), Eisenberg *et al.* (1996) y Eisenberg & Fabes (1998), señalan que esta concepción dicotómica, elaborada en el transcurso de la segunda mitad del siglo XX, enfrenta a partidarios que aceptan que las acciones prosociales abarcan tanto conductas de tipo altruista como no altruista y los que tienden a ser más restrictivos e insisten en diferenciar el comportamiento prosocial del altruista.

A pesar de la anterior controversia, hoy en día hay un mayor consenso en torno a que el comportamiento prosocial incorpora tanto las acciones con motivación altruista y sin ella. Esto ha provocado, afirman Eisenberg, *et al.*, (1996), que el altruismo sea concebido como una manifestación más del comportamiento prosocial.

Una consecuencia positiva de este enfoque es que se encuentra una solución al problema de si el comportamiento prosocial es promovido por un componente motivacional o por una recompensa externa, esto es, si el benefactor en realidad es movido por un impulso altruista o uno egoísta (González, 1992). A este respecto, el altruismo será concebido como un subgrupo de la conducta prosocial y aunque tiene un rasgo asociado al “autosacrificio”, este se definirá, desde una óptica kantiana, más por el deseo de beneficiar al otro debido a que se reconoce en éste la *dignidad humana*, que por un comportamiento mecánico similar al de las hormigas, que arriesgan o dan sus vidas por la colonia en forma ciega movidas por un condicionante genético (Campbell & Christopher, 1996).

En cuanto a la relación entre crianza y comportamiento prosocial, la evidencia empírica muestra que la crianza es una variable que influye en el desarrollo de las acciones prosociales, tal como se puede corroborar en los trabajos de Carlo, McGinley, Hayes, Batenhorst & Wilkinson (2007), quienes encontraron que las prácticas de crianza tienen una asociación significativa con el comportamiento prosocial a través de una relación indirecta con la simpatía; Laible, Eye & Carlo (2008), que encontraron que la disciplina ejercida por los padres se relaciona tanto con el afecto moral y la cognición moral, dos dimensiones del comportamiento prosocial que se expresan en las acciones

de ayuda y en el altruismo; López, Apodaca, Etxebarria, Fuentes y Ortiz (1998), que sostienen que la calidad de la relación de los niños con la madre y la empatía son dos importantes predictores de la conducta prosocial. Además, en las investigaciones realizadas por McGinley, Lipperman-Kreda, Byrnes & Carlo (2010), Mestre, Tur, Samper, Nácher y Cortés (2007), Mestre, Samper, Frías & Tur (2009), Richaud de Minzi, Lemos y Mesurado (2011), Velásquez, A. M., Barrera, F. y Bukowski, W. (2006), Zahn-Waxler, Radke-Yarrow & King (1979), se estableció que existe una asociación significativa entre la crianza y el comportamiento prosocial de los adolescente, aclarando que en algunos casos esta asociación se da de manera indirecta.

En este escenario, la evidencia empírica muestra que las prácticas de crianza, en las que de forma manifiesta se expresa el afecto (Diener & Kim, 2004; Mestre, Tur, Samper y Nácher, 2007; Rodrigo *et al*, 2004), favorece el comportamiento prosocial, debido a que crean unas condiciones propicias para la comunicación bidireccional efectiva, el apoyo emocional, el involucramiento, el establecimiento de normas familiares y la orientación inductiva, lo cual permite que los niños desarrollen una actitud positiva y un mayor compromiso con el prójimo.

Así mismo, se ha establecido la relación positiva entre el ejercicio temprano de comportamientos altruistas en el hogar y las relaciones interpersonales gratificantes y poco conflictivas en el ambiente escolar. El interés por los otros lleva a los niños a comprometerse con las diferentes actividades comunitarias.

Por otro lado, hay suficiente evidencia empírica sobre el importante papel que cumplen las condiciones socioculturales de la familia en la configuración del comportamiento prosocial. Así por ejemplo, desde finales de la década de los noventa, Call, Mortimer & Shanahan, (1995), Kelley & Hoffman (1997), McGrath & Brown (2008), Penner, Dovidio, Piliavin & Schroeder (2005), Piff, Kraus, Côté, Cheng & Keltner (2010) entre otros, señalan que el estatus socioeconómico se asocia con comportamientos prosociales públicos, de manera específica se ha observado que los individuos de estratos socioeconómico altos expresan comportamientos prosociales

públicos, mientras que individuos de estatus socioeconómico bajo manifiestan conductas de ayuda mayoritariamente dentro del entorno privado. Este hecho puede explicarse más por las ventajas educativas y económicas de los primeros que por características personales de los sujetos.

Otro aspecto que se destaca es la importancia que tiene la presencia de los padres en el hogar o el tiempo que invierten en los cuidados y la atención de los niños. Como lo señalaron Eisenberg & Fabes, (1998), Bradley & Corwyn (2004), el involucramiento de los dos padres es un factor favorable para la aparición de respuestas prosociales, y Hair, Jager & Garret (2001) quienes mostraron, en estrecha consonancia con las investigaciones de Gilligan (1982/1994, 1994) sobre la ética del cuidado, que aquellos niños que viven solo con la madre desarrollan más comportamientos de consuelo y apoyo que otros de la misma edad que provienen de una familia completa.

Así mismo, como lo señalan Grusec, Goodnow & Kuczinsky (2000), en la crianza la comprensión que los padres tienen de las características psicológicas y de la situación que viven sus hijos, favorece la relación entre ellos, la adquisición de valores y estándares de comportamiento, y la efectividad de la paternidad-maternidad. A este respecto Kiff, Lengua & Zalewski (2011), Rothbart and Bates (2006), Van Zeijl *et al.* (2007), Zalewski, Lengua, Wilson, Trancik & Bazinet (2011), afirman que dentro de esta comprensión de las características de los niños, el reconocimiento del efecto moderador del temperamento infantil juega un papel destacado en la crianza y determina las diferencias en el estilo de comportamiento que los padres tienen frente a sus hijos desde la temprana infancia.

Diferentes investigaciones (Clark & Ladd, 2000; Grusec, Goodnow & Kuczinsky, 2000; Lay, Waters & Park, 1989) han evidenciado que el temperamento de los niños, entendido como la base constitucional de las diferencias individuales en relación con la autorregulación y la reacción emocional, motora y atencional (Rothbart & Bates, 2006), es un factor determinante en su relación con ambos padres y en la respuesta diferenciada de estos, quienes ajustan su comportamiento de acuerdo con el

conocimiento que tienen de las características del temperamento y humor de los niños. Por ejemplo, el estado de ánimo positivo del niño suscita la complacencia de los padres y la expresión negativa de su temperamento (conducta agresiva o desafiante) desencadena prácticas de crianza restrictivas y, en muchas ocasiones, autoritarias.

Teniendo en cuenta el contexto presentado, se debe reconocer, en primer lugar, que hoy en día las investigaciones sobre el proceso de socialización en la familia, tanto en Colombia como en el contexto internacional, señalan que es importante estudiar y comprender la crianza con el fin de intervenir en los distintos ámbitos en los que el grupo familiar se ve comprometido.

En segundo lugar, el tema de la crianza es foco de interés de diferentes estudios en el contexto internacional, en los cuales se ha demostrado que este es un fenómeno complejo y diverso, en la medida en que está marcado tanto por las variables filogenéticas como las circunstancias socioculturales.

En tercer lugar, y de manera más concreta, se destaca la relevancia de los estudios que abordan el modo como las prácticas de crianza influyen en el desarrollo del niño, en particular sobre el comportamiento prosocial, más cuando se han establecido las implicaciones que tiene esta conducta en la formación de los niños como futuros ciudadanos y padres de familia.

En cuarto lugar, aunque en los últimos años las prácticas de crianza han recibido una mayor atención por parte de especialistas de distintas profesiones y de la comunidad académica nacional, en Colombia este todavía es un terreno en el que se necesita profundizar más.

Finalmente, es necesario contar con datos poblacionales periódicos que den cuenta de los cambios continuos que acaecen en la paternidad y la maternidad, y desarrollar instrumentos confiables que sean sensibles a las condiciones culturales del país.

Los aspectos antes señalados constituyen el marco referencial para la presente investigación, cuyo fin es conocer y comprender la relación de las prácticas de crianza, el temperamento y comportamiento prosocial de los niños, proceso psicosocial que se encuentra estrechamente relacionado con el desarrollo de las destrezas sociomorales, las cuales determinan las relaciones sociales tanto en el ámbito escolar como en el futuro desempeño ciudadano. De manera concreta, el estudio pretende responder a la siguiente pregunta: ¿Cuál es la relación entre las prácticas de crianza, el temperamento y el comportamiento prosocial de niños de 5° y 6° grado de la educación básica, pertenecientes a seis estratos socioeconómicos de la ciudad de Bogotá, D.C.?

HIPÓTESIS

H1: Existe una correlación positiva entre prácticas de crianza (comunicación, apoyo emocional y regulación del comportamiento) y el comportamiento prosocial de los niños.

Ho: No existe una correlación entre prácticas de crianza (comunicación, apoyo emocional y regulación del comportamiento) y el comportamiento prosocial de los niños.

H2: La asociación entre prácticas de crianza (comunicación, apoyo emocional y regulación del comportamiento) y temperamento del niño (búsqueda de novedad, evitación del daño, dependencia de la recompensa y persistencia) predice el comportamiento prosocial de los niños.

Ho: La asociación entre prácticas de crianza (comunicación, apoyo emocional y regulación del comportamiento) y temperamento del niño (búsqueda de novedad, evitación del daño, dependencia de la recompensa y persistencia) no predice el comportamiento prosocial de los niños.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Un día mi hija de 3 años me dijo; -mamá porque ese abuelito tiene pena, yo la mire y le respondí porque tiene hambre y no tiene donde vivir-, ella fue corriendo y le obsequio sus galletas.- luego me dijo -tenia ojitos de pena el abuelito pero ahora se puso contento. Me sorprendí mucho con su actitud como a los 3 años noto en la cara del vagabundo hambre y pena, ¿que sentimiento o instinto la llevó a actuar de esa manera?, ¿Fue aquella una conducta prosocial?

Carolina Alcorce (Blog, sábado, 4 de octubre de 2008)

Socialización y Crianza

En la evolución de la especie humana ha jugado un papel muy importante el reconocimiento que hacen los hombres del estrecho vínculo que los une a sus semejantes, así como lo fundamental que es esta relación para su supervivencia y desarrollo. Este reconocimiento del otro es un elemento distintivo del comportamiento humano, no solo porque es consciente de dicho nexo sino también porque es capaz de orientarlo a voluntad.

El vínculo que establecen los seres humanos entre sí da lugar al proceso de socialización, el cual tiene una influencia determinante a lo largo de la vida, pero en especial en los primeros años de vida, en donde los hombres aprenden a dominar sus impulsos, a buscar canales más adecuados para satisfacer sus necesidades, a reconocer y manejar la hostilidad y la desconfianza, como también a manifestar un comportamiento solidario y comprometido con las necesidades de sus semejantes.

En la vida temprana de los seres humanos, a diferencia de la mayoría de los animales, la socialización es un mecanismo fundamental para su supervivencia. Es gracias a este proceso que el mundo adulto puede, generalmente, garantizar a los niños unas condiciones apropiadas para su desarrollo y que se expresa en el progresivo y adecuado ajuste emocional, comportamental y físico del niño.

Grusec & Davidov (2010), siguiendo a Bugental (2000), sostienen que la socialización “es el proceso por medio del cual los niños adquieren las habilidades sociales, emocionales y cognitivas necesarias para funcionar en la comunidad. Ellos adquieren estas habilidades a través de sus interacciones sociales para las que han sido biológicamente preparados” (p. 691).

Además, de acuerdo con autores como Bornstein & Cote (2003, 2004), Cole (1996), Cole, Tamang, and Shrestha (2006), Cole & Tan (2007), Chao & Tseng (2002), LeVine (1980), Martín-Baró (1989), LeVine, Dixon, LeVine, Richman, Leiderman, Keefer *et al.* (1994), Linares (1989), Pachter & Dumont-Mathieu (2004), Roer-Strier & Rosenthal (2001), Tenorio (2000), la socialización es un proceso cultural e histórico que refleja los modos como cada grupo humano ha estructurado las relaciones sociales, en especial las relaciones con los niños.

Siguiendo a Martín-Baró (1989), se puede afirmar que el proceso de socialización tiene por lo menos tres características que lo definen: primero, encontramos que es un hecho histórico, dado que se define, nos dice este autor, por su concreción temporal y espacial, siendo la socialización algo más que un proceso mecánico, inmutable y prefijado; por el contrario, se trata de una respuesta flexible y específica a las circunstancias históricas del medio social en el que se da la socialización; segundo, es un proceso dialéctico, porque suscita el cambio en los niños, el cual se produce en la resolución continua de las contradicciones a las que se enfrenta en sus relaciones con el mundo adulto y el entorno inmediato; y tercero, se trata de una relación de tipo bidireccional, porque se manifiesta como una relación de carácter

interaccional, en donde la influencia se da en forma mutua entre el agente socializador y el socializado.

En este sentido, la socialización deber ser considerada como una institución social en tanto que instituye patrones de acción esperados por la sociedad, involucrando costumbres, tradiciones, convenciones, beneficios, actitudes y normas.

Siguiendo a Martín-Baró (1989), se puede afirmar que el proceso de socialización tiene por lo menos tres características que lo definen: primero, encontramos que es un hecho histórico, dado que se define, nos dice este autor, por su concreción temporal y espacial, siendo la socialización algo más que un proceso mecánico, inmutable y prefijado; por el contrario, se trata de una respuesta flexible y específica a las circunstancias históricas del medio social en el que se da la socialización; segundo, es un proceso dialéctico, porque suscita el cambio en los niños, el cual se produce en la resolución continua de las contradicciones a las que se enfrenta en sus relaciones con el mundo adulto y el entorno inmediato; y tercero, se trata de una relación de tipo bidireccional, porque se manifiesta como una relación de carácter interaccional, en donde la influencia se da en forma mutua entre el agente socializador y el socializado.

En este sentido, la socialización es un proceso psicosocial que instituye patrones de acción esperados por la sociedad, involucrando costumbres, tradiciones, convenciones, beneficios, actitudes y normas, y que en el caso de los niños cumple una clara función destinada a garantizar su desarrollo y bienestar.

Así, la socialización como un elemento instituyente permite a las personas ajustarse al contexto social que las rodea, en una continua tensión entre las demandas de lo ya instituido y lo que será objeto de transformación, por ejemplo, las tendencias impulsivas de los niños o los deseos de los adolescentes. En esta incorporación del sujeto a la sociedad, la socialización le facilita el desarrollo de diferentes habilidades y

la adquisición de un variado número de conocimientos sobre la realidad, sobre sus allegados y sobre sí mismo.

En la vida de los niños la primera forma, tal vez la más fundamental, en la que se manifiesta la socialización es la crianza, dispositivo que organiza las acciones tanto de los padres de familia como de los niños, y que permite a los adultos orientar el desarrollo del niño y acción que se constituye en un factor de protección para la vida infantil.

Además, la crianza responde a las determinaciones socioculturales, las cuales son tenidas en cuenta por los adultos como marco de referencia para organizar sus acciones destinadas a garantizar la supervivencia de los niños y facilitar el adecuado ajuste frente a las demandas de la sociedad. Cole & Tan (2006), sostienen que “las influencias culturales de las metas de socialización, de las prácticas de crianza competentes y de las creencias acerca del desarrollo infantil, penetran el día a día de la socialización de los niños” (p. 519).

Kyrtzis (2005), afirma que cuando se observa desde el mundo adulto el uso de las prácticas comunicativas y de los estilos narrativos de los niños, surgen divergencias con respecto a la interpretación de estos hechos, por lo que se debe acudir a un marco cultural y en muchos casos a un encuadre familiar para poder avanzar en la comprensión de lo que efectivamente dicen y hacen los niños, dado que los padres de familia son los intermediarios y modeladores de las prácticas culturales necesarias para el adecuado ajuste de los infantes y adolescentes al grupo de referencia.

Entonces, la crianza es el conjunto de acciones que realizan los padres o diferentes cuidadores, con la finalidad de orientar el desarrollo del niño y proporcionarle las condiciones más apropiadas para su bienestar integral. Al respecto, Schaffer (2006) sostiene que “... no ha habido realmente duda que la crianza sea sobre todo dirigir el desarrollo de los niños en las direcciones socialmente aprobadas” (p. 184).

Myers (1994b), sugiere que se diferencie lo que se hace del cómo se hace, debido a que en el proceso de crianza están presentes la forma como se realizan las acciones y el deber ser que las orienta. En este juego entre práctica y deber, es muy frecuente que se distancie el actuar de la norma que lo regula y "... es así como la inadecuada crianza (definida de cualquier forma) es ampliamente considerada como la causa del mal ajuste de los niños" (Schaffer, 2006, p. 184).

Sears, Maccoby & Levin (1957), sitúan a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, los inicios del estudio científico de la crianza, cuando la medicina y las ciencias sociales se hacen de metodologías más confiables y toman distancia de todas aquellas personas y teorías que para la época intervenían en este campo más desde el sentido común que apoyadas en evidencias empíricas. El interés de esta época se concentró principalmente en el actuar y no se establecen diferencias claras entre los atributos psicológicos o comportamentales de la crianza.

En el transcurso de la primera mitad del siglo XX, el estudio de la crianza se hace más diverso al tiempo que se consolida como un campo del conocimiento científico, trayendo consigo acuerdos entre los investigadores que permiten la identificación de factores y formas de actuar que tendrán un mayor grado de generalización, por lo menos en las llamadas sociedades occidentales y las pertenecientes a su círculo de influencia.

El producto de este esfuerzo académico se concreta en: 1) la postulación de las dimensiones de la crianza, 2) las prácticas de crianza y 3) los estilos de crianza, con lo cual se logra reducir toda la complejidad del fenómeno de la crianza. A continuación se hará una aproximación a estas tres formas de estudiar el proceso de la crianza.

Dimensiones de la Crianza

Las dimensiones de la crianza son el resultado del intento de reducir el conjunto de acciones estudiadas en la crianza a dos factores que se constituirán en "las

condiciones de posibilidad” de toda acción destinada a criar a los niños. Estas dos dimensiones son: control y apoyo. En palabras de Knafo & Plomin (2006),

las dos principales dimensiones de la crianza involucran la respuesta afectiva de los padres hacia sus niños (p.e. ternura) y las prácticas que los padre emplean cuando ellos intentan influir el comportamiento del niño (p.e. el control; Maccoby & Martin, 1983). Los estudios actuales se interesan en ambos aspectos de estas dimensiones –en los sentimientos paternos (positivo vs. negativo) hacia sus niños y en las prácticas de disciplina paterna (razonada vs. crianza severa o indiferente) (p. 147)

Entonces, el control es la dimensión que hace referencia, en principio, al papel orientador de los padres, quienes están en la obligación, en el caso de Colombia lo están por lo dispuesto en la Constitución Política y la Ley de infancia y adolescencia, de comprometerse con el cuidado de los niños. En este sentido, la relación entre los padres e hijos siempre será asimétrica, dado que se requiere de la experiencia y las habilidades del adulto para garantizar la seguridad y el bienestar de los niños en las diferentes situaciones en las que puedan encontrarse. Esto, por supuesto, no quiere decir que no se den formas para que la participación de los niños efectiva, abierta y confiada en la vida familiar, mucho más cuando la sociedad ha asumido la perspectiva de los derechos de los niños. Esta manifestación del control está más cerca de lo que algunos autores han denominado monitoreo (Statin & Kerr, 2000).

El control comprende, nos dice Hoghughi (2004), un rango amplio de actividades relacionadas con *establecer y hacer cumplir los límites* por el niño en una edad –y de una manera culturalmente apropiada. Como los pensamientos y las emociones no pueden ser controladas, el énfasis está generalmente sobre el control del *comportamiento* y, a través de esto, de los pensamientos y sentimientos que presumiblemente se expresan en tal comportamiento. (pp. 7-8)

Esta dimensión es la que más crítica ha recibido, debido al significado que se le da en la sociedad moderna a esta palabra. Recuerdese toda la resistencia que de la década de los años sesenta, con la aparición de la denominada generación de la revolución del 68.

En este periodo, desde los más diversos campos de la ciencias, las artes y las humanidades, se canaliza la inconformidad frente una sociedad autoritaria, conservadora, de fuerte raigambre victoriano, que ve como se derrumban uno a uno sus bastiones y son remplazados por unos ideales liberales.

Autores como Eisenberg, Zhou, Spinrad, Valiente, Fabes & Liew (2005), Hoghughi (2004), sostienen, que si bien la palabra control provoca sentimientos de rechazo debido a que se la asocia con la restricción impositiva proveniente desde la autoridad, también es cierto que el término es indispensable para describir la conducta de los padres, debido a que de lo contrario los niños se quedan sin orientación, lo que en general podría poner en riesgo su vida psicosocial y física.

Darling (1999) afirma que

aunque los padres pueden diferir en cómo tratan de controlar o socializar a sus hijos y el alcance de lo que ellos quieren hacer, se asume que el rol principal de todo padre es influir, educar y controlar a sus hijos. (p. 7)

Esta función de los padres, de ser orientadores y responsables del bienestar de los niños, se cumple en mejores condiciones en tanto que la autoridad y experiencia de ellos es reconocida por los niños, reconocimiento que varía con la edad pero que es necesaria prácticamente en todo el transcurso del desarrollo del niño.

Darling, Cumsille & Martínez (2008), señalan que la legitimidad de la autoridad de los padres se refiere al grado en el cual se cree que el control ejercido por los tales es natural o una extensión de su función. De esta forma, el control de los padres, en la

mayoría de oportunidades, no es percibido por los niños como una amenaza. Todo indica que esto se debe 1) a que ven a sus padres como autoridades legítimas y creen que están obligados a obedecerlos, 2) que son más propensos a interiorizar sus valores, y 3) porque son más receptivos a la socialización impartida por los padres y a tomar decisiones autónomas en consonancia con los valores de sus progenitores.

Ahora bien, las críticas a la idea de control no son del todo infundadas dado que el control posee otro lado que se asocia, como se mencionó antes, al ejercicio del poder y al autoritarismo en la familia. Por la particular relación asimétrica en la que se da el vínculo entre padres e hijos se corre el riesgo de abusar del poder que tiene el adulto, poder que se expresa en el hecho de que tiene mayor experiencia, más fortaleza física y cuenta con la habilidad para analizar las cosas desde diferentes perspectivas.

Otro aspecto que se debe resaltar es la diferencia entre el control del comportamiento y el control psicológico. El control del comportamiento se refiere a la supervisión que recae sobre el actuar de los niños y que en ciertos niveles de exigencia es necesaria “para que los niños aprendan comportamientos socialmente aceptables” (Chen, Liu & Li, 2000, p. 402), algo que también sostiene Szymańska (2010), quien afirma que el control del comportamiento es necesario para el desarrollo de los niños, aunque a veces los padres pueden cometer errores, que generalmente no son tan graves.

Respecto a los beneficios del control, muchos autores han resaltado que este ejerce un impacto positivo sobre los niños. Por ejemplo, Eisenberg, Zhou, Losoya, Fabes, Shepard, Murphy *et al.* (2003), Strage & Swanson (1999), Wade (2004), Pérez & Gauvain (2009), Kordi & Bahamdin (2010), Schofield, Beaumont, Widaman, Robins, Conger & Jochem (2012) señalan que el uso del control, como supervisión de las acciones infantiles y de los adolescente, contribuye al desarrollo cognitivo.

De manera específica, estos autores afirman que las investigaciones llevadas a cabo por décadas muestran que los niños criados con el control ejercido sobre el comportamiento y en quienes además se promueve la autonomía, puntúan más alto en

las pruebas de inteligencia o de habilidades cognitivas comparados con otros niños que no fueron criados con este tipo de control.

Darling, Cumsille & Martínez (2007), también señalan los beneficios que tiene el control sobre el comportamiento. Según estos autores

el monitoreo efectivo del comportamiento del adolescente es un componente clave de los esfuerzos socializadores de los padres y es también un predictor consistente del desarrollo de la salud psicosocial, de los bajos niveles de problemas de comportamiento y de los resultados positivos del desarrollo (Crouter & Head, 2002). (p. 298)

El control psicológico se refiere a la manera como los padres se inmiscuyen en los pensamientos y las emociones del niño con el intento de dominarlos; “el control psicológico como una dimensión de la crianza es casi exclusivamente conceptualizado como una forma negativa de control” (Barber, 1996, p. 3296).

Barber (1996) propone que en el estudio del control psicológico dentro de los procesos de socialización, específicamente en la crianza, se centre la atención en temas relacionados con: 1) la diferenciación entre el control psicológico y otros tipos de control y el modo como éste se puede hacer, y 2) la manera como influye en el desarrollo infantil y la forma como se da esta influencia.

Frente a las consecuencias negativas del empleo del control psicológico, Luyckx, Soenens, Berzonsky, Vansteenkiste & Goossens (2007) sostienen que recientes investigaciones han demostrado que existe una relación entre el miedo al fracaso y el control psicológico. El resultado de esta asociación se traduce en la vida adulta en donde se encuentra que quienes recuerdan que sus padres emplearon el control psicológico “tienden a desarrollar una orientación ansiosa e indecisa” (p. 547).

Sobre este punto, el de las repercusiones a largo plazo, Elliot & Thrash (2004), Conger, R. D., Belsky, J. & Capaldi, D. M. (2009), Belsky, Hancox, Sligo & Poulton (2012) sostienen que los padres de familia que fueron sometidos al control psicológico y desarrollaron ansiedad, agresividad o conductas disruptivas, tienden a reproducir en sus hijos patrones similares, llegando a la conclusión de que existe un estrecho nexo en la reproducción de conductas desadaptativas.

Finalmente, los estudios realizados por Crouter, MacDermid, McHale, & Perry-Jenkins (1990); Patterson (1993) o Dishion & McMahon (1998), sobre el control como monitoreo, resaltan el aspecto positivo de esta conducta de los adultos y señalan las ventajas que tiene para el desarrollo de los niños y para su incorporación a la sociedad.

Crouter, MacDermid, McHale, & Perry-Jenkins (1990) afirman “que el monitoreo implica una supervisión consciente de los niños. El monitor efectivo conoce el diario vivir de estos y es consciente de las experiencias del niño” (p. 656).

En otras palabras, el padre que hace uso del monitoreo se esfuerza por establecer una buena comunicación y por contar con información sobre lugares y personas que frecuenta su hijo. Dishion & McMahon (1998) afirman que entre los efectos positivos del monitoreo se destacan el desarrollo de la autoestima, la seguridad de los niños, la prevención de las actividades delincuenciales y del uso de sustancias psicoactivas.

Ahora bien, para que el monitoreo sea efectivo se necesita que los niños colaboren y tengan deseos de compartir información sobre sus actividades con los padres. Para ello, como se expuso más arriba, es necesario que los niños o adolescentes les reconozcan autoridad, legitimada por la historia de sus acciones.

Además, Vazsony, Pickering & Bolland (2006), sostienen que los estudios realizados en torno al monitoreo, indican que este proceso puede ser más o menos saliente en distintos periodos del desarrollo; por ejemplo, el monitoreo hacia la mitad y la tardía adolescencia es más utilizado. Adicional a esta relación con la edad de los

niños, Kerr, Stattin (2000) y Kerr, Stattin & Burk (2010), señalan que el conocimiento que tienen los padres de las actividades de sus hijos no siempre coincide con lo que realmente están haciendo, en especial en la adolescencia, edad en la cual tienen plena conciencia y pueden decidir qué conocerán efectivamente sus padres; no obstante, consideran que sigue siendo una forma adecuada de relacionarse con los niños y los adolescentes.

Pasemos ahora a analizar la otra dimensión, el apoyo. De manera general, este constructo se define como el conjunto de acciones de cuidado que los padres o adultos cuidadores brindan a los niños para la adecuada expresión de las emociones, la regulación de sus actos, el establecimiento de relaciones seguras y la toma de decisiones.

El apoyo de los padres se refiere, afirman Barber, Stolz & Olsen (2005), a un comportamiento marcado por el afecto, el cariño y el acompañamiento explícito, el cual tiene una incidencia positiva en el desarrollo de los niños. Se correlaciona positivamente con la madurez psicológica, la autoestima y el éxito de los niños. Padres que expresan abiertamente su afecto, que son tiernos y dan a conocer sus emociones positivas, por lo general, favorecen la competencia y comprensión social, y generan con este tipo de manifestaciones bajos niveles de hostilidad en los niños.

Así, esta dimensión tiene que ver con la capacidad de los padres para reaccionar ante las demandas de sus hijos. Esta reactividad se traduce en un tipo de involucramiento en las actividades de los niños, cuyo objetivo no es el de controlar sino el de brindar algún tipo de soporte para que estos puedan enfrentar las diferentes situaciones ordinarias o novedosas que les propone la realidad.

Ahora bien, aunque en general el apoyo ha sido relacionado con conductas positivas en los niños, es también cierto que desde los mismos inicios de la conceptualización y las investigaciones llevadas a cabo por Baumrind (1971, 1991), Maccoby & Martin (1983), Darling & Steinberg (1993), entre otros, se ha comprobado

que el exceso de apoyo, la respuesta de los adultos destinada a satisfacer las necesidades voluntarista de los niños, se constituye más en un factor perturbador que en uno protector. El exceso de apoyo afectivo y el poco control del comportamiento del niño se relaciona con las limitaciones en la competencia social, la rebeldía y la baja persistencia (Eisenberg, Zhou & Koller, 2001).

Prácticas de Crianza

En cuanto a las prácticas de crianza se las puede definir, siguiendo a Hoghugh (2004), como

las actividades que específicamente se dirigen a promover el bienestar del niño. A su vez, ésta puede ser subdividida en *actividades parentales*, p.e. los elementos básicos de una crianza necesaria y suficiente; *áreas funcionales*, p.e. los principales aspectos del funcionamiento del niño sobre los cuales recae la atención; y *prerrequisitos*, p.e. lo que los padres necesitan para realizar su labor (p. 6)

A través de las prácticas de crianza los padres pueden comunicar a los niños sus diferentes exigencias y así orientar las acciones infantiles. Como lo afirma Myers (1994b),

la persona que cuida al niño trae a esta labor: (1) cierta tecnología (serie de prácticas); (2) una idea de lo que debe hacer, esto es, las prácticas reglamentarias y (3) creencias de por qué una u otra práctica es mejor que la otra. Esto afecta el estilo y la calidad del cuidado a los niños. Por ejemplo, la práctica de cargar a un niño tiene un efecto diferente en su desarrollo que la práctica de dejarlo en una cuna o en un corral. (p. 10)

En esta interpretación resaltan tres componentes fundamentales e inseparables de las acciones relacionadas con el cuidado de los niños: la práctica propiamente dicha, la

pauta y la creencia. La práctica se refiere a las acciones que realizan los padres en la crianza y "... que se orientan a garantizar la supervivencia del infante, a favorecer su crecimiento y desarrollo psicosocial y el aprendizaje de conocimientos que permita al niño reconocer y interpretar el entorno que le rodea" (Aguirre, 2000, p. 28).

La pauta es el deber ser de la crianza y se caracteriza por el mundo valorativo en el que se da la crianza. La creencia se refiere a la convicción, esto es, al modo como los padres de familia conciben la crianza, lo cual les brinda una certeza personal sobre sus actos y les facilita la explicación de lo que hacen cuando crían a sus hijos. Es bueno aclarar que esta certeza es, en gran medida, compartida por los miembros del grupo al cual se pertenece.

Diferentes estudios han señalado, como lo aseguran Amato & Fowler (2002), que están íntimamente relacionadas las prácticas de crianza y las consecuencias sobre el comportamiento de los niños. Estos autores muestran que esta relación se manifiesta de dos maneras, en la primera las prácticas de crianza varían en función del contexto familiar, como ejemplo citan el trabajo de Baldwin, Baldwin & Cole (1990), en que se observa que los padres de familia que viven en barrios pobres y peligrosos tienden a utilizar prácticas con un alto control del comportamiento de los niños, o en el caso de las familias afrodescendientes norteamericanas (citando a Deater-Deckard & Dodge, 1997) se encuentra que no es raro que los padres utilicen el castigo físico dado que en este tipo de familias esta práctica es normativa, responde a una tradición cultural.

En la segunda, Amato & Fewler (2002) sostienen, que las prácticas de crianza están relacionadas con el comportamiento de los niños, independientemente de la raza, el grupo étnico, la estructura familiar o la clase social y que dependen del tipo de las condiciones idiosincrásicas de padres e hijos. Citan estudios como por ejemplo el de Rowe, Vazsonyi & Flannery (1994), en el que se demuestra que las prácticas de crianza influyen de igual manera en familias, blancas, negras, latinas o asiáticas, o el llevado a cabo por Pilgrim, Luo, Urberg & Fang (1999) quienes reportaron que el empleo

equilibrado entre apoyo y control predice bajas tasas de consumo de drogas psicoactivas, con independencia de la característica étnica de las familias.

En este sentido, se puede afirmar que la influencia de las prácticas de crianza sobre el comportamiento de los niños dependen de dos factores: del contexto en el que viven las familias y de los rasgos idiosincrásicos de los miembros de las familias, lo cual implica que los estudios deben tener presente estos dos factores a la hora que sacar conclusiones de sus hallazgos.

Por otro lado, es necesario resaltar que en la práctica de crianza se está frente a un proceso interactivo y bidireccional, tal como lo señalaron autores como Aguirre (2000), Amato & Fowler (2002), Bell (1968), Bugental, Olster & Martorell (2003), Kuczynski (2003), Padilla-Walker, Carlo, Christensen & Yorgason (2012), Schaffer (1989, 1999, 2006), entre muchos otros.

Sobre el particular, Schaffer (1989) sostiene que la concepción interaccionista se impuso en el mundo académico como una forma de hacer justicia a las características tanto de los niños como de los padres (p. 13), y que es la consecuencia de los diferentes trabajos empíricos, en los que se descubre que en la socialización familiar los niños juegan el papel activo.

Adicionalmente, Padilla-Walker, Carlo, Christensen & Yorgason (2012) afirman que

Teóricamente, los modelos bioecológicos del desarrollo humano sugieren un proceso dinámico en el que los niños influyen en su entorno, y a su vez, se ven influidos por ese ambiente (Bronfenbrenner y Morris, 2006). Las reconceptualizaciones de la crianza también han argumentado que las relaciones entre los padres y sus hijos pueden ser más bidireccionales que unidireccionales (Bell, 1968; Grusec & Goodnow, 1994), y recientes investigaciones empíricas han apoyado esta idea. Por ejemplo, un estudio

longitudinal examinó el problema comportamental de los adolescentes y el conflicto padre-hijo encontrando que para representar los datos es mejor un modelo bidireccional que un modelo unidireccional (Maggs & Galambos, 1993), indicando las influencias recíprocas entre el comportamiento de padre e hijo. (p. 400)

Un ejemplo de este fenómeno es la conducta de apego descrito por Bowlby, investigador que cuando abordaba el estudio del vínculo afectivo

[su atención la] dirigía por igual al niño y a la madre, concibiendo a ambos como una unidad que se ha desarrollado conjuntamente y en la que ambos se hallan en una continua relación recíproca a lo largo de todas las etapas del desarrollo del niño. (Schaffer, 1989, p. 14)

Entonces, en esta concepción interaccionista de las prácticas de crianza, se reconoce que la relación entre padres e hijos es un tipo de vínculo en la que la influencia de uno sobre otro se ejerce en forma bidireccional. En otras palabras, no solo los adultos orientan el comportamiento de los niños, sino que éstos son también capaces de condicionar y modificar las acciones de sus padres. En este sentido, no es posible concebir al niño como una *tabula rasa* o una *masa de arcilla* lista para ser moldeada a gusto del escultor (padres u otros cuidadores), sino como un sujeto activo.

Estilos de Crianza

En cuanto a los estilos de crianza, estos tienen que ver con una manifestación más holística del actuar de los padres y que subraya la complejidad que encierra la interacción entre padres e hijos.

Como lo señalan Coplan, Hastings, Lagacé-Séguin & Moulton. (2002), se trata de un macro constructo que se adopta para describir las respuestas típicas de los padres

en las situaciones de crianza y que ha sido estudiado desde finales de la década de los sesenta.

Se coincide en señalar (Barber, Stolz & Olsen, 2005; Darling & Steinberg, 1993; Domenech, Donovan & Crowley, 2009; Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch, 1991; Maccoby, 2003; Oliva, Parra, Sánchez-Queija y López, 2007; Smetana, 1995; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts & Dornbusch, 1994; Zhou, Eisenberg & Wang, 2004) que Diana Baumrind propone los estilos de crianza como una alternativa para el estudio y la comprensión de la relación paterno filial, y que en principio identifica tres estilos, los cuales son el producto de la observación directa, de la realización de entrevistas y la aplicación de cuestionarios a padres de familia y a niños a lo largo de varios años.

Esta clasificación se basó en la evaluación de las dos dimensiones antes citadas: control y apoyo, que tienen que ver, en el primer caso, con la sensibilidad de la respuesta de los padres frente a las necesidades del niño (*responsiveness*), y en el segundo, con las demandas parentales o control comportamental (*demandingness*).

Los estilos descritos por Diana Baumrind en sus investigaciones iniciales de la década de los sesenta son autoritario, autorizado (*Authoritative*²) y permisivo, y se caracterizan por agrupar “una constelación de comportamientos de los padres que crean un clima interaccional dominante sobre un amplio rango de contextos o situaciones” (Coplan, Hastings, Lagacé-Séguin & Moulton, 2002, p. 2).

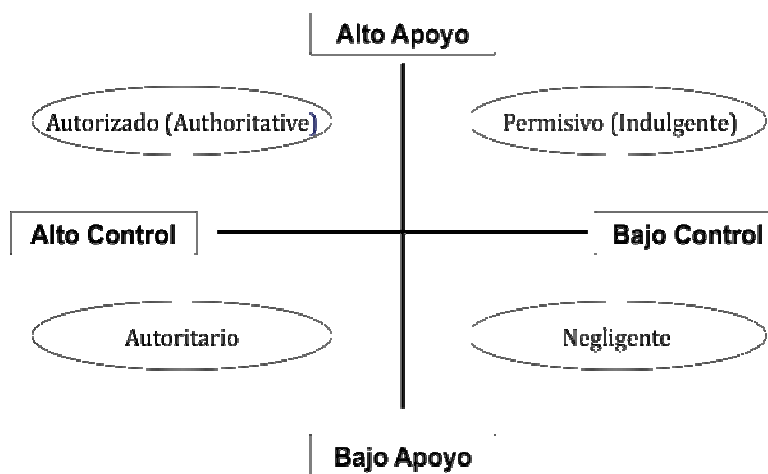
En otras palabras, representan el conjunto de actitudes, respuestas y técnicas que los padres utilizan para criar a sus hijos y que dan lugar a un particular clima emocional en el contexto familiar.

² No hay una palabra en español que traduzca el sentido de la expresión en inglés *authoritative*; no obstante, la traducción más próxima es autorizado (Appletons New Cuyas Dictionary (1966) o The Oxford English Dictionary (2006)). El término hace referencia a un comportamiento que se encuentra autorizado y que el actuar es positivo, orientador y prescriptivo.

El desarrollo en este terreno condujo a la formulación de un cuarto estilo, el negligente, y fueron Maccoby y Martin (1983) quienes ampliaron la propuesta inicial de Baumrind. Tal como lo indican Darling & Steinberg (1993),

la transformación de la tipología de Baumrind facilitó las investigaciones sobre la capacidad de generalizar el modelo de Baumrind a poblaciones bastante diferentes de aquellas en las que surgió la tipología, a través de la creación de constructos con los cuales se podrían medir aspectos de la crianza teóricamente importantes. (p. 491)

Cada uno de estos estilos de crianza refleja diferentes patrones de valores, prácticas y conductas de los padres (Baumrind, 1991), y un balance distinto de sensibilidad y exigencia. Gráficamente los estilos pueden ser organizados en una representación ortogonal teniendo como ejes, por un lado, el continuo entre alto control y poco control, y por el otro, entre alto apoyo y bajo apoyo, tal como se puede observar en la figura 1.



Adaptado de Carlson & Tanner (2006)

Figura 1. Estilos de Crianza

Los padres permisivos (también llamados indulgentes o no directivos) "son más sensibles que exigentes. Ellos son no tradicionales e indulgentes, no exigen comportamiento maduro, permiten considerable autorregulación y evitan la confrontación" (Baumrind, 1991, p. 62).

Además, los padres indulgentes pueden ser divididos en dos tipos: en padres democráticos que, aunque indulgentes, son más conscientes, comprometidos y entregados al niño, y en padres no directivos.

Los padres autoritarios son altamente exigentes y directivos, pero no sensibles. "Ellos demandan obediencia –y estatus de orientador, y esperan que sus órdenes se obedezcan sin explicación" (Baumrind, 1991, p. 62). Estos padres proporcionan reglas claramente estipuladas y ambientes bien ordenados y estructurados. Los padres autoritarios pueden ser divididos en dos tipos: directivos no autoritarios, quienes son directivos pero no intrusivos o autocráticos en el uso de su poder, y directivos autoritarios, quienes son muy intrusivos.

Los padres autorizados son tanto exigentes como sensibles, "... supervisan e imparten normas claras para el comportamiento de sus niños. Son asertivos, pero no intrusivos y restrictivos. Sus métodos disciplinarios son de apoyo más que punitivos. Quieren que sus niños sean asertivos, socialmente responsables y autorregulados, así como cooperativos" (Baumrind, 1991, p. 62).

Los padres negligentes se caracterizan porque les falta ejercer el control y el apoyo en forma adecuada, y son poco sensibles y mucho menos exigentes. En casos extremos puede abarcar tanto a padres que rechazan y son descuidados, como a padres solo descuidados, aunque la mayoría caen dentro del rango de lo normal (Darling, 1999).

Respecto a las consecuencias que tienen estos estilos de crianza sobre el desarrollo de los niños y de los adolescentes, diferentes estudios (Baumrind, 1966, 1971,

2005; Carlson & Tanner, 2006; Darling, 1999; Domenech, Donovan & Crowley, 2009; Eisenberg, Chang, Ma & Huang 2009; Leman, 2005; Maccoby, 1992, entre otros) indican que el estilo autorizado es el que se asocia a comportamientos de los niños ajustados y adecuados al contexto en el que viven.

Así, los niños con padres autorizados generalmente tienden a ser independientes, asertivos, amigables con sus pares, cooperadores con sus progenitores u otros adultos significativos e inteligentes y socialmente exitosos, con una alta motivación para alcanzar sus metas.

En el caso de los niños con padres autoritarios, estos manifiestan baja autoestima, poca tolerancia a la frustración, no son espontáneos, presentan diferentes niveles de evitación y de conductas antisociales, aunque su rendimiento escolar es bueno y en algunos casos excepcional.

En tanto que aquellos niños y adolescentes que provienen de familias con padres permisivos presentan una pobre regulación emocional, son rebeldes y desafiantes cuando no se satisfacen sus deseos, no persisten en la realización de las tareas y manifiestan conductas antisociales. Finalmente, aquellos cuyos padres son negligentes tienen pobre desempeño en todas las dimensiones psicosociales, en su rendimiento escolar presentan serias dificultades, pueden manifestar comportamientos del tipo sociopático y mantienen relaciones interpersonales inestables.

Temperamento

Autores como Ato, Galián y Huescar (2007); Ayuku, Devries, Arap Mengech & Kaplan (2004), Carrasco & del Barrio (2007), Carter, Joyce, Mulder & Luty (2001), Eggers, De Nil & Van den Bergh (2010); Goldsmith *et al.* (1987), Graziano, Jensen-Campbell & Sullivan-Logan (1998), Rothbart & Bates (2006), Strelau (1996), Windle & Lerner (1986), coinciden en afirmar que el temperamento es una estructura disposicional

que responde a una fuerte base biológica y que se expresa en un estilo conductual característico del individuo.

Aunque por mucho tiempo la definición del temperamento estuvo marcada por diferentes posiciones teóricas, en la más reciente década se ha venido abriendo paso un consenso sobre unas características mínimas de este constructo.

Así, el temperamento se define como el núcleo constitucional (genéticamente heredado) de la personalidad que se expresa en conductas y respuestas emocionales, y que es el precursor de las características psicológicas de los individuos. De acuerdo con Cloninger, Bayon & Svrakic (1998), el temperamento se refiere al sesgo que se da en las respuestas automáticas ante un estímulo emocional, el cual tiene un alto componente biológico y se manifiesta de manera estable a lo largo de la vida con independencia de la cultura y del aprendizaje social.

Ahora bien, las diferentes aproximaciones al estudio del temperamento han identificado unas dimensiones en torno a las cuales se organizan las respuestas relativamente automáticas de las personas. Por ejemplo, el modelo de adecuación del ajuste recíproco de Thomas y Chess, propuesto a inicios de la década de los sesenta, identifica nueve dimensiones: 1) nivel de actividad, 2) ritmo (regularidad), 3) proximidad/retraimiento, 4) capacidad de adaptación, 5) umbral sensorial, 6) intensidad de reacción, 7) estado de ánimo, 8) distracción y 9) capacidad de atención/persistencia.

Zentner & Bates (2008), al analizar este modelo sostienen que si bien “la lista de dimensiones ha sido seminal, el análisis factorial realizado por varios grupos de investigación (p.e., Martin, Wiesenbaker, & Huttunen, 1994) ha mostrado una cierta redundancia entre las dimensiones. Por lo tanto, pocos psicólogos utilizan la lista completa” (p. 8).

Otro modelo en el que se resaltan unas dimensiones particulares es el de Buss y Plomin (1975, 1984), propuesto en la década de los setenta y en el cual se identificaron

cuatro dominios en las manifestaciones del temperamento: emotividad, actividad, sociabilidad e impulsividad. La emocionalidad es la predisposición a ponerse fácilmente afligido y molesto; la actividad se refiere al *tempo* y al vigor de los movimientos motores y las expresiones verbales; la sociabilidad tiene que ver con la tendencia a preferir la presencia de otras personas a estar solo, y la impulsividad se relaciona con la respuesta inmediata e impetuosa ante un estímulo.

En la década de los ochenta, Rothbart (1988) propone un nuevo modelo para dar cuenta de los rasgos principales del temperamento, el cual, según este investigador, se puede definir a partir de la reactividad y la autorregulación. Las dimensiones que se aíslan en el modelo son: Explosión (*surgency*)/extraversión, afectividad negativa y control consciente (*effortful control*) (Gartstein & Rothbart, 2003).

La explosión/extraversión se caracteriza por un alto nivel de actividad, búsqueda de placer intenso, baja timidez e impulsividad. La afectividad negativa se caracteriza por la tristeza, incomodidad frustración, miedo y dificultad para calmarse. Finalmente, el control consciente abarca el control inhibitorio, la atención focalizada, el placer de baja intensidad y percepción sensible (Rothbart & Putnam, 2002) (Berdan, Keane & Calkins, 2008, p. 958)

En la década de los noventa, Cloninger presenta otro modelo en el que se identifican cuatro dimensiones del temperamento. Para este autor las dimensiones del temperamento son de origen genético y heredado, y que por esta condición biológica tienen una representación fisiológica en el sistema nervioso central. En el transcurso de la vida estas dimensiones interactúan con las condiciones del ambiente, dando lugar a la expresión de conductas particulares.

En un principio Cloninger define tres dimensiones o factores del temperamento:

Un primer factor del temperamento, la *búsqueda de novedad*, es vista como una tendencia heredada a la activación o iniciación de comportamientos tales

como: la frecuente actividad exploratoria en respuesta a la novedad, la toma de decisiones de manera impulsiva, la respuesta exagerada a señales de recompensa, la rápida pérdida de paciencia y la evitación activa de frustración. Un segundo factor del temperamento, la *evitación del daño*, es vista como una tendencia heredada a la inhibición o cesación de comportamientos, tales como la preocupación pesimista en la anticipación de futuros problemas, comportamiento de evitación pasiva, como el temor a la incertidumbre, la timidez ante los extraños y la rápida fatiga. El tercer factor del temperamento, la *dependencia de la recompensa*, es vista como una tendencia heredada al mantenimiento o la continuación de comportamientos en curso, y se manifiesta como sentimentalismo, apego social y dependencia de la aprobación de los demás (Cloninger, Svrackic & Przybeck, 1993, p. 977)

Como lo indica Cloninger (1987), estas tres primeras dimensiones estarían asociadas con la fisiología del sistema nervioso central, tal como se puede observar en el cuadro siguiente:

Table 1

Sistemas cerebrales y el dispositivo estímulo-respuesta

Sistemas Cerebrales (Relacionados con las Dimensiones de Personalidad)	Principal Neuromodulador Monoamina	Estímulo Relevante	Respuesta Comportamental
Activación de la Conducta (Búsqueda de novedad)	Dopamina	Novedad	Búsqueda exploratoria
		Recompensa potencial	Deseos de aproximarse
		Potencial alivio de la monotonía o del	Evitación activa, escape

Inhibición de la Conducta (Evitación del daño)	Serotonina	castigo	
		Señales condicionadas para el castigo, la novedad y la frustrante no recompensa	Evitación pasiva, excitación
Mantenimiento de la Conducta	Norepinefrina	Señales condicionadas para la recompensa o el alivio del castigo	Resistencia a la excitación

Cloninger (1987, p. 575)

La búsqueda de la novedad se relaciona con el *Sistema de activación de la conducta* y con una baja actividad basal dopaminérgica; la evitación del daño con el *Sistema de inhibición conductual* y con una alta actividad serotoninérgica; y la dependencia de la recompensa con el *Sistema de mantenimiento de la conducta* y con un bajo nivel basal de la actividad noradrenérgica.

Cloninger suma otra dimensión a las tres ya antes mencionadas y la denomina persistencia, la cual, en un principio, hacía parte del dominio dependencia de la recompensa y al comprobar que la correlación con esta dimensión era baja decidió independizarla.

La persistencia hace referencia a la perseverancia a pesar de la frustración y la fatiga, a la ambición, al perfeccionismo, y al empeño en el trabajo (Cloninger, Zohar, Hirschmann, Dahan, 2011). Se relaciona con el sistema de mantenimiento de la conducta y está regulada por la noradrenalina.

Prácticas de Crianza y Temperamento

En cuanto a la relación entre las prácticas de crianza y las características de personalidad de los niños, ha sido de mucho interés el determinar el tipo de respuestas que dan los padres de familia frente a estos rasgos de los menores. De manera específica se han adelantado estudios sobre el papel que juega el temperamento de los niños en las prácticas de crianza.

Bates, Pettit, Dodge & Ridge (1998), Lengua (2006), Maccoby & Martin (1993), Rubin, Nelson, Hastings & Asendorpf. (1999), Sanson & Rothbar, 1995, Sanson, Hemphill & Smart (2004), sostienen que el tipo de relación entre prácticas de crianza y temperamento de los niños es un buen predictor del comportamiento infantil y de su adaptación en el transcurso del desarrollo.

Porter, Hart, Yang, Robinson, Olsen, Zeng & Olsen (2005), afirman que los resultados de la investigación sobre prácticas de crianza y temperamento sugieren que los rasgos de temperamento de los niños, tales como adaptabilidad, sosiego y sociabilidad, tienden a relacionarse con padres tiernos y cariñosos.

Por el contrario, niños rotulados como difíciles, que presentan rasgos de temperamento como emocionalidad negativa y dificultades en su capacidad de adaptación tienen padres poco receptivos. En esta misma línea, Lengua (2006) afirma que la emocionalidad negativa de los padres puede estar motivada por el temperamento de los niños; por ejemplo, el afecto negativo de los niños se ha visto asociado con la aplicación inconsistente de la reprimenda y el refuerzo.

Se puede decir que el estilo de temperamento de los niños condiciona, por un lado, el empleo de prácticas de crianza particulares, y por otro, la manera como los padres perciben a sus hijos y a sí mismos. Gurian (1999) sostiene que

La crianza no sucede en un vacío, la crianza es una situación interactiva. Los niños también tienen los estilos, o temperamentos, que se entrecruzan con el estilo de sus padres, cada uno afecta al otro. Los niños nacen con una tendencia a reaccionar ante las personas y a los eventos de maneras específicas. Esta forma de responder se llama temperamento. Los niños de la misma familia tienen a menudo temperamentos diferentes y los padres con varios niños probablemente son capaces de reconocer las diferencias y reaccionar de manera distinta ante cada niño. Por ejemplo, probablemente un padre responda bastante diferente a un niño demasiado activo, impulsivo, que a un niño retraído y tímido. Quizá se desalienta la conducta impulsiva del niño que es demasiado activo pero se anima la conducta asertiva en el niño tímido. (p. 3)

Keogh (2006) afirma que el “temperamento influye en el modo de seleccionar actividades y ambientes; configura las respuestas de los otros y modifica el impacto del ambiente” (p. 37). Esto quiere decir que en las relaciones que establecen los niños con su entorno social se da la bidireccionalidad (Burke, Pardini & Loeber, 2008; Hipwell, Keenan, Kasza, Loeber, Stouthamer-Loeber & Bean, 2008; Kiff, Lengua & Zalewski, 2011; Pettit, Laird, Dodge, Bates & Criss, 2001), esto es, sus rasgos de temperamento condicionan las respuestas de las demás personas y a la vez su comportamiento se ve determinado por los otros. Este hecho es muy importante en el vínculo entre padres e hijos, en el cual los rasgos de temperamento se constituyen en una variable moduladora de la relación.

A este respecto Kiff, Lengua & Zalewski (2011) afirman que en general se ha encontrado que los niños que puntúan alto en frustración, impulsividad, con bajos puntajes en el control consciente son más vulnerables a unas prácticas de crianza negativas, llegando en muchos casos a incrementar las características negativas del temperamento de los niños.

Hipwell, Keenan, Kasza, Loeber, Stouthamer-Loeber & Bean (2008) también reportan una estrecha relación entre los rasgos de temperamento de las adolescentes y las prácticas de crianza; en su estudio encontraron que las adolescentes con síntomas de problemas de comportamiento y depresión tenían padres que usaban castigos severos, lo que les conduce a asegurar, apoyados en un análisis de regresión, que el comportamiento de los padres es un fuerte predictor de los cambios en los problemas de conducta y en el estado de ánimo depresivo de las adolescentes. Bates, Pettit, Dodge & Ridge (1998) mostraron que la asociación entre algunos rasgos de temperamento como irritabilidad, inhibición y temor, e impulsividad e inmanejabilidad, y las prácticas de crianza centradas en el control restrictivo y el castigo, se constituye en un predictor de problemas de comportamiento.

En esta misma vía, Mestre, Tur y del Barrio (2004) señalan que existen evidencias que indican que los “factores temperamentales, como la emocionalidad de los hijos, llegan a mediar en la calidad de la expresividad positiva que los padres ofrecen a la prole” (p. 9). Ayuku, Devries, Arap & Kaplan (2004) sostienen que cuando los niños que sufren estrés pueden afrontar mejor esta circunstancia si tienen un temperamento manejable, apoyo afectivo de los padres y soporte social.

Pérez & Cumsille (2012) indican que adolescentes con niveles altos de ira-frustración y cuyos padres no ejercen el control del comportamiento presentan problemas de conducta a diferencia de aquellos con el mismo rasgo de temperamento pero con padres que sí ejercen el control del comportamiento. De manera particular, encuentran que el control psicológico se asocia con la reducción en la toma de decisiones autónomas en el dominio personal.

También se ha estudiado la influencia bidireccional en el desarrollo de la conciencia de los niños. Investigadores como Alto, Galia & Huescar (2007), Kochanska (1995, 1997, 2002), encuentran un rasgo del temperamento del niño como el miedo y la práctica de crianza centrada en la disciplina suave favorecen las señales de conciencia e internalización de las normas en los niños.

Por el contrario, los padres que emplean la disciplina severa generan más signos de externalización en el comportamiento de estos niños temerosos.

“En este sentido la disciplina ‘suave’ promovería el desarrollo de autocontrol en los niños miedosos manteniendo bajos sus niveles de ansiedad” (Alto, Galia & Huescar, 2007, p. 36).

Kochanska (2002), afirma que existen dos mecanismos que favorecen la orientación de respuesta mutua.

El primer mecanismo involucra la promoción de un estado de ánimo positivo. La temprana orientación de respuesta mutua entre los padres y el hijos contribuye a la disposición feliz y positiva de los niños, y a su vez, aumenta sus deseos de comportarse prosocialmente (p. 193)

En torno a la relación entre temperamento, prácticas de crianza y comportamiento prosocial, Gallagher (2002), confirma los hallazgos de Kochanska, encontrando en los adolescente temerosos que la práctica de crianza centrada en el uso de un control moderado, entendido como disciplina de bajo control, influye positivamente en el desarrollo del comportamiento prosocial. La explicación de este hallazgo consiste en que el bajo control en los adolescentes temerosos estimula acciones prosociales, como por ejemplo compartir y realizar tareas escolares en grupo, además de mantener bajos los niveles de ansiedad.

Comportamiento Prosocial

La manera como los seres humanos se comportan frente a la adversidad de sus semejantes siempre ha suscitado interrogantes, en especial preguntas que indagan por las motivaciones que tienen las personas cuando brindan ayuda a los demás, incluso hasta poner en riesgo su vida.

A través de la historia, filósofos y religiosos han dado diversas explicaciones sobre el comportamiento de ayuda a los demás. En el caso del cristianismo, la parábola del buen samaritano ha sido emblemática para explicar y formar a los fieles en la caridad, la ayuda y la compasión misericorde, acciones que distinguirían al cristiano practicante.

En cuanto a la filosofía occidental, el tema de la ayuda a los demás también ha convocado a los más diversos pensadores, se podría decir que todo sistema filosófico que desarrolló una concepción sobre la naturaleza humana, ha dedicado una parte importante de sus reflexiones a las acciones de los hombres que se distinguen por brindar ayuda a los demás; estas explicaciones se centran, por lo general, en establecer diferencias entre un actuar altruista y uno egoísta.

Entre los filósofos griegos el ser humano se caracteriza porque es esencialmente social, esto quiere decir, siguiendo a Sócrates, que la vida humana es imposible que se la pueda concebir por fuera de la *polis* (*Πολίς*); en sentido estricto, el actuar de los ciudadanos no puede darse sin que se tenga en cuenta a la comunidad.

Para los griegos, los hombres solo podían alcanzar una realización plena cuando, como respuesta a una exigencia moral, participaban activamente en la vida pública, donde las personas se ven en la necesidad de interactuar con más seres humanos. Este *quid* de la naturaleza humana, la esencia entendida como condición de posibilidad, se refiere a la alteridad radical del ser, la cual condiciona todo el actuar de los individuos. En el mundo griego, esta alteridad esencial es el marco de las acciones que van desde la amistad hasta la conformación del Estado.

De manera particular, en el reconocimiento del otro se sitúa el actuar altruista, acción que para los griegos estaba estrechamente relacionada con la noción de la amistad (*φιλία*). Para Platón, la amistad plantea un interrogante que será paradigmático en la comprensión de la ayuda a los demás, se trata de saber si actuamos movidos por

buscar el bien de un amigo o si lo ayudamos por alcanzar un beneficio propio. En *El Banquete* afirma que “solo los amantes saben morir el uno por el otro”.

De acuerdo con Stiefken (2008), en esta relación entre altruismo y amistad

Aristóteles hace una distinción entre el amor o la amistad instrumental (por mutuo interés), y la amistad perfecta o amor al otro por sí mismo (la cual implica el ideal del amor como aspiración al bien supremo); la realización personal, para él, se da a través de este segundo tipo de amor, por medio de una relación de amistad perfecta con los otros. (p. 44)

Ahora bien, en el campo científico, en especial en el de la psicología social, el estudio de la conducta de ayuda a los demás es relativamente reciente. Como lo señalan Darley & Latané (1968), apoyados en el libro de Rosenthal (1964) titulado “Thirty-eight witnesses”, este interés surge a raíz de un caso emblemático que sucede a inicios de la década de los sesenta, en el que

una joven fue apuñalada a muerte en la mitad de la calle en una zona residencial de la ciudad de Nueva York. Aunque tales asesinatos no son rutinarios, el incidente recibió atención de la opinión pública solo hasta varias semanas después, cuando el New York Times reveló otro lado del caso: por lo menos 38 testigos habían observado el ataque –y ninguno de ellos intentó intervenir. Aunque el atacante tomó más de media hora para matar a Kitty Genovese, ni una de las 38 personas que observaba desde la seguridad de sus propios apartamentos salió para asistirle. Incluso ni uno levanto el teléfono para llamar a la policía. (Rosenthal, 1964, p. 377)

Este caso suscitó no solo el asombro y la indignación del público en general, sino que fue un hecho que intrigó a los científicos sociales de la época quienes empezaron hacer preguntas tales como: ¿La naturaleza humana es esencialmente egoísta o altruista? ¿Por qué los ciudadanos no responden al dolor o los dramas de sus conciudadanos?

¿Qué motiva a las personas a actuar de manera altruista? ¿El altruismo es el resultado de una exposición a ambientes altruistas o es una conducta determinada por los genes? ¿Solo los seres humanos se comportan de manera altruista o es un comportamiento compartido por otros animales?, ¿El altruismo está en contravía de una economía de mercado?, ¿Los seres humanos se mueven más por la optimización de sus recursos o son capaces de sacrificarlos para resolver de mejor manera situaciones conflictivas?

Estos interrogantes y muchos más reorientaron la labor investigativa en la ciencia, y es a partir de esta década que las investigaciones sobre la conducta de ayuda se populariza y disemina por diferentes campos científicos, en donde se aúnan esfuerzos para encontrar explicaciones a las causas y a las consecuencias del actuar prosocial.

Para esta época encontramos que en el campo de la teoría de la evolución y de la biología, investigadores como Trivers (1971), Darlington (1978) o Axelrod & Hamilton (1981), que intentan resolver interrogantes como por ejemplo: ¿El altruismo es más adaptativo que el egoísmo? ¿Bajo qué condiciones emerge la cooperación en un mundo de egoístas sin una autoridad central? ¿La selección del grupo de parientes permite reconciliar el egoísmo y el altruismo? o ¿Qué similitudes y diferencias existen en el comportamiento social de los seres humanos y los primates superiores?

Este *zeigeist* también marca el interés de las ciencias económicas, que si bien en el pasado ya habían incursionado en el estudio del altruismo, es en este periodo que se enfrentan a nuevos interrogantes referidos a la función que tiene el comportamiento altruista en la vida del *homo economicus*, en donde las matemáticas y la filosofía pragmática serán instrumentos útiles para responder si el mundo económico, principalmente el que se basa en la economía de mercado, podría incorporar acciones altruistas.

En otras palabras, el interrogante era si la maximización de recursos y del bienestar es solo una cuestión de las acciones individuales o no. Por ejemplo, Haney (1972) y Fitzgerald, (1975), resumen el problema en la pregunta: ¿la función de

consumo depende solo de la utilidad individual, esto es, solo de su propia tasa de consumo, o también es función de la tasa de consumo de su vecino?, o como lo planteó más tarde Simon (1993), “los individuos no forman sus preferencias de manera aislada de otros individuos, sino en respuesta a eventos públicos y a la información ampliamente difundida”(p. 160), aquí, el altruismo asume una función importante, en especial porque se expresa en forma de lealtad con el grupo, donde es importante el altruismo recíproco. Así, de acuerdo con Simon, el altruismo, el derivado del grupo y de las lealtades organizacionales, juega un rol importante en la adaptabilidad económica.

Las Ciencias Sociales no son ajenas a este clima intelectual, en especial la psicología, campo en el que diversos investigadores, como por ejemplo Aderman & Berkowitz, (1970), Batson, Håkansson, Chermok, Hoyt, & Ortiz (2007), Black, Weinstein & Tannur (1974), Cherry (2005), Eisenberg, Eggum & Di Giunta (2010), Eisenberg-Berg & Mussen (1978), Hastings, Utendale & Sullivan (2008), Hornstein, LaKind, Frankel & Manne (1975), Hoffman & Levine (1976), Janssens & Dekovic (1997), Krebs (1970, 1975), Levine & Hoffman (1975), han planteado interrogantes del siguiente tenor: ¿el comportamiento de ayuda responde a normas sociales o es una característica propia de la naturaleza psicológica de los seres humanos? ¿Es una conducta que se aprende por observación o por condicionamiento operante? ¿Es una meta importante para el proceso de socialización? ¿Depende del nivel etario en el que se encuentre la persona? ¿Las acciones de ayuda dependen o no dependen de ambientes altruista? ¿Qué tanto las prácticas de crianza determinan el comportamiento prosocial?

De manera más específica, Eisenberg, Fabes & Spinrad (2006), sostienen que el interés por conocer las características y el desarrollo del comportamiento prosocial, se debe a su importancia en la cualificación de las interacciones entre individuos y entre grupos; la sociedad necesita que se promocionen comportamientos sociales que contribuyan a la convivencia, a la tolerancia y a la participación activa de los ciudadanos.

En otras palabras, es necesario que promueva lo que Carlo, Eisenberg & Knight (1992) denominan comportamientos sociales positivos. Por esta razón, es imprescindible definir con la mayor precisión posible el concepto, reconociendo que esta labor siempre será transitoria, debido a que el conocimiento científico está en continuo movimiento; en palabras de Kuhn (2004), sometido a las revoluciones científicas.

En esta línea se inscriben los trabajos de una autora ya clásica en este campo, como es Nancy Eisenberg. Esta investigadora parte del hecho de que existen diferencias entre el comportamiento prosocial y el altruismo. Ella sostiene que

Aunque hemos usado los dos términos, conducta prosocial y altruismo, para hacer referencia a comportamientos positivos, los definimos de manera algo diferente. “Comportamiento prosocial” hace referencia a las acciones voluntarias que son planeadas para ayudar o beneficiar a otro individuo o grupo de individuos (...)

“Altruismo” se refiere a un tipo específico de conducta prosocial –acciones voluntarias planeadas para beneficiar a otro las cuales están intrínsecamente motivadas– esto es, actos motivados por impulsos internos tales como el interés y la simpatía por otros, o por valores y auto-recompensas más que por ganancia personal (Eisenberg & Mussen, 2003, p. 3)

Ahora bien, es necesario detenernos para delimitar un poco más estos dos conceptos, con el fin de poder alcanzar una mejor comprensión de ellos y establecer sus alcances en el mundo académico actual.

Empecemos diciendo que los dos términos comparten la característica de ser acciones específicas y no solo actitudes, con lo cual se quiere resaltar el hecho de que la prosocialidad y el altruismo se concretan en el hacer, por lo que tienen consecuencias inmediatas sobre los sujetos que realizan tales acciones y éstas pueden llegar a ser lo suficientemente comprometidas como para poner en riesgo la integridad de las personas.

Janssens & Dekovic (1997), añaden que se debe diferenciar el comportamiento del razonamiento prosocial, de acuerdo con estos autores

[El] comportamiento prosocial se refiere a la preocupación por otra persona que implica un coste neto para el actor. Estas acciones incluyen el compartir, consolar o ayudar a otro en peligro, y hacer una donación a una persona necesitada. El razonamiento prosocial moral implica elaborar juicios acerca de los conflictos en los que el individuo tiene que elegir entre satisfacer sus deseos y necesidades y las de los demás en un contexto en el que las leyes, los castigos, las autoridades, las obligaciones formales y otros criterios externos son irrelevantes o no destacados. (p. 509)

A este respecto Caprara, Alessandri & Eisenberg (2012), señalan que el comportamiento prosocial tiene claras consecuencias positivas sobre la persona que realiza este tipo de acción, quiere decir que se manifiesta algún tipo de beneficio personal o para la sociedad en general. Como en el caso de “los niños prosociales [quienes] se desempeñan mejor en la escuela y tienen menos riesgo frente a los problemas de comportamiento” (p. 1.289).

Compartir, ayudar y las formas de comportamiento cooperativo son el sello distintivo de la competencia social en la infancia y la adolescencia. Además, estos comportamientos se han relacionado teórica y empíricamente a otras formas de competencia social, tales como la aceptación y aprobación social (por ejemplo, Bukowski y Sippola, 1996; Newcomb, Bukowski, y Pattee, 1993), y con las competencias intelectuales tales como el rendimiento académico (por ejemplo, Wentzel, 2003). (Wentzel, Filisetti y Looney, 2007, p. 895)

Otro aspecto que comparten el comportamiento prosocial y el altruismo es el hecho de que se reconoce en estos el valor del interlocutor; en términos filosóficos, son actos que se configuran en la radical alteridad del ser. Ya lo veíamos en la parábola del

buen samaritano, cuando se actúa ayudando a otro individuo se supone el reconocimiento de la dignidad del otro, este se nos presenta como el horizonte para nuestras acciones. En términos de Kant, este tipo de acciones, está sujeta a un imperativo categórico en el que la dignidad humana se torna en principio regulador, en modelo de vida orientado por valores. “Obra solo según una máxima tal que puedas querer al mismo tiempo que esta se constituya en ley universal” (Kant, 1875/1996).

De esta manera, la acción de ayudar a los demás, pone en evidencia que los seres humanos nos distinguimos por el hecho de que nuestra realización, muchas veces a nuestro pesar, se da en función de la relación social fundamental, en el entendido de que lo social significa establecimiento de vínculos o sociedades significativas.

Ahora bien, de manera más específica se puede afirmar, siguiendo a Fetchenhauer, Flache, Buunk & Lindenberg (2006), que el comportamiento prosocial se expresa en “la voluntad (...) para ayudar a otros que se encuentran pasando necesidades, para contribuir al bien común, para mostrarse digno de confianza y para ser justo y considerado (p. 3).

Si bien es posible reconocer la solidaridad en otras especies, es en el hombre en el que se expresa como comportamiento prosocial, de tal forma que se manifiesta como un tipo de acción más compleja, dado que se define por la necesidad de colaborar con los otros, apoyándose en valores y principios éticos.

Así, aunque en sus orígenes se relaciona con el comportamiento cooperativo en general, conforme va tomando una forma más humana, esta conducta expresa la relevancia cultural y las determinaciones sociales. Es aquí en donde la familia juega un papel importante, en tanto que es el medio más significativo para la configuración de la solidaridad y la ayuda a los demás, y su puesta en práctica en las más diversas situaciones de la vida diaria de las personas.

En cuanto al altruismo se puede decir que es “la preocupación desinteresada por el bienestar de los otros. Para formularlo de manera diferente, es lo opuesto al egoísmo. Una persona altruista se preocupa y ayuda incluso cuando no se ofrezca o espere ningún beneficio a cambio” (Lee, Kang, Lee & Park, 2005, p. 147).

Por otro lado, se puede decir que en el altruismo “la motivación del que ayuda se caracteriza por la toma de perspectiva y la empatía (Bierhoff, 2002, p. 9), y además en este resaltan cuatro aspectos clave: 1) son acciones voluntarias y desinteresadas, 2) existe la percepción del grado de vulnerabilidad, 3) se subestima el costo y el beneficio de las acciones propias, y 4) el vínculo hacia los otros está determinado por la empatía-simpatía.

En el altruismo si bien la empatía y la simpatía “están basadas en la comprensión de la situación del otro (...) solo la simpatía involucra sentimientos de preocupación por el otro, aunque no es la misma sensación que el otro pueda experimentar” (Malti, Gummerum & Buchmann, 2007, p. 278).

Eisenberg, Sadovsky & Spinrad (2005), definen la empatía como una respuesta afectiva que se deriva de la aprehensión o comprensión del estado o condición emocional, y es algo similar a lo que la otra persona siente en esa situación determinada.

Así, si una persona observa a alguien que está triste y, consecuentemente, se siente ella misma triste, esta persona está experimentando empatía. Algunas veces la respuesta inducida vicariamente es el resultado de la exposición directa a la emoción del otro. Adicionalmente, si una persona observa a otro individuo en una situación que pudiera suscitar tristeza (p. e., en el funeral de alguien querido), el observador puede experimentar tristeza empática (...). En este caso, se supone que almacena información acerca de los efectos de estar en una situación determinada (p. e. experimentando la muerte de un ser querido) (...) Así, la respuesta empática puede ser bastante automática (aunque debe

involucrar al menos alguna diferenciación) o basarse en procesos cognitivos con acceso a información relevante sobre el estado emocional de otro” (p. 75)

Bierhoff & Rohmann (2004), a este respecto sostienen que

La idea básica es que el interés empático, como una respuesta a una situación específica de un observador que da testimonio de la condición de otra persona, motiva el comportamiento altruista, el cual es llevado a cabo principalmente como un intento por reducir el sufrimiento de la otra persona. (p. 351)

Así, este interés altruista como motivación real e intrínseca, que impulsa a las personas a ayudar a otras que se encuentran en una situación de infortunio, “... es una forma de emoción empática en la que el observador está imbuido con sentimientos de compasión, ternura y simpatía en respuesta al infortunio de otra” (Smith, Keating & Stotland, 1989, p. 641).

Las personas que se ven impulsadas por la empatía se comportan de manera segura aún cuando tengan que hacer grandes sacrificios.

Respecto a la simpatía, Eisenberg, Sadovsky & Spinrad (2005), afirman que se trata de una respuesta emocional derivada de la detección que hace una persona del estado o condición emocional del otro, pero que no necesariamente debe ser similar a lo que ésta siente, sino que solamente es la detección de los sentimientos de tristeza o preocupación presentes en el otro.

Así, si un niño ve a una niña triste y siente interés por ella, él está experimentando simpatía. Tal reacción simpática frecuentemente se basa en la tristeza empática (o una emoción empática relacionada), aunque es probable que la simpatía también se pueda basar en la toma de perspectiva o en el acceso a información de la memoria que esté relacionada con la experiencia del otro (adicional o en lugar de la empatía). (p. 76)

Finalmente, se puede afirmar que con el altruismo nos encontramos frente a una conducta considerada como un subgrupo del comportamiento prosocial, que se caracteriza porque las acciones encaminadas a beneficiar a los otros son el producto de una motivación intrínseca.

De acuerdo con Eisenberg & Mussen (2003), en estos actos el interés por los otros está guiado más por los valores, las metas y la auto-recompensa internalizadas y menos por el afán de recibir recompensas sociales o por evitar el castigo. Además, Carlo (2006) y Eisenberg, Fabes & Spinrad (2006) sostienen que el comportamiento altruista frecuentemente es inducido por la simpatía y la internalización de normas/principios consistentes con la ayuda a los demás.

Al respecto Carlo & Randall (2002), afirman que

debido a que el ayudar está principalmente relacionado con las necesidades que otros tienen de recibir asistencia, estos comportamientos tienen a veces un coste para el que presta ayuda. Aunque los académicos han discutido si existen conductas altruistas (...), hay al menos 3 líneas de evidencia que apoyan la existencia de altruismo (...). Primero, los investigadores han presentado evidencias de la heredabilidad de la simpatía (...) la cual se considera evolutivamente adaptativa. Segundo, hay evidencia longitudinal de la estabilidad en la tendencia a comportarse de una manera prosocial en la infancia y adolescencia (...). Y en tercer lugar, los investigadores han encontrado asociaciones significativas entre las variables de personalidad y comportamientos prosociales en diferentes contextos. (p. 32)

Ahora bien, en el caso de la definición del comportamiento prosocial, no obstante que en ella se hacen evidentes ciertas contradicciones, debido principalmente a que esta se apoya en diferentes perspectivas teóricas, se ha podido desarrollar un marco de referencia más amplio en el que se incorporan algunas características generales de este comportamiento.

Una expresión de estas contradicciones surge cuando se pretende determinar hasta qué punto cierta conducta puede ser o no considerada prosocial; por ejemplo, cuando se habla de conducta social positiva, esto es, un comportamiento socialmente valorado, resaltan dos tipos de conductas: las que se consideran como producto de la búsqueda del beneficio mutuo del benefactor y del beneficiado, y las que suponen un beneficio solo para una de las partes involucradas.

En esta distinción se hace énfasis en la noción de “beneficio”, que trae consigo la necesidad de acudir a un criterio motivacional para definir prosocialidad, el cual ha sido planteado en términos de motivación altruista y no altruista.

En esta línea de pensamiento, González (1992), sostiene que la definición del comportamiento prosocial implica dos posturas: a) los que consideran la prosocialidad al margen de la motivación, y b) los que incluyen la motivación del acto en la definición, con lo cual se justifica el empleo de diferentes términos para referirse al comportamiento prosocial.

En el caso de la primera postura el interés por ayudar a los demás se analiza desde una perspectiva conductual, en la que el centro del análisis está en la determinación de las contingencias que facilitan la aparición del comportamiento prosocial. En esta concepción se reúnen prosocialidad y altruismo, mientras que en la segunda, el énfasis está puesto en la determinación del tipo de motivo que impulsa a una persona a buscar el beneficio de los otros. En este caso se mantiene una diferencia entre comportamiento prosocial y altruismo, dado que se reconoce la existencia de una motivación de carácter altruista.

A pesar de estas diferencias conceptuales, según González (1992), se ve una tendencia más definida a aceptar que el comportamiento prosocial abarca diferentes expresiones de la ayuda a los demás, por lo que este comportamiento implica distintas conductas interpersonales, tales como ayudar, compartir, cooperar, dar, restituir o el altruismo.

Apoyado en este consenso, esta autora concibe el comportamiento prosocial como toda conducta social positiva con motivación altruista o sin ella, demarcación que es complementaria a la siguiente definición dada por Eisenberg, Fabes & Spinrad (2006), en la cual se estima la conducta prosocial como un comportamiento voluntario con la intención de beneficiar a otro. Definición que actualmente tiene mayor respaldo y en la que el altruismo, como se mencionó más arriba, se constituye en un subgrupo de la acción prosocial.

Comportamiento prosocial y adolescencia

En la década de los 90 surge un fuerte interés por conocer más del comportamiento prosocial de los adolescentes, en especial el modo como razonan y actúan prosocialmente en la temprana adolescencia. La atención hacia esta población está motivada por el papel protagónico que ha venido alcanzando en la sociedad, tal como lo evidencian las investigaciones sobre juventud (Marín y Muñoz, 2002, Pedersen, 2002; Miles, 2006; Nilan & Feixa, 2006), las cuales hacen evidente que el nuevo rol de los adolescentes se debe, entre otras razones, a los cambios en la dinámica y estructura familiar, a la modificación de los hábitos de consumo, a la gran influencia de la tecnología informática y de comunicación, y a la globalización.

Los adolescentes de hoy se enfrentan a un mundo abierto y comunicado, que hace que sus relaciones interpersonales se tornen más exigentes y con un serio peligro de entrar en conflicto. Esto ha conducido, tal como lo afirman Carlo, Hausmann, Christiansen & Randall (2003), a que

haya un aumento en el interés por los comportamientos sociales positivos de los adolescentes, especialmente en la comprensión de las características de éstos (...) Gran parte del reciente interés se desprende de la labor de académicos e investigadores, quienes sostienen que para el desarrollo de programas efectivos dirigidos a reducir las conductas riesgosas y antisociales es necesario una mejor comprensión del desarrollo social positivo” (p. 108).

Ahora bien, diferentes estudios han mostrado que el comportamiento prosocial contribuye positivamente en el desempeño escolar de los adolescentes y en las relaciones con sus pares. Delgado, Torregrosa, Inglés y Martínez (2006) e Inglés *et al.* (2005) sostienen que en la adolescencia la prosocialidad impulsa la formación de las relaciones positivas, promueve el mantenimiento del bienestar personal y grupal, y facilita la aceptación por parte de los compañeros de estudio y de los profesores, todo lo cual contribuye a mejorar el ajuste de los niños y los adolescentes a las condiciones de las interacciones personales y al cumplimiento con las exigencias escolares.

Respecto a la relación entre comportamiento prosocial y desempeño escolar positivo, la investigación en este terreno (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura & Zimbardo, 2000; Eisenberg, Sadovsky & Spinrad, 2005; Welsh, Parke, Widaman & O'Neil, 2001; Wentzel, 1991,1993) ha evidenciado una alta correlación entre la prosocialidad y los buenos resultados académicos en el colegio. Así mismo, se observa un "... fuerte impacto positivo sobre el posterior logro académico y la preferencia social" (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura & Zimbardo, 2000, p. 302)

También hay evidencia respecto al rol que juega el comportamiento prosocial en la promoción del aprendizaje de niños y adolescentes en el aula de clases, el cual se ve favorecido porque este tipo de comportamiento fomenta el intercambio entre pares y una mejor relación con los profesores (Birch & Ladd, 1998; Miles & Stipek, 2006; Wentzel, 1993).

Por otro lado, investigadores como Carlo, Hausmann, Christiansen & Randall (2003), Eisenberg, Fabes & Spinrad (2006), Garaigordobil (2006), Garaigordobil y García (2006), Padilla-Walker, McNamara, Carroll, Madsen & Nelson (2008), Welsh, Parke, Widaman & O'Neil (2001), cuando se compara el comportamiento prosocial de niñas y niños encuentran que las niñas demuestran con más frecuencia este tipo de comportamiento.

Gummerum & Buchmann (2007), afirman que las niñas son más simpáticas que los niños y tienen mayor motivación moral, dos aspectos que predicen el comportamiento prosocial de estas.

En el caso de los adolescentes, Spinrad, Eisenberg & Bernt (2007), sostienen que las adolescentes exhiben una mayor tendencia al altruismo y una emocionalidad prosocial más alta que los hombres, pero estos últimos muestran más comportamientos prosociales en público que las muchachas. Así mismo, estos investigadores encuentran que los adolescentes tienen más probabilidad de demostrar tendencias prosociales que los preadolescentes.

En cuanto a la relación entre comportamiento prosocial y pares, se evidencia que los adolescentes cuyos amigos expresan acciones prosociales tienden también a comportarse de manera prosocial y que la aceptación por parte de los pares se ve favorecida por este tipo de comportamiento (Wentzel, Barry & Caldwell, 2004; Wentzel & McNamara, 1999). Barry & Wentzel (2006) encontraron que “los amigos son similares en el grado en el que expresan comportamientos prosociales y están motivados a hacerlo” (p. 153).

Prácticas de crianza y comportamiento prosocial

Existe suficiente evidencia (Dekovic & Jassenns, 1992; Eisenberg, Eggum & Di Giunta, 2010; Fabes, Eisenberg, Karbon, Bernzweig, Speer & Carlo, 1994; Hardy, Carlo & Roesch, 2010; Janssen, 2012; Mestre, Tur, Samper, Nácher y Cortés, 2007; Wentzel, Filisetti & Looney, 2007) que permite asegurar que las prácticas de crianza juegan un papel importante en el desarrollo y las manifestaciones del comportamiento prosocial.

En la asociación entre prácticas de crianza y comportamiento prosocial, Mestre, Samper, Tur y Díez (2001), señalan que

una mayor implicación de los padres en la educación de los hijos se relaciona con una mayor disposición a ayudar (empatía y conducta prosocial). Esta mayor disposición prosocial inhibe las conductas agresivas, por lo tanto las prácticas paternas que incluyen apoyo y control contribuyen también a la regulación de emociones. (p. 55)

Knafo & Plomin (2006) y Knafo, Israel & Ebstein (2011), sostienen que existe una vasta literatura que demuestra que las prácticas de crianza positivas ejercen un papel importante en el desarrollo del comportamiento prosocial. Afirman que prácticas de crianza relacionadas con la disciplina inductiva, el soporte emocional o el impulso de la autonomía de niños y adolescentes se han visto asociadas a comportamientos empáticos y prosociales.

Por el contrario, “las relaciones cargadas de hostilidad, críticas y rigidez excesivas, junto con una actitud de rechazo o ignorancia del hijo/a inhiben la disposición prosocial” (Mestre, Samper, Tur y Díez, 2001, p. 55).

Ahora bien, la influencia de las prácticas de crianza sobre el comportamiento prosocial no actúa directa y mecánicamente, sino que depende de las capacidades sociocognitivas de los niños y adolescentes, las cuales se configuran como una instancia mediadora entre las acciones de los padres y la conducta de los niños y adolescentes, (Hardy, Carlo & Roesch, 2010).

Así, en diferentes estudios (Grusec & Goodnow, 1994; Padilla-Walker & Carlo, 2007; Sim & Koh, 2003; Wyatt & Carlo, 2002) se ha observado que las expectativas, en especial de los adolescente, sobre las reacciones de los padres sobre su comportamiento prosocial o antisocial, se han visto relacionadas con la internalización de los valores paternos; cuando los adolescentes les atribuyen intenciones positivas a las demandas de los padres, son capaces de internalizar mejor los valores que los padres intentan transmitirles.

Otro aspecto que es importante señalar se refiere al uso de las recompensas como un medio para orientar el comportamiento de los niños. Las prácticas de crianza que emplean la recompensa social antes que la recompensa material para estimular las acciones de los niños y los adolescentes, tienen unos efectos positivos.

Al respecto, Carlo, McGinley, Hayes, Batenhorst & Wilkinson (2007), afirman que este tipo de práctica de crianza favorece valores prosociales mientras que el refuerzo material termina socavando dicho comportamiento.

Los autores antes citados, mencionan que otra dimensión de las prácticas de crianza que se relaciona positivamente con el desarrollo del comportamiento prosocial es el tipo de conversación que entablan los padres con sus hijos. Afirman que los padres que sostienen diálogos con sus hijos acerca de temas morales y de acciones sociales felicitan que estos internalicen los valores y principios de los padres y los expresen en comportamientos prosociales. “Las conversaciones frecuentes entre padres e hijos se espera que faciliten las relaciones interpersonales cercanas, las cuales deberían fomentar la empatía, la simpatía y las relaciones interpersonales prosociales” (Carlo, McGinley, Hayes, Batenhorst & Wilkinson, 2007, p. 150).

Finalmente, es importante señalar que diferentes investigaciones han puesto en evidencia la relación entre la expresividad positiva en las prácticas de crianza con las respuestas empáticas de los niños. Valiente, Eisenberg, Fabes, Shepard, Cumberland & Losoya (2004) afirman que expresividad emocional, entendida como una manifestación dominante en la expresión verbal y no-verbal de las prácticas de crianza, contribuyen al desarrollo de respuestas empáticas y prosociales en los niños y adolescentes.

PROPÓSITO

En el proceso de crianza los padres de familia se enfrentan con la incertidumbre de cómo orientar el comportamiento de los niños, desasosiego que se manifiesta en las múltiples razones que dan para corregir, guiar y valorar el actuar de estos.

Estudiar este proceso proporciona las bases para una mejor comprensión de las acciones de los padres de familia, las cuales, en general, se encaminan a favorecer el desarrollo y la formación de los niños.

En este terreno, hoy en día, resulta un reto muy importante para el mundo académico, poder determinar los vacíos y las debilidades en el trabajo sobre el proceso de crianza. El mayor conocimiento de este fenómeno permite situar mejor el tema y brinda un conjunto de teorías más sólidas e instrumentos eficaces para su estudio.

De manera más concreta, en un mundo sometido al cambio continuo, a la movilidad de las personas y a una acentuación del individualismo social, es necesario determinar cómo se relacionan las prácticas de crianza y el comportamiento prosocial de los niños, teniendo en cuenta que este último puede contribuir a que la sociedad se torne más cooperativa, solidaria y tolerante con la diferencia.

Conocer el modo como se relacionan los padres con sus hijos, en torno a su temperamento y sus comportamientos prosociales, es también, en gran medida, investigar las posibles asociaciones con el actuar de los niños como personas comprometidas con sus semejantes y por ende con su sociedad.

Por otro lado, una investigación como la que se propone, pretende aportar a subsanar los vacíos que se presentan en nuestro medio respecto al conocimiento y a la comprensión del papel que juegan las prácticas de crianza en el desarrollo del comportamiento prosocial.

Los estudios realizados en Colombia son escasos o prácticamente nulos; las pocas investigaciones que se encuentran se reducen a trabajos de grado para optar al título de pregrado, los cuales no abordan propiamente las prácticas de crianza como un factor predictor del desarrollo de las acciones prosociales.

Así mismo, la investigación pretende brindar elementos de juicio para estimular la integración entre investigación, teoría e intervención psicosocial, algo que se estima necesario, tanto para el desarrollo de las Ciencias Sociales, como para el mejoramiento de la convivencia social.

Como reto frente al desarrollo de la investigación internacional, en donde el tema de la crianza y su influencia en el comportamiento prosocial ha sido ampliamente estudiado, la presente investigación pretende contribuir a establecer la relación entre prácticas de crianza y temperamento de los niños con el comportamiento prosocial, en un contexto particular como lo es la capital de la república.

Para esto se tendrán en cuenta las particularidades del medio capitalino, el cual tiene características “híbridas”, en donde confluyen unos rasgos culturales sincréticos, unas condiciones socioeconómicas muy desiguales y una amplia apertura al mundo industrializado moderno.

Este es un paso necesario que debe dar la comunidad académica del país, con el fin de aclarar si en nuestro medio los factores asociados a esta relación se manifiestan en forma particular o se rigen por cánones más universales, esto es, si las familias colombianas, por sus condiciones socioculturales propias, por los cambios que ha sufrido el país y por la apertura a distintos modelos de sociedad, tienen rasgos que comparten con las familias de otras latitudes.

En la actualidad, también hay una gran preocupación frente al reto que significa para Colombia alcanzar en la convivencia ciudadana, un compromiso con los otros, una mayor tolerancia a la diferencia y lograr el empleo de formas pacíficas para resolver los

conflictos. Una forma que se considera importante para afrontar este reto consiste en trabajar, desde la temprana infancia, en el desarrollo de comportamientos prosociales de los niños.

De allí que los esfuerzos de la sociedad, de la academia y del Estado se deberían encaminar a garantizar a las nuevas generaciones no solo un mayor acceso a la educación sino también mejores condiciones de vida a las familias, con la esperanza de que esto jalone la convivencia pacífica y el desarrollo del país.

En un escenario semejante, se considera prioritario conocer cómo las familias contribuyen, desde los primeros años de la formación de los niños, a lograr que estos sean compañeros solidarios, mejores futuros padres de familia y ciudadanos ejemplares con un gran compromiso por su sociedad. Todo esto justifica que se proponga una investigación como esta, que brinde información sobre el modo como los padres educan a sus hijos y el modo como influyen en el desarrollo de comportamientos prosociales.

En resumen, la presente investigación pretende no solo proporcionar información representativa del comportamiento de los padres, sino que también espera proponer un modelo de estudio transferible a otras zonas del país.

Además, los resultados podrán ayudar a las autoridades educativas, funcionarios del Estado, miembros de la comunidad educativa y demás profesionales que trabajan en los temas de infancia, a desarrollar sus actividades con más evidencia empírica.

CAPÍTULO II. METODOLOGÍA

La investigación se enmarca dentro de un modelo descriptivo-correlacional-multivariado para analizar tanto los valores que tomen las distintas variables en la muestra como la asociación entre éstas (Garrett, 1983; Guilford, 1986).

Para el análisis correlacional se empleó la prueba de chi-cuadrado; para el análisis multivariado el análisis de correspondencias múltiples, con el fin de establecer agrupamientos (Amérigo y Pescador, 1992; Díaz, 2002; Holden & Coleman, 1992) y para establecer la relación predictora entre las variables se hizo uso del análisis de regresión logística.

Características de la muestra

La muestra fue intencionada y estratificada. Se eligieron las instituciones educativas que cumplieran los criterios de selección y al azar se escogió un curso de cada uno de los grados definidos para la investigación.

Criterios de inclusión:

1. Padres de familia con hijos en los grados 5º y 6º de la educación básica.
2. Instituciones educativas (colegios) privadas y públicas de la ciudad de Bogotá, D.C.
3. Instituciones educativas que prestan el servicio educativo a familias pertenecientes a los 6 estratos socioeconómicos definidos por el Artículo 14.8 de la Ley 142 de 1994.
4. Manifestación de interés de las instituciones educativas por participar en la investigación.

Criterios de exclusión:

1. Cuidadores diferentes a los padres de familia.

La muestra está constituida por 281 padres de familia, 229 madres y 52 padres, de niñas y niños de los grados 5° y 6° de la educación básica. La muestra se obtuvo de 8 instituciones educativas de la ciudad de Bogotá, D.C., que expresaron interés por participar; de estas 4 son públicas, las cuales prestan el servicio educativo, principalmente a los estratos 1, 2 y 3, y 4 privadas, 2 que se ubican en los estratos 3 y 4, y otras 2 en los estratos 5 y 6 (Tabla 2).

Table 2

Instituciones Educativas

Colegios	Tipo	Estrato	N	%
Pub-1	Público	1-2	22	7.8
Pub-2	Público	1-2	62	22.1
Pub-3	Público	1-2	23	8.2
Pub-4	Público	1-2	15	5.3
Priv-1	Privado	3-4	51	18.1
Priv-2	Privado	3-4	47	16.7
Priv-3	Privado	5-6	18	6.4
Priv-4	Privado	5-6	43	15.3
Total			281	100.0

El promedio de edad de los padres de familia fue de 40.1 años con una desviación estándar de 7.0, y se distribuyen en los 6 estratos socioeconómicos definidos

en la Ley 142 de 1994, artículo 102, adición: artículo 16 de la Ley 689 de 2001³ (ver tablas 3 y 4).

Table 3

Edad de los Padres (Agrupado)

Edad	Madre	%	Padre	%	Total	%
Menor de 30	19	6.8	3	1.1	22	7.8
31-40	116	41.3	9	3.2	125	44.5
41-50	84	29.9	27	9.6	111	39.5
51-60	9	3.2	12	4.3	21	7.5
Más de 61	1	0.4	1	0.4	2	0.7
Total	229	81.5	52	18.5	281	100.0

Table 4

Estrato de los Padres de Familia

Estrato	N	%
1	41	14.6
2	66	23.5
3	59	21.0
4	63	22.4
5	36	12.8
6	16	5.7
Total	281	100.0

³ Estos estratos están definidos en el Artículo 14.8 de la Ley 142 de 1994 por la clasificación de los inmuebles residenciales y se contemplan seis (6) estratos socioeconómicos (1, bajo-bajo; 2, bajo; 3, medio-bajo; 4, medio; 5, medio-alto; 6, alto).

Como se puede observar en las tabla 3, la mayoría de los padres de familia que respondieron los cuestionarios de prácticas de crianza y el de temperamento fueron madres (81.5%), con un promedio de edad de 39 años y un nivel de formación (tabla 4) de bachillerato (30.1%) y de universidad (24.5%).

Table 5

Nivel Educativo de los Padres

Sujetos	Primaria		Bachillerato		Técnico		Universidad		Especialización		Maestría		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Madres	39	17.2	69	30.4	16	7.0	56	24.7	38	16.7	9	4.0	227	80.8
Padres	9	16.7	17	31.5	4	7.4	15	27.8	6	11.1	3	5.6	54	19.2
Total	48	17.1	86	30.6	20	7.1	71	25.3	44	15.7	12	4.3	281	100.0

En cuanto a los niños, como se registra en la tabla 6, la muestra está constituida por 126 menores que cursaban el 5° grado de la educación básica, que constituye el 45.6% de la muestra y 155 de grado 6° que representan el 54.4%. En cuanto a la edad de los niños, esta oscilaba entre los 9 y 15 años, siendo el promedio de edad de 11.3 años y una desviación estándar de 0.9.

Table 6

Edad de los Niños

Edad	N	%
9	1	0.4
10	46	16.4
11	112	39.9
12	99	35.2
13	21	7.5
14	1	0.4
15	1	0.4
Total	281	100.0

En la muestra total de niños, como se puede observar en la tabla 7, es mayor el número de niños 160 (56.9%) que de niñas 121 (43.1%) y se observa que los primeros corresponden a las edades esperadas para este nivel de la educación básica, esto es para 5° grado entre 9 y 10 años, y para 6° grado entre 11 y 12 años, lo cual se puede corroborar en la tabla 8.

Table 7

Sexo de los Niños

Sujetos	N	%
Niñas	121	43.1
Niños	160	56.9
Total	281	100.0

Table 8

Edad de los Niños por Grado

Edad	Grado 5°				Grado 6°				Total	
	Niñas	%	Niños	%	Niñas	%	Niños	%	N	%
9	1	0.4	1	0.4	0	0.0	0	0.0	2	0.7
10	23	8.2	28	10.0	0	0.0	1	0.4	52	18.5
11	22	7.8	8	2.8	26	9.3	23	8.2	79	28.1
12	6	2.1	0	0.0	38	13.5	47	16.7	91	32.4
13	0	0.0	0	0.0	7	2.5	9	3.2	16	5.7
14	1	0.4	0	0.0	0	0.0	1	0.4	2	0.7
15	0	0.0	0	0.0	1	0.4	0	0.0	1	0.4
Total	53	18.9	75	26.7	68	24.2	85	30.2	281	100.0

Variables Estudiadas

Prácticas de crianza

Son “acciones de los adultos, en especial de los padres de familia, encaminadas a orientar el desarrollo de los niños. Aunque difieren en la forma de expresarse y los contenidos que transmiten, la finalidad es la misma en todos los grupos humanos: asegurar a los niños la supervivencia e integración a la vida social” (Aguirre, 2000, p. 27).

Prácticas de Crianza	
1. Comunicación	Comunicación padres-hijos
2. Apoyo emocional (Expresión de afecto)	Expresión de afecto
	Afecto negativo
	Disfrute de los Hijos
	Colaboración
3. Regulación del Comportamiento (Grado de exigencia y Control)	Autonomía
	Obediencia
	Orientación racional
	Énfasis en el logro
	Castigo

Temperamento

El temperamento se refiere a un rasgo estilístico y disposicional del comportamiento con un énfasis en el modo cómo las personas se comportan [y no en la forma cómo ejecutan una tarea, que es el nivel de capacidad], o en la dinámica motivacional subyacente. Ha sido visto como una manifestación externa de eventos biopsicológicos internos relacionados con la excitación, la vigilancia (...), el vínculo social y la motilidad (...) (deVries M W, 1994, p. 138, citado por Ayuku, Devries, Mengech & Kaplan, 2004)

Comportamiento prosocial

El comportamiento prosocial se define como la conducta dirigida principalmente a beneficiar a otros (Staub, 1978; Eisenberg & Fabes, 1998). Estos incluyen comportamientos como compartir, consolar a otros, donar bienes o dinero, dar soporte emocional, ayudar o hacer voluntariado. (Carlo, Crockett, Randall & Roesch, 2007; Padilla-Walker, Carlo, Christensen & Yorgason, 2012).

Instrumentos

Los instrumentos empleados en la investigación fueron los siguientes:

Para padres de familia

1. Cuestionario sociodemográfico que hace parte de los encabezados de los cuestionarios de prácticas de crianza, temperamentos y comportamiento prosocial, con el cual se espera caracterizar a las familias, teniendo en cuenta, la edad de los niños y padres de familia, el nivel socioeconómico, grado de escolaridad, profesión y actividad laboral.

2. Cuestionario de Prácticas de Crianza (CPC-P) de autodiligenciamiento, versión para padres de Aguirre (2003). La estructura corresponde a una escala Likert con cinco opciones de respuesta, que van de “Nunca” a “Siempre”. Consta de 46 ítems y evalúa las prácticas de crianza en torno a las dimensiones apoyo afectivo y control, que se organizan en tres escalas: Comunicación (alfa de Cronbach de 0.68), Expresión de afecto (alfa de Cronbach de 0.78), Grado de exigencia (Alfa de Cronbach de 0.79). El coeficiente de consistencia interna del cuestionario, de acuerdo con el alfa de Cronbach, es de 0.78. (Apéndice 1)

3. Prueba de temperamento “*Inventario de Temperamento y Carácter Juvenil (JTCI). Versión Padres*” de Cloninger (1992), adaptado por Quintana y Muñoz (2004). Este inventario fue diseñado para niños entre los 8 y 13 años de edad, es un reporte que hacen los padres y mide temperamento y rasgos de personalidad. En la versión en español adaptado por Quintana y Muñoz (2004) el cuestionario consta de 95 ítems que deben ser respondidos de forma dicotómica (verdadero o falso) y cuenta con un alfa de Cronbach igual a 0.7.

Las escalas que la conforman son las siguientes:

- **Búsqueda de Novedad (BN o NS por Novelty Seeking):** Tendencia a responder intensamente a estímulos novedosos o a señales de recompensa. Esta tendencia es la que llevará al sujeto a las conductas exploratorias en persecución de recompensas, o bien para la evitación, eliminación de situaciones monótonas, aburridas o desagradables, incluso dolorosas.
- **Evitación del Daño (ED o HA por Harm Avoidance):** Predisposición del individuo a responder de forma intensa a estímulos aversivos, y a desarrollar inhibición aprendida para evitar de forma pasiva el castigo y también lo desconocido.
- **Dependencia de la Recompensa (DR o RD por Reward Dependence):** Tendencia a responder intensamente a los premios y recompensas, y también a mantener comportamientos que anteriormente estuvieran asociados a recompensas satisfactorias o a evitación de dolor o displacer.
- **Persistencia (P o Persistence):** Mide la perseverancia en la conducta a pesar de la frustración y fatiga (Apéndice 2).

Para las niñas y los niños

1. Escala de comportamiento prosocial de Caprara y Pastorelli (1995). Se trata de un cuestionario de autoreporte administrado a niños, el cual tiene un alfa de Cronbach de 0.60 (Mestre, Samper, Tur y Díez, 2001). (Apéndice 3)

Procedimiento

Primero, con la información sobre colegios que dispone el ICFES y el grupo de investigación “Socialización y Crianza” de la Universidad Nacional de Colombia, se invitó a participar a 8 instituciones educativas que reúnen los criterios definidos para la muestra: tipo de colegio (público – privado), grados 5º y 6º de la educación básica, pertenecientes a los seis estratos socioeconómicos definidos en la Ley 142 de 1994.

Segundo, se solicitó a las instituciones que aceptaron participar en la investigación, ver tabla 2, información sobre el número de cursos de los grados 5º y 6º de educación básica y el número de estudiantes por curso, seleccionar al azar un curso de cada grado.

Tercero, con previo consentimiento de las directivas del colegio se procedió a enviar a los padres de familia los instrumentos de prácticas de crianza y temperamento, haciendo uso de los conductos regulares de comunicación que cada institución tiene para entrar en contacto con las familias. Simultáneamente se solicitó al director del curso seleccionado que aplicara el cuestionario de prosocialidad.

Cuarto, se procedió a sistematizar los datos recogidos, organizándolos por institución e instrumento para contar con una base de datos depurada. Posteriormente se hizo el análisis estadístico, para lo cual se hizo uso de tres paquetes estadísticos: SPSS 15, SPAD-N 5 y R (versión 2.11.1).

CAPÍTULO III. RESULTADOS

El objetivo de este estudio fue examinar la relación entre crianza, temperamento y comportamiento prosocial, para lo cual se aplicó un cuestionario de crianza y uno de temperamento a los padres de familia y uno de comportamiento prosocial a los niños. El resultado de la aplicación de estos instrumentos se presentará en este capítulo.

Análisis Descriptivo

Correlaciones entre las variables sociodemográficas y el comportamiento prosocial

Este aparte presenta el análisis de dependencia o independencia entre las variables sociodemográficas y las respuestas de los niños al cuestionario de comportamiento prosocial. Para realizar el análisis, se eligió la prueba de chi- cuadrado, en la cual, si la probabilidad es inferior a 0,05 (teniendo un nivel de significación del 5%) se suele rechazar la hipótesis de independencia, lo que significa, de acuerdo con la regla de decisión de Fisher, que existe relación entre las variables estudiadas.

Los resultados de la aplicación de la prueba de comportamiento prosocial de Caprara y Pastorelli (1995), indican que de los 281 niños que hicieron parte de la muestra, los que puntuaron más alto en la escala prosocial, constituyen una ligera mayoría frente a los no-prosociales. Entonces, encontramos 143 niños prosociales, que representan el 51%, y 138 no-prosociales, que representan el 49%, tal como se puede ver en la siguiente tabla.

Table 9

Comportamiento Prosocial

	H	%	M	%	Total	%
Prosociales	75	47%	68	56%	143	51%
No-Prosociales	85	53%	53	44%	138	49%
Total	160	100%	121	100%	281	100%

Teniendo presente la hipótesis N° 1 de la investigación, que lleva a indagar por la relación entre crianza y comportamiento prosocial, con el supuesto de que existe una asociación positiva entre estas dos variables, a continuación se presenta en la tabla 10 los resultados de los cálculos de las correlaciones realizadas entre las respuestas prosociales que dieron los niños y las variables sociodemográficas.

Table 10

Resumen del Procesamiento de Casos

Variables	N	%
Comportamiento Prosocial y Edad del niño	281	100.0%
Comportamiento Prosocial y Sexo del niño	281	100.0%
Comportamiento Prosocial y Curso	281	100.0%
Comportamiento Prosocial y Estrato de la familia	281	100.0%
Comportamiento Prosocial y Nivel educativo del padre que responde	281	100.0%
Comportamiento Prosocial y Colegio	281	100.0%
Comportamiento Prosocial y Edad del padre que responde (agrupado)	281	100.0%

De las diferentes asociaciones que se hicieron entre las variables las que tienen un nivel significaficativo mayor, que indican la existencia de dependencia, fueron las siguientes:

1. Comportamiento prosocial y grado

Cuando se efectúa la prueba de chi-cuadrado para la relación entre comportamiento prosocial y grado escolar (ver tabla 11), el valor es mayor que el encontrado en la tabla de distribución de los valores críticos de chi-cuadrado; el valor calculado es igual a 10.652, y el de la tabla es 3.841 con un grado de libertad igual a 1, lo cual permite rechazar la suposición de que existe independencia entre las variables y afirmar que existe relación entre las variables prosocialidad y grado cursado por los niños.

Por la distribución de los datos, es claro que en el grado inferior (5°) se evidencia una mayor expresión de comportamientos prosociales, tal como lo podemos corroborar en las tablas siguientes.

Table 11

Comportamiento Prosocial y Grado

Variable	Grado		Total
	5°	6°	
Comportamiento no prosocial	49	89	138
Comportamiento prosocial	78	64	142
Total	127	153	280

Table 12

Prueba de Chi-Cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10.652 ^a	1	.001
Corrección por continuidad	9.883	1	.002
Razón de verosimilitudes	10.727	1	.001
Asociación lineal por lineal	10.614	1	.001
N de casos válidos	281		

p<0.05

^a Valor esperado: 3.841

2. Comportamiento prosocial y sexo

En la relación entre prosocialidad y sexo se encontró que las niñas tienden a ser más prosociales que los niños. Este dato coincide con lo señalado en la literatura internacional, como por ejemplo Mirón, Otero y Luengo (1989); Carlo, Eisenberg & Knight (1992); Carlo, Koller, Eisenberg, Silva & Frohlich (1996); Eisenberg, Zhou, & Koller (2001); Beutel & Johnson (2004); Mestre, Frías y Samper (2004); Garaigordobil & García (2006); Garaigordobil (2009); Mestre, Samper, Frías, & Tur (2009), entre otros.

Tal como se puede observar en la tabla 13, las niñas tienden a ser más prosociales que los niños; los resultados de la prueba de prosocialidad muestran que 68 niñas son prosociales y 53 no lo son, número que contrasta con lo encontrado en los niños quienes en mayor número (85) son no prosociales.

Esta asociación entre prosocialidad y sexo resulta significativa (ver tabla 14) dado que el valor calculado de chi-cuadrado es igual a 4.396, que es mayor que el registrado en la tabla de distribución de los valores críticos de chi-cuadrado, en la cual corresponde a 3.841.

Table 13

Comportamiento Prosocial y Sexo

Variable	Sexo		Total
	F	M	
Comportamiento no prosocial	53	85	138
Comportamiento prosocial	68	75	143
Total	121	160	281

Table 14

Prueba de Chi-Cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4.396	1	.007
Razón de verosimilitudes	3.901	1	.007
Asociación lineal por lineal	2.388	1	.005
N de casos válidos	281		

p<0.05

^a Valor esperado: 3.841

3. Comportamiento prosocial y estrato

Cuando se establece la relación entre prosocialidad y nivel socioeconómico de las familias, se encuentra que los puntajes obtenidos por los niños de los estratos más altos proporcionalmente son mayores que el de los estratos bajos, tal como se puede observar en la tabla 15.

La prueba de chi-cuadrado indica que existe un alto grado de dependencia entre las variables comportamiento prosocial y estrato socioeconómico, como lo podemos corroborar en la tabla número 16, en donde el valor calculado (16.979) es mayor que el de la tabla de distribución de los valores críticos de chi- cuadrado (11.070).

Table 15

Comportamiento Prosocial y Estrato

Variable		Estrato						Total
		1	2	3	4	5	6	
Comportamiento no prosocial	no	21	41	30	33	9	4	138
Comportamiento prosocial		20	25	29	30	27	12	143
Total		41	66	59	63	36	16	281

Table 16

Prueba de Chi-Cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16.979	5	.005
Razón de verosimilitudes	17.617	5	.003
Asociación lineal por lineal	9.562	1	.002
N de casos válidos	281		

p<0.05

^a Valor esperado: 11.070

4. Comportamiento prosocial e institución educativa

Respecto a la asociación entre prosocialidad y nivel educativo, como se corrobora en la tabla 17, se tiene que las instituciones educativas que formaron parte del análisis se diferencian en las respuestas dadas en el caso de los niños prosociales.

Table 17

Carácter de las Instituciones Educativas

	Colegio	Naturaleza	Estrato
1	Pub-1	Oficial	1-2
2	Pub-2	Oficial	1-2
3	Pub-3	Oficial	1-2
4	Pub-4	Oficial	1-2
5	Priv-1	Privado	3-4
6	Priv-2	Privado	3-4
7	Priv-3	Privado	5-6
8	Priv-4	Privado	5-6

Como se puede observar en las tablas de contingencia 18 y 19, las cuales resumen la relación entre el comportamiento prosocial y el tipo de institución educativa, los estudiantes de los colegios privados de mayor estrato puntúan más alto en la prueba de comportamiento prosocial.

El valor de chi-cuadrado calculado es de 30.144, mientras que el chi-cuadrado de la tabla de distribución de los valores críticos es 14.067; al ser el primero mayor que el arrojado por la tabla permite rechazar la hipótesis de independencia entre las variables.

Table 18
Comportamiento Prosocial e Instituciones Educativas

Variable		Colegio								Total
		Pub- 1	Pub- 2	Pub- 3	Pub- 4	Priv- 1	Priv- 2	Priv- 3	Priv- 4	
Comportamiento prosocial	no	12	29	16	10	28	30	5	8	138
Comportamiento prosocial		10	33	7	5	23	17	13	35	143
Total		22	62	23	15	51	47	18	43	281

Table 19

Prueba de Chi-Cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	30.144 ^a	7	.000
Razón de verosimilitudes	31.778	7	.000
N de casos válidos	281		

p<0.05

^a Valor esperado: 14.067

Correlaciones entre las variables sociodemográficas y temperamento

Según lo afirman Yagmurlu & Sanson (2009) el temperamento es un factor intrínseco, que al igual que las prácticas de crianza y el contexto, condicionan el tipo de respuesta prosocial de los seres humanos, por lo que en este aparte se presentan los resultados del análisis de dependencia o independencia entre las variables sociodemográficas y las respuestas de los padres de familia al cuestionario de temperamento.

El análisis estadístico arrojó que de las cuatro escalas que conforman la prueba de temperamento del “*Inventario de Temperamento y Carácter Juvenil (JTIC)*. versión padres” de Cloninger (1992): Búsqueda de Novedad (BN), Evitación del Daño (ED), Dependencia de la Recompensa (DR) y Persistencia (P), solo presenta valores significativos la dimensión Evitación del Daño, cuyos resultados se presentan a continuación.

1. Evitación del daño y sexo

Los resultados, tal como se puede constatar en las tablas 20 y 21, muestran que las niñas tienden a evitar el daño más que los niños. Se encuentra que los valores del

chi-cuadrado calculado 15.422 es mayor que el chi-cuadrado de la tabla de distribución de los valores críticos, el cual es igual a 3.841.

Table 20

Evitación del Daño y Sexo

Variable		ED		Total
		Bajo	Alto	
Sexo	Masculino	104	56	160
	Femenino	53	68	121
Total		157	124	281

Table 21

Prueba de Chi-Cuadrado

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15.422 ^a	2	.000
Razón de verosimilitudes	15.881	2	.000
Asociación lineal por lineal	2.086	1	.149
N de casos válidos	281		

p<0.05

^a Valor esperado: 3.841

Como se establece en este tipo de análisis, al ser mayor el valor calculado que el arrojado por la tabla, se rechaza la hipótesis de independencia entre las variables, por lo que se puede afirmar que existe relación entre Sexo y Evitación al daño (ED).

2. Evitación del daño y estrato

De acuerdo con los datos obtenidos se puede afirmar que existe relación entre la evitación del daño y el estrato socioeconómico de los niños. A menor estrato es mayor la puntuación en la escala de evitación del daño, esto lo podemos observar en las tablas 22 y 23.

El estrato 1 tiene un puntaje de 29 y el estrato 2, el cual presenta el más alto puntaje, obtuvo 45, y cuando se hace el cálculo de chi-cuadrado el resultado es de 74.574, en tanto que el de la tabla de distribución de los valores críticos es igual a 18.307, lo cual permite afirmar que existe relación entre evitación del daño y estrato socioeconómico.

Table 22

Evitación del Daño y Estrato

Variable	ED		Total
	Bajo	Alto	
Estrato	1	29	41
	2	45	66
	3	23	59
	4	18	63
	5	9	36
	6	1	16
Total	157	124	281

Table 23

Prueba de Chi-Cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	74,574 ^a	10	,000
Razón de verosimilitudes	80,779	10	,000
Asociación lineal por lineal	61,113	1	,000
N de casos válidos	281		

p<0.05

^a Valor esperado: 18.307

Este comportamiento de los datos para los estratos bajos contrasta grandemente con lo hallado en los estratos más altos, en los que los puntajes son significativamente bajos. Estos son consistentes con otros estudios (Sameroff, Seifer & Elias, 1982; Bradley & Corwyn, 2002; Jansen *et al*, 2009) en los que se ha observado que la variable socioeconómica se asocia al temperamento, esto quiere decir que condiciona la manifestación de los rasgos de temperamento, especialmente en el comportamiento externalizado (*externalization behavior*).

3. Evitación del daño e institución educativa

Los resultados muestran que existe relación entre las instituciones educativas oficiales y la evitación del daño, en estas los puntajes obtenidos en evitación del daño son más altos. El cálculo de chi-cuadrado que se hizo para estas variables arrojó la cifra de 79.496, en tanto que el de la tabla de distribución de los valores críticos es igual a 23.685, como se puede observar en las tablas 24 y 25 que se presentan a continuación.

Esta relación hace más evidente la asociación que se encontró entre estrato y ED, dado que los principales usuarios de las instituciones educativas oficiales son niños que

proviene de familias de los estratos 1 y 2. Los niños que asisten a las instituciones públicas, por lo general habitan sectores de la ciudad en los que hay niveles importantes de inseguridad; en estos barrios es frecuente la presencia de delincuencia y la resolución no pacífica de los conflictos, lo que convierte esta variable de carácter socioeconómica en un modulador de la expresión de los rasgos de temperamento. Los niños y adolescentes aprenden rápidamente a ser desconfiados y tener comportamientos de alerta y reacción ante las amenazas contra su seguridad.

Table 24

Evitación del Daño e Institución Educativa

Variable		ED		Total
		Bajo	Alto	
Institución Educativa	Pub-1	7	15	22
	Pub-2	20	42	62
	Pub-3	8	15	23
	Pub-4	2	13	15
	Priv-1	36	15	51
	Priv-2	32	15	47
	Priv-3	14	4	18
	Priv-4	35	8	43
Total		157	124	281

Table 25

Prueba de Chi-Cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	79.496 ^a	14	.000
Razón de verosimilitudes	83.416	14	.000
N de casos válidos	281		

p<0.05

^a Valor esperado: 23.685

Análisis de correspondencia múltiples

En el análisis de los ítems de un cuestionario se puede partir de la idea de que existen patrones de respuesta que surgen como resultado de factores latentes que no se observan directamente y que explicitan dimensiones continuas en torno a las cuales se agrupan los sujetos.

Los factores latentes se pueden cuantificar por medio de una estructura de dimensiones, que se basa en una teoría sustantiva que postula la existencia de constructos psicológicos que ejercen influencia causal sobre las respuestas de las personas a un grupo de reactivos. (González-Montesinos & Backhoff, 2010, p. 3).

En consonancia con lo anteriormente expresado, en este aparte se hace referencia al análisis de correspondencias que se llevó a cabo con las respuestas que los padres de familia dieron al cuestionarios sobre prácticas de crianza CPC-P (Aguirre, 2003) y que permitió establecer una serie de agrupamientos, de los cuales 4 mostraron una clara tendencia en el conjunto de respuestas.

Valga recordar que el análisis de correspondencias múltiples se aplica para determinar, a partir del análisis bivariado, las relaciones existentes entre las variables estudiadas. Estas relaciones pueden ser de diverso tipo; descriptivas, como por ejemplo, cuando se establecen perfiles de separación y segmentación en los casos en los que se desea definir grupos.

Además, a partir de los cálculos matemáticos se construye un diagrama cartesiano basado en la asociación entre las variables analizadas, el cual representa el agrupamiento de las distintas modalidades que permite la tabla de contingencia, de tal manera que la proximidad entre los puntos representados muestra el grado de asociación que existe entre las respuestas analizadas.

Caracterización por categorías de grupo

A continuación se presentan los resultados del análisis de correspondencia múltiples, que permitió establecer los agrupamientos a partir de la asociación entre las 46 preguntas del cuestionario de crianza y las 5 opciones de respuesta y que muestran dos tendencia opuestas, una mayoritaria, que se asocia a prácticas de crianza positivas: apoyo efectivo, comunicación efectiva y orientación positiva, y otra, en menor proporción, relacionada con prácticas negativas: distancia afectiva.

Los datos de los cálculos realizados se pueden ver en la tabla de Burt en el Apéndice 4. Para definir los diferentes grupos se decidió hacer el corte en 10 (parámetro definido por el programa SPAD-N 5), dado que se muestra como el mejor nivel por el sentido que tienen los grupos, tal como se puede observar en el figura 2.

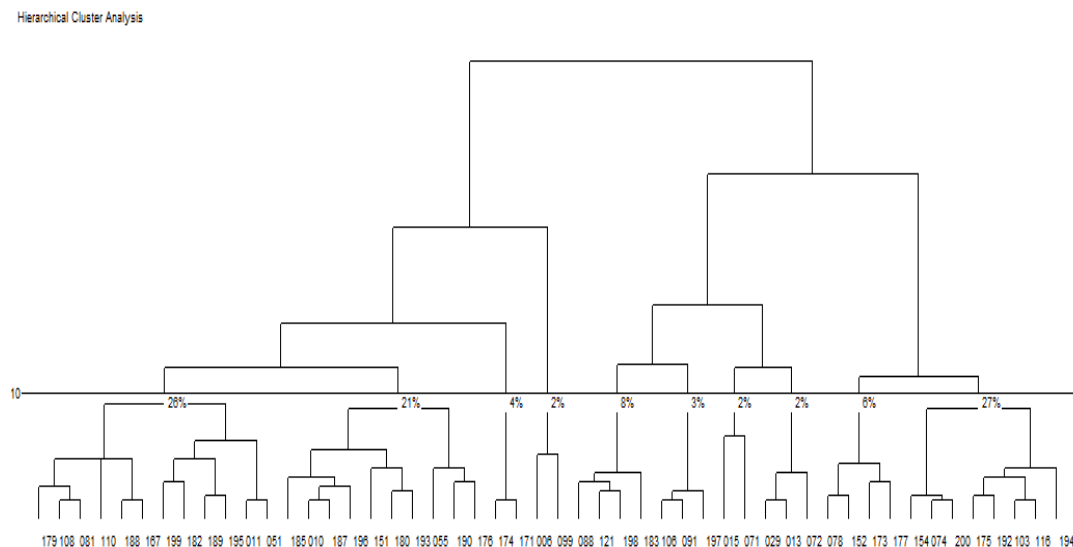


Figure 2. Corte "c" del Árbol en 10 Grupos

Con este procedimiento se pudo clasificar a los individuos en un número de clusters o grupos con su respectivo conjunto de preguntas, y rotular a partir del sentido que tienen los ítems agrupados.

1. Apoyo Efectivo

Table 26

Grupo 1 / 10* - Apoyo Efectivo

Variable label	Characteristic categories	% of category in group	% of category in set	% of group in category	Test-value	Probability
C43 Animo a mi hija(o)(o) para que sea independiente	C43=4	100.00	31.67	28.09	7.54	0.000
C22 Apoyo a mi hija(o) para que siempre haga bien las cosas	C22=4	84.00	18.86	39.62	7.35	0.000
C40 Me intereso por saber qué tipo de amistades tiene mi hija(o)	C40=4	72.00	12.81	50.00	7.22	0.000
C23 Exijo a mi hija(o) que me informe dónde está y que está haciendo	C23=4	68.00	14.59	41.46	6.35	0.000
C9 Exijo a mi hija(o) que se responsabilice del cuidado de sus cosas.	C9=4	76.00	21.71	31.15	5.95	0.000
C37 Cuando invitan a fiestas a mi hija(o) la llevo y la recojo	C37=4	52.00	9.61	48.15	5.68	0.000
C7 Cuando mi hija(o) comete una falta. lo primero que hago es conversar acerca de lo que está mal en su comportamiento	C7=4	80.00	27.76	25.64	5.53	0.000
C27 Alabo a mi hija(o) cuando intenta hacer las cosas y logra realizarlas.	C27=4	76,00	24,56	27,54	5,52	0,000
C38 Cuando llego del trabajo hablo	C38=	64,0	17,	32,65	5,3	0,000

con mi hija(o) acerca de lo que le sucedió en el colegio	4	0	44		4	
C42 Tengo momentos cariñosos con mi hija(o).	C42= 4	60,0 0	16, 37	32,61	5,0 8	0,000
C29 Exijo a mi hija(o) que sea más leal conmigo que con otras personas.	C29= 4	44,0 0	8,1 9	47,83	5,0 4	0,000
C13 Reflexiono con mi hija(o) acerca de la forma como su comportamiento afecta a los demás.	C13= 4	80,0 0	31, 67	22,47	5,0 2	0,000
C34 Hago bromas a mi hija(o) para fortalecer nuestra relación	C34= 4	68,0 0	22, 42	26,98	5,0 0	0,000
C44 Exijo a mi hija(o) que sea obediente.	C44= 4	56,0 0	16, 73	29,79	4,5 7	0,000
C35 Me gusta que mi hija(o) invite amigas(os) a la casa.	C35= 4	56,0 0	17, 44	28,57	4,4 4	0,000
C14 Permito que mi hija(o) se enfade conmigo	C14= 2	96,0 0	57, 30	14,91	4,3 0	0,000
C6 Cuando me enfado con mi hija(o) dejo que se entere de mi enojo.	C6=4	60,0 0	21, 35	25,00	4,2 5	0,000
C28 Evito entrar en conflictos con mi hija(o)	C28= 4	56,0 0	19, 57	25,45	4,0 9	0,000
C5 Para sancionar a mi hija(o) utilizo el castigo físico	C5=2	64,0 0	25, 62	22,22	4,0 7	0,000
C11 Explico a mi hija(o) la importancia que tiene la colaboración en el hogar	C11= 4	68,0 0	30, 96	19,54	3,8 0	0,000
C33 Expreso afecto a mi hija(o) por medio de abrazos y besos	C33= 4	56,0 0	22, 06	22,58	3,7 0	0,000

C31 Motivo a mi hija(o) para que sea mejor que los demás	C31=2	52,00	19,22	24,07	3,70	0,000
C39 Cuando mi hija(o) comete una falta, lo primero que hago es reprenderla por su mal comportamiento.	C39=2	68,00	32,03	18,89	3,67	0,000
C32 Animo a mi hija(o) para que alcance las metas que se ha impuesto.	C32=4	48,00	17,44	24,49	3,54	0,000
C46 La relación con mi hija(o) es conflictiva.	C46=2	48,00	18,51	23,08	3,36	0,000
C3 Respeto la opinión de mi hija(o).	C3=4	68,00	36,30	16,67	3,17	0,001
C16 Ayudo a mi hija(o) con las tareas del colegio.	C16=4	48,00	21,35	20,00	2,93	0,002
C45 Permito que mi hija(o) se entere que estoy avergonzada(o) y decepcionada(o) por comportarse mal.	C45=4	44,00	19,57	20,00	2,74	0,003
C4 Sanciono a mi hija(o) cuando pelea con sus amigas(os).	C4=1	24,00	8,19	26,09	2,34	0,010

* Count: 82, percentage: 23.11

Alternativas de respuesta (Characteristic categories): Nunca= 1, Algunas veces=2, No es mi caso=3, Muchas veces=4, Siempre=5

Table 27

Histograma del Grupo 1 / 10*

Variable label	Characteristic categories	Test-value	Histogram
C43	C43=4	7,54	***** *****
C22	C22=4	7,35	***** *****
C40	C40=4	7,22	***** *****
C23	C23=4	6,35	***** **
C9	C9=4	5,95	***** *
C37	C37=4	5,68	*****
C7	C7=4	5,53	*****
C27	C27=4	5,52	*****
C38	C38=4	5,34	*****
C42	C42=4	5,08	*****
C29	C29=4	5,04	*****
C13	C13=4	5,02	*****
C34	C34=4	5,00	*****
C44	C44=4	4,57	*****
C35	C35=4	4,44	*****
C14	C14=2	4,30	*****
C6	C6=4	4,25	*****
C28	C28=4	4,09	*****
C5	C5=2	4,07	*****
C11	C11=4	3,80	*****

C33	C33=4	3,70	*****
C31	C31=2	3,70	*****
C39	C39=2	3,67	*****
C32	C32=4	3,54	*****
C46	C46=2	3,36	*****
C3	C3=4	3,17	*****
C16	C16=4	2,93	*****
C45	C45=4	2,74	*****
C4	C4=1	2,34	*****

*Count: 82 - Percentage: 23.11

En este agrupamiento se resalta una de las dimensiones de la crianza, el apoyo efectivo, que constituye una determinante para el adecuado desarrollo psicológico de los niños. Esto se deduce del conjunto de respuestas agrupadas alrededor de este comportamiento manifestado por los padres de familia, como por ejemplo de las respuestas positivas a los ítems C43 (*Animo a mi hija(o) para que sea independiente*), C22 (*Apoyo a mi hija(o) para que siempre haga bien las cosas*) y C40 (*Me intereso por saber qué tipo de amistades tiene mi hija(o)*), los cuales presentan el mayor valor de significancia (test value), tal como se puede corroborar en las tablas 26 y 27, en donde se observa que C43 = 7.54; C22 = 7.35; y C40 = 7.22, ítems que marcan el sentido del agrupamiento.

2. Comunicación efectiva

Table 28

Grupo 2 / 10* - Comunicación Efectiva

Variable label	Characteristic categories	% of category in group	% of category in set	% of group in category	Test-value	Probability
C2 Cuando me encuentro lejos de la casa mantengo continuo contacto con mi hija(o).	C2=4	100.00	13.52	23.68	5.70	0.000
C42 Tengo momentos cariñosos con mi hija(o).	C42=4	100.00	16.37	19.57	5.36	0.000
C3 Respeto la opinión de mi hija(o).	C3=4	100.00	23.49	13.64	4.69	0.000
C18 Motivo a mi hija(o) para que se defienda utilizando la fuerza cuando ésta sea necesaria.	C18=2	100.00	23.49	13.64	4.69	0.000
C27 Alabo a mi hija(o) cuando intenta hacer las cosas y logra realizarlas.	C27=4	100.00	24.56	13.04	4.60	0.000
C38 Cuando llego del trabajo hablo con mi hija(o) acerca de lo que le sucedió en el colegio.	C38=4	77.78	11.03	22.58	4.51	0.000
C13 Reflexiono con mi hija(o) acerca de la forma como su comportamiento afecta a los demás.	C13=4	44.44	2.14	66.67	4.34	0.000
C36 Cuando siento enojo soy más exigente con mi hija(o).	C36=1	100.00	28.47	11.25	4.29	0.000
C26 Castigo a mi hija(o) quitándole alguna cosa que sea de su agrado.	C26=1	77.78	16.01	15.56	3.89	0.000
C32 Animo a mi hija(o) para que	C32=4	77.78	17.44	14.29	3.74	0.000

alcance las metas que se ha impuesto.						
C10 Le digo a mi hija(o) cuanto la quiero.	C10=4	55.56	8.19	21.74	3.49	0.000
C33 Expreso afecto a mi hija(o) por medio de abrazos y besos.	C33=4	77.78	20.28	12.28	3.47	0.000
C24 Escojo los programas de televisión que ve mi hija(o).	C24=1	77.78	24.91	10.00	3.07	0.001
C29 Exijo a mi hija(o) que sea más leal conmigo que con otras personas.	C29=1	77.78	26.69	9.33	2.93	0.002
C40 Me intereso por saber qué tipo de amistades tiene mi hija(o).	C40=4	55.56	12.81	13.89	2.84	0.002
C6 Cuando me enfado con mi hija(o) dejo que se entere de mi enojo.	C6=5	100.00	52.31	6.12	2.79	0.003

* Count: 19 - Percentage: 9.20

Alternativas de respuesta (Characteristic categories): Nunca= 1, Algunas veces=2, No es mi caso=3, Muchas veces=4, Siempre=5

Table 29

Histograma del Grupo 2 / 10*

Variable label	Characteristic categories	Test-value	Histogram
C2	C2=4	5,70	*****
C42	C42=4	5,36	*****
C3	C3=4	4,69	*****
C18	C18=2	4,69	*****
C27	C27=4	4,60	*****
C38	C38=4	4,51	*****
C13	C13=4	4,34	*****
C36	C36=1	4,29	*****
C26	C26=1	3,89	*****
C32	C32=4	3,74	*****

C10	C10=4	3,49	*****
C33	C37=4	3,47	*****
C24	C24=1	3,07	*****
C29	C29=1	2,93	*****
C40	C40=4	2,84	*****
C6	C6=5	2,79	*****

* Count: 19 - Percentage: 9.20

Los ítems agrupados en la tabla 28 forman parte de la escala original de comunicación del cuestionario de prácticas de crianza y se le adicionan otros ítems provenientes de las demás escalas, pero que en general representan un tipo de práctica emergente y que muestra un estilo de comunicación positiva.

Este tipo de práctica de crianza emerge de los ítems C2, C42, C3, C18, C27, C38, C13 y C36, que son los que presentan un mayor grado de significancia, aunque si se complementa el análisis con los demás ítems agrupados, se ratifica el sentido que toma la práctica de crianza, la cual se orienta hacia el establecimiento de unas relaciones más horizontales, que probablemente facilitan la convivencia y la resolución pacífica de las controversias, y de vínculos afectivos que generan un alto bienestar emocional en la diada padres-hijos.

La inferencia que se hace sobre el tipo de comunicación positiva se puede sustentar en las respuestas positivas dadas a los ítems C2 (*Cuando me encuentro lejos de la casa mantengo continuo contacto con mi hija(o)*), C42 (*Tengo momentos cariñosos con mi hija(o)*) y C3 (*Respeto la opinión de mi hija(o)*), que tienen respectivamente los más altos niveles de significancia: C2=5.70, C42=5.36 y C3=4.69, e indican el sentido de las prácticas de crianza.

3. Orientación positiva

El agrupamiento que resumen las tablas 30 y 31 hacen referencia a un tipo de relación que tiene que ver con las prácticas de crianza referidas a la disciplina inductiva.

Table 30

Grupo 3 / 10* - Orientación Positiva

Variable label	Characteristic categories	% of category in group	% of category in set	% of group in category	Test-value	Probability
C3 Respeto la opinión de mi hija(o).	C3=4	100,00	22,06	29,03	7,28	0,000
C7 Cuando mi hija(o) comete una falta, lo primero que hago es conversar acerca de lo que está mal en su comportamiento.	C7=4	83,33	19,93	26,79	5,82	0,000
C9 Exijo a mi hija(o) que se responsabilice del cuidado de sus cosas	C9=4	100,00	38,08	16,82	5,60	0,000
C33 Expreso afecto a mi hija(o) por medio de abrazos y besos.	C33=5	66,67	15,66	27,27	4,90	0,000
C11 Explico a mi hija(o) la importancia que tiene la colaboración en el hogar.	C11=4	83,33	27,76	19,23	4,86	0,000
C15 Dejo salir a mi hija(o) a jugar en la calle o en el conjunto residencial.	C15=4	66,67	17,79	24,00	4,57	0,000

Variable label	Characteristic categories	% of category in group	% of category in set	% of group in category	Test-value	Probability
C25 Motivo a mi hija(o) para que ayude a sus compañeras(os) a hacer las tareas.	C25=4	83,33	30,96	17,24	4,51	0,000
C36 Cuando siento enojo soy más exigente con mi hija(o).	C36=1	50,00	10,32	31,03	4,26	0,000
C6 Cuando me enfado con mi hija(o) dejo que se entere de mi enojo.	C6=4	66,67	24,56	17,39	3,69	0,000
C12 Con el fin de darle ejemplo a mi hija(o) regalo objetos a personas necesitadas.	C12=4	83,33	40,93	13,04	3,56	0,000
C29 Exijo a mi hija(o) que sea más leal conmigo que con otras personas.	C29=2	61,54	16,37	17,39	3,54	0,000
C35 Me gusta que mi hija(o) invite amigas(os) a la casa.	C35=5	83,33	42,35	12,61	3,43	0,000
C31 Motivo a mi hija(o) para que sea mejor que los demás.	C31=4	66,67	27,05	15,79	3,41	0,000

Variable label	Characteristic categories	% of category in group	% of category in set	% of group in category	Test-value	Probability
C39 Cuando mi hija(o) comete una falta, lo primero que hago es reprenderla por su mal comportamiento.	C39=1	33,33	6,41	33,33	3,40	0,000
C30 Procuro compartir con mi hija(o) largos periodos de tiempo.	C30=4	66,67	27,40	15,58	3,37	0,000
C34 Hago bromas a mi hija(o) para fortalecer nuestra relación.	C34=4	50,00	16,73	19,15	3,18	0,001
C10 Le digo a mi hija(o) cuanto la(o) quiero.	C10=4	33,33	7,47	28,57	3,13	0,001
C45 Permito que mi hija(o) se entere que estoy avergonzada(o) y decepcionada(o) por comportarse mal.	C45=2	66,67	30,61	13,95	3,03	0,001
C8 Procuro que mi hija(o) practique deportes competitivos.	C8=2	66,67	35,23	12,12	2,57	0,005
C28 Evito entrar en conflictos con mi hija(o).	C28=5	66,67	35,59	12,00	2,53	0,006
C37 Cuando invitan a fiestas a mi hija(o) la llevo y la recojo.	C37=3	33,33	11,03	19,35	2,41	0,008

* Count: 38 - Percentage: 14.31

Alternativas de respuesta (Characteristic categories): Nunca= 1, Algunas veces=2, No es mi caso=3, Muchas veces=4, Siempre=5

Table 31

Histograma del Grupo 3 / 10*

Variable label	Characteristic categories	Test-value	Histogram
C3	C3=4	7,28	***** *****
C7	C7=4	5,82	*****
C9	C9=4	5,60	*****
C33	C33=5	4,90	*****
C11	C11=4	4,86	*****
C15	C15=4	4,57	*****
C25	C25=4	4,51	*****
C36	C36=1	4,26	*****
C6	C6=4	3,69	*****
C12	C12=4	3,56	*****
C29	C29=2	3,54	*****
C35	C35=5	3,43	*****
C31	C31=4	3,41	*****
C39	C39=1	3,40	*****
C30	C30=4	3,37	*****
C34	C34=4	3,18	*****
C10	C10=4	3,13	*****
C45	C45=2	3,03	*****
C8	C8=2	2,57	*****
C28	C28=5	2,53	*****
C37	C37=3	2,41	*****

* Count: 38 - Percentage: 14.31

Los ítems agrupados en las tablas anteriores muestran un patrón de respuestas con una tendencia hacia una forma del control del comportamiento de los niños, que se

puede rotular como orientación positiva, en la medida en que el modo como se establece la disciplina induce a que los niños comprendan, a través de la explicación y el reconocimiento de sus potencialidades, lo que deben o no deben hacer.

Esta tendencia hacia la orientación positiva del comportamiento de los niños se puede corroborar en los valores de significancia alcanzados por los ítems C3, C7, C9, C33, C11, C15, C25 y C36, los cuales tienen las cifras más altas.

Entre el grupo con mayores niveles de significancia, los que mejor expresan la tendencia de las prácticas de crianza orientadas hacia la disciplina inductiva, son los ítems C3=7.28 (*Respeto la opinión de mi hija(o)*), C7=5.82 (*Cuando mi hija(o) comete una falta, lo primero que hago es conversar acerca de lo que está mal en su comportamiento*) y C9=5.60 (*Exijo a mi hija(o) que se responsabilice del cuidado de sus cosas*).

4. Distancia afectiva

El agrupamiento que a continuación se presenta corresponde a la segunda tendencia que se manifiesta en las respuestas dadas por los padres de familia al cuestionario de crianza. Hacen referencia a prácticas de crianza no positivas.

Table 32

Grupo 9 / 10* - Distancia Afectiva

Variable label	Characteristic categories	% of category in group	% of category in set	% of group in category	Test-value	Probability
C42 Tengo momentos cariñosos con mi hija(o).	C42=2	100,00	5,60	57,14	4,49	0,000
C27 Alabo a mi hija(o) cuando intenta hacer las cosas y logra realizarlas.	C27=2	100,00	8,00	40,00	4,09	0,000
C7 Cuando mi hija(o) comete una falta, lo primero que hago es conversar acerca de lo que está mal en su comportamiento.	C7=2	75,00	8,00	30,00	2,98	0,001
C30 Procuro compartir con mi hija(o) largos periodos de tiempo.	C30=2	100,00	20,80	15,38	2,96	0,002
C6 Cuando me enfado con mi hija(o) dejo que se entere de mi enojo.	C6=2	100,00	26,40	12,12	2,63	0,004
C41 Soy tolerante con mi hija(o).	C41=2	100,00	30,40	10,53	2,43	0,008
C35 Me gusta que mi hija(o) invite amigas(os) a la casa.	C35=1	75,00	14,40	16,67	2,35	0,009

* (Count: 5 - Percentage: 5.20)

Alternativas de respuesta (Characteristic categories): Nunca= 1, Algunas veces=2, No es mi caso=3, Muchas veces=4, Siempre=5

Table 33

Histograma del Grupo 9 / 10*

Variable label	Characteristic categories	Test-value	Histogram
C42	C42=2	4,49	***** *****
C27	C27=2	4,09	***** *****
C7	C7=2	2,98	*****
C30	C30=2	2,96	*****
C6	C6=2	2,63	*****
C41	C41=2	2,43	*****
C35	C35=1	2,35	*****

* (Count: 5 - Percentage: 5.20)

En las tablas precedentes (32 y 33) se destacan los ítems C42=4.49 (*Tengo momentos cariñosos con mi hija(o)*) y C27=4.09 (*Alabo a mi hija(o) cuando intenta hacer las cosas y logra realizarlas*), los cuales tienen respuestas del tipo “algunas veces”.

El agrupamiento de los ítems muestra una tendencia en las prácticas de crianza que pueden ser rotuladas como “indiferentes”, dado que indican a un grupo de padres que expresan prácticas en las que existe un grado de indiferencia hacia el comportamiento de los niños. Se debe resaltar que este grupo es relativamente pequeño, corresponde al 5.20% de los padres que contestaron el cuestionario de crianza, por lo que podría asegurarse que la tendencia es relativamente excepcional en la muestra de padres de familia de la presente investigación.

Asociación entre crianza y comportamiento prosocial

Una vez identificados los agrupamientos y con el fin de responder a la primera hipótesis, se realizó, a partir de las tablas de contingencia, un análisis descriptivo de la relación existente entre los grupos de prácticas de crianza emergentes, la característica de prosocialidad y las variables sociodemográficas. Este análisis permite ampliar el sentido que tienen las tendencias identificadas en el análisis de correspondencias.

Como se puede observar en la tabla 34 las respuestas al cuestionario de prácticas de crianza que mostraron una tendencia definida se reorganizan en cuatro 4 grupos: Apoyo Efectivo, Comunicación Efectiva, Orientación Positiva y Distancia Afectiva, las cuales constituyen el 64% del total de respuestas dadas por los padres de familia. Dentro de estas agrupaciones se destaca el subconjunto de respuestas que conforman un tipo de acciones que en la literatura sobre el tema se conocen como prácticas de crianza positivas, que corresponde a los tres primeros grupos y representan el 52%.

Table 34

Práctica de Crianza y Comportamiento Prosocial

Prácticas de Crianza	Grupo	Comportamiento Prosocial				Total	%	%
		Pros	%	No-Pros	%			Acumulado
Apoyo Efectivo	1	46	32%	9	7%	55	20%	20%
Comunicación Efectiva	2	39	27%	12	9%	51	18%	38%
Orientación Positiva	3	20	14%	18	13%	38	14%	52%
Distancia Afectiva	9	16	11%	20	15%	36	13%	64%
Otros		22	15%	79	57%	101	36%	100%
Total		143	100%	138	100%	281	100%	

Cuando el análisis se hace relacionando las prácticas de crianza, el sexo de los niños y el comportamiento prosocial y no-prosocial, se encuentra que hay más niñas y niños prosociales ubicados en los tres grupos de prácticas de crianza denominadas crianza positiva, que los que puntúan como no-prosociales.

El 73% de las niñas y niños prosociales tienen padres que respondieron afirmativamente a los ítems que conforman las prácticas positivas (Apoyo Efectivo, Comunicación Efectiva y Orientación Positiva) mientras que el 28% de los no-prosociales cuentan con padres que emplean este tipo de prácticas, tal como se puede verificar en la tabla 35.

Table 35

Práctica de Crianza, Sexo y Comportamiento Prosocial

Prácticas de Crianza	Grupo	Prosociales				Total	% %	% Acum.	No-Prosociales				Total	% %	% Acum.
		H	M	H	M				H	M	H	M			
Apoyo Efectivo	1	2	36	1	28	46	32	32%	4	5%	5	9%	9	7%	7%
Comunicación Efectiva	2	2	29	1	25	39	27	59%	7	8%	5	9%	12	9%	15%
Orientación Positiva	3	7	9%	1	19	20	14	73%	1	12	0	8	18	13	28%
Distancia Afectiva	4	7	9%	9	13	16	11	85%	1	16	4	6	20	15	43%
Otros		1	16	1	15	22	15	100	5	59	2	55	79	57	100
		2	%	0	%		%	%	0	%	9	%		%	%
Total		7	6			143			8	5			138		
		5	8						5	3					

De manera más específica, cuando se establece la asociación entre crianza, prosocialidad y sexo de los niños, ver tabla 36, se encuentra que los padres de los niños con respuestas prosociales tienden a actuar brindando apoyo efectivo y comunicación efectiva. En tanto que los padres de las niñas con respuestas prosociales tienden a brindarles orientación positiva.

Table 36

Práctica de Crianza y Sexo de los Niños

Prácticas de Crianza	Grupo	Sexo				Total	%
		H	%	M	%		
Apoyo Efectivo	1	27	36%	19	28%	46	32%
Comunicación Efectiva	2	22	29%	17	25%	39	27%
Orientación Positiva	3	7	9%	13	19%	20	14%
Distancia Afectiva	4	7	9%	9	13%	16	11%
Otros	5	12	16%	10	15%	22	15%
Total		75	100%	68	100%	143	100%

Frente a la asociación entre prácticas de crianza, comportamiento prosocial y el curso en el que se encuentran los niños de la muestra, se encuentra, ver tabla 37, que en los padres de las niñas y los niños del grado 5° hay una tendencia a usar prácticas de crianza enmarcadas en el apoyo efectivo y orientación positiva.

Table 37

Práctica de Crianza y Curso

Prácticas de Crianza	Grupo	Curso				Total	%
		5	%	6	%		
Apoyo Efectivo	1	28	20%	18	13%	46	32%
Orientación Positiva	2	22	15%	17	12%	39	27%
Comunicación Efectiva	3	8	6%	12	8%	20	14%
Distancia Afectiva	9	8	6%	8	6%	16	11%
Otro		13	9%	9	6%	22	15%
Total		79	55%	64	45%	143	100%

En el análisis de las tablas de contingencia, otra asociación que mostró alguna tendencia fue la que se establece entre las prácticas de crianza, el comportamiento prosocial y el estrato de la familia.

Si bien en el análisis realizado los datos tienen bastante dispersión, es posible observar algunas tendencias en el comportamiento de los padres. Tal como se puede constatar en la tabla 38, en los estratos 1, 2 y 3 los padres de familia tienden a actuar brindando apoyo, mientras que en los estratos 4, 5 y 6 emplean la orientación positiva.

Table 38

Práctica de Crianza y Estrato

Prácticas de Crianza	Grupo	Estrato												Total	%
		1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	6	%		
Apoyo Efectivo	1	9	6%	10	7%	12	8%	13	9%	2	1%	0	0%	46	32%
Orient. Positiva	2	2	1%	2	1%	6	4%	10	7%	11	8%	8	6%	39	27%
Com. Efectiva	3	1	1%	0	0%	2	1%	4	3%	11	8%	2	1%	20	14%
Dist. Afectiva	9	3	2%	6	4%	6	4%	1	1%	0	0%	0	0%	16	11%
Otros		5	3%	7	5%	3	2%	2	1%	3	2%	2	1%	22	15%
Total		20	14%	25	17%	29	20%	30	21%	27	19%	12	8%	143	100%

Finalmente, se pudo establecer una tendencia en la asociación entre las prácticas de crianza, el comportamiento prosocial de los niños y el carácter del colegio (institución educativa). Como se puede observar en la tabla 39 los padres de los colegios privados tienden a utilizar la orientación positiva y la comunicación efectiva, prácticas que representan el 47% de las respuestas de los padres.

Table 39

Práctica de Crianza y Carácter de la Institución Educativa

Prácticas de Crianza	Grupo	Carácter				Total	%
		Privado	%	Publico	%		
Apoyo Efectivo	8	22	15%	24	17%	46	32%
Orientación Positiva	3	35	24%	4	3%	39	27%
Comunicación Efectiva	1	18	13%	2	1%	20	14%
Distancia Afectiva	2	4	3%	12	8%	16	11%
Otros	1	9	6%	13	9%	22	15%
Total		88	62%	55	38%	143	100%

Análisis de regresión logística

Con el fin de establecer la relación entre prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial, se decidió adelantar un análisis de regresión logística, debido a que se espera que las prácticas de crianza y temperamento de los niños (variables predictoras o independientes) predigan el comportamiento prosocial de los niños (variable criterio o dependiente).

Para llevar acabo el análisis de regresión logística, se hizo uso del programa estadístico R (versión 2.11.1), el cual es de código abierto y distribución gratuita. Para el análisis de esta relación predictora se partió de la definición de una sentencia (un modelo) en R, la cual fue la siguiente:

Recuadro 1. Modelo Inicial

```
fit <- glm(prosocial ~ 1 +BN+ED+DR+P+AD+C+AT1+AT2+C1+C2+C3+C4+C5,  
           family=binomial, data=pro)
```

Con el fin de no sobrecargar el texto se puede encontrar en el Anexo X el código de la programación de la regresión. Se creó una regresión que tiene como variable predictora las respuestas al inventario de temperamento de Cloninger (1992) y al cuestionario CPC-P (2003), y como variable criterio las respuestas al cuestionario de comportamiento prosocial. La idea fue recoger la mayor cantidad de información con un modelo lo más reducido posible, es decir, se seleccionó un modelo de regresión.

Para seleccionar el modelo de regresión se contó con la función step que hace la selección a partir del criterio de información de Akaike (AIC, siglas en inglés), así, se creó un estadístico que permite decidir el orden de un modelo. AIC toma en consideración tanto la medida en que el modelo se ajusta a las series observadas como el número de parámetros utilizados en el ajuste. Con esto se empezó a buscar el que

describe adecuadamente las series y que tiene el mínimo AIC. Se usó la función StepAIC porque es la que evalúa los posibles modelos y arroja el de menor AIC.

Búsqueda del mejor modelo

A continuación se procede a presentar los cálculos producto del análisis de regresión logística con ayuda del programa R

Recuadro 2. Cálculo de Regresión Logística

```
> stepAIC(fit)
```

```
Start: AIC=415.85
```

```
prosocial ~ 1 + BN + DR + ED + P + AD + C + AT1 + AT2 + C1 +  
C2 + C3 + C4 + C5
```

	Df	Deviance	AIC
- C4	3	352.42	410.42
- C1	3	352.46	410.46
- C3	3	353.44	411.44
- AT1	2	351.90	411.90
- AT2	2	351.99	411.99
- DR	2	352.36	412.36
- BN	2	352.45	412.45
- C	2	352.47	412.47
- AD	2	353.68	413.68
- C5	3	355.89	413.89
<none>		351.85	415.85
- C2	3	358.80	416.80
- ED	2	356.88	416.88

- P 2 358.34 418.34

Step: AIC=410.42

prosocial ~ BN + DR + ED + P + AD + C + AT1 + AT2 + C1 + C2 +
C3 + C5

Df Deviance AIC

- C1 3 353.54 405.54
- C3 3 353.93 405.93
- AT1 2 352.49 406.49
- AT2 2 352.62 406.62
- DR 2 352.85 406.85
- C 2 352.97 406.97
- BN 2 353.06 407.06
- AD 2 354.35 408.35
- C5 3 356.62 408.62
<none> 352.42 410.42
- ED 2 357.36 411.36
- C2 3 359.67 411.67
- P 2 358.89 412.89

Step: AIC=405.54

prosocial ~ BN + DR + ED + P + AD + C + AT1 + AT2 + C2 + C3 +
C5

Df Deviance AIC

- C3 3 355.08 401.08
- AT1 2 353.59 401.59
- AT2 2 353.73 401.73
- DR 2 353.95 401.95
- C 2 354.17 402.17

- BN 2 354.22 402.22

- AD 2 355.22 403.22

- C5 3 358.37 404.37

<none> 353.54 405.54

- ED 2 358.81 406.81

- C2 3 361.01 407.01

- P 2 359.93 407.93

Step: AIC=401.08

prosocial ~ BN + DR + ED + P + AD + C + AT1 + AT2 + C2 + C5

Df Deviance AIC

- AT1 2 355.16 397.16

- AT2 2 355.28 397.28

- DR 2 355.59 397.59

- BN 2 355.66 397.66

- C 2 355.67 397.67

- AD 2 357.17 399.17

- C5 3 359.76 399.76

<none> 355.08 401.08

- C2 3 361.41 401.41

- ED 2 360.95 402.95

- P 2 361.78 403.78

Step: AIC=397.16

prosocial ~ BN + DR + ED + P + AD + C + AT2 + C2 + C5

Df Deviance AIC

- AT2 2 355.33 393.33

- DR 2 355.69 393.69

- C 2 355.77 393.77

- BN 2 355.78 393.78

- AD 2 357.19 395.19

- C5 3 359.79 395.79

<none> 355.16 397.16

- C2 3 361.69 397.69

- ED 2 361.33 399.33

- P 2 361.80 399.80

Step: AIC=393.33

prosocial ~ BN + DR + ED + P + AD + C + C2 + C5

Df Deviance AIC

- C 2 355.97 389.97

- DR 2 356.01 390.01

- BN 2 356.16 390.16

- AD 2 357.34 391.34

- C5 3 359.97 391.97

<none> 355.33 393.33

- C2 3 361.74 393.74

- ED 2 361.39 395.39

- P 2 362.27 396.27

Step: AIC=389.97

prosocial ~ BN + DR + ED + P + AD + C2 + C5

Df Deviance AIC

- BN 2 356.60 386.60

- DR 2 356.65 386.65

- AD 2 358.04 388.04

- C5 3 360.64 388.64

<none> 355.97 389.97

- C2 3 362.53 390.53

- ED 2 361.92 391.92

- P 2 362.74 392.74

Step: AIC=386.6

prosocial ~ DR + ED + P + AD + C2 + C5

Df Deviance AIC

- DR 2 357.24 383.24

- AD 2 358.72 384.72

- C5 3 361.78 385.78

<none> 356.60 386.60

- C2 3 363.09 387.09

- ED 2 363.00 389.00

- P 2 363.85 389.85

Step: AIC=383.24

prosocial ~ ED + P + AD + C2 + C5

Df Deviance AIC

- AD 2 359.77 381.77

- C5 3 362.47 382.47

<none> 357.24 383.24

- C2 3 363.71 383.71

- P 2 364.64 386.64

- ED 2 365.38 387.38

Step: AIC=381.77

prosocial ~ ED + P + C2 + C5

Df Deviance AIC

```
- C5  3  364.63 380.63
<none>  359.77 381.77
- C2  3  367.11 383.11
- P   2  367.22 385.22
- ED  2  369.01 387.01
```

Step: AIC=380.63

prosocial ~ ED + P + C2

```
      Df Deviance  AIC
<none>    364.63 380.63
- C2    3   373.81 383.81
- P     2   371.88 383.88
- ED    2   373.07 385.07
```

Call: glm(formula = prosocial ~ ED + P + C2, family = binomial, data = pro)

Coefficients:

```
(Intercept)  DRBajo  DRMedio  PBajo  PMedio
   -1.1292    0.5192   -0.4838    0.8185    1.3052
C2B   C2MA   C2MD
0.3910 -0.6465  -0.2857
```

Degrees of Freedom: 280 Total (i.e. Null); 273 Residual

Null Deviance: 389.5

Residual Deviance: 364.6 AIC: 380.6

Como se puede corroborar en el cuadro 3, el modelo que mejor se ajusta a los datos es:

Recuadro 3. Modelo de Mejor Ajuste

$$\text{Prosocial} \sim \text{ED} + \text{P} + \text{C2}$$

En el modelo de regresión logística ED es *Evitación del Daño* y P es *Persistencia* que son dos escalas de la prueba de temperamento, y C2 es *Regulación de Comportamiento* una de las cinco escalas del cuestionario de prácticas de crianza. El modelo fue elegido porque presenta la fórmula que tiene el menor valor de AIC, el cual es igual a 380.63, que es el resultado de los cálculos realizados por el programa R por medio del cual va estableciendo modelos hasta arribar al que tiene un menor valor de AIC.

Prueba de Hipótesis

Para determinar los coeficientes que quedan una vez corrido el cálculo de la regresión se usó la función que se presenta en el cuadro siguiente:

Recuadro 4. Determinación de Coeficientes

```
> exp(coef(fit2))

(Intercept)  EDBajo  EDMedio  PBajo  PMedio  C2B    C2MA    C2MD
0.3232776   1.6806052 0.6164277 2.2670638 3.6885698 1.4785272 0.5238945
0.7514607
```

En el cuadro 5 se presenta la prueba realizada para saber si el **modelo es significativo**. Para este procedimiento fue necesario construir un modelo en el que solo

tiene intercepto y mediante una prueba de hipótesis se verificó que era errado suponer esto, tal como se puede corroborar en el siguiente flujo de cálculos realizados en el programa R.

Recuadro 5. Prueba de Significancia

```
> fit4 <- glm(prosocial ~ 1, family=binomial, data=pro)
> anova(fit4, fit2, test="Chisq") #prueba para el intercepto
```

Analysis of Deviance Table

Model 1: prosocial ~ 1
Model 2: prosocial ~ 1 + ED + P + C2

	Resid. Df	Resid. Dev	Df	Deviance	Pr(>Chi)
1	280	389.46			
2	273	364.63	7	24.835	0.0008117 ***

Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

Alfa ~ 0.05

Como se puede corroborar en el recuadro 5, el resultado de la prueba de significancia indica que el modelo desarrollado es significativo, debido a que el valor arrojado de 0.0008117 es menor que el valor del alfa seleccionado, que fue 0.05, una condición que se establece para este tipo de cálculos en el análisis de regresión logística.

Este comportamiento del modelo de regresión se ve confirmado al hacer uso de una representación gráfica la cual permite hallar bandas de confianza, tal como se puede observar en el figura 3. Con este proceder se verificó si existían posiciones extremas en las respuestas, lo cual se constituiría en una señal de que alguna anomalía se presenta en el comportamiento de los datos, y como se constata en el gráfico mencionado no existen puntos por fuera de los márgenes establecidos por el programa para correr el modelo. En

este sentido, se puede concluir que el modelo es significativo, porque los puntos que representan las respuestas se encuentran dentro de los márgenes establecidos.

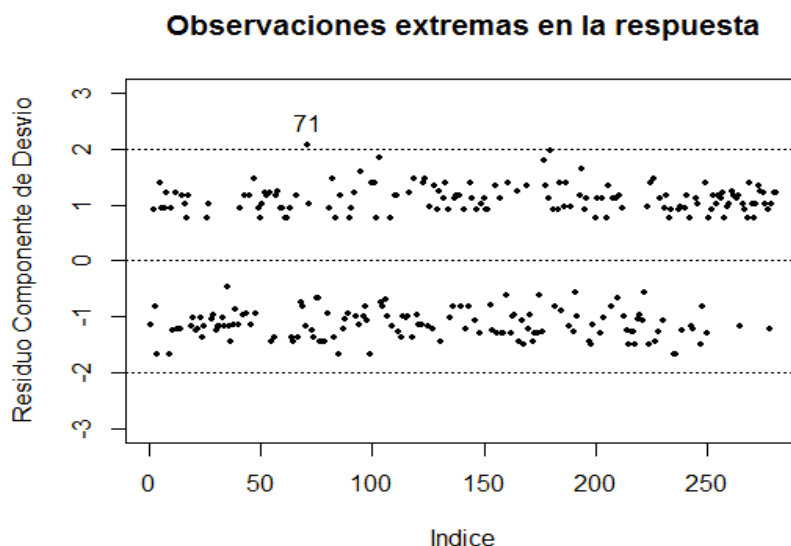


Figure 3. Observaciones Extremas en la Respuesta

Un procedimiento complementario que se recomienda en estos caso es elaborar el gráfico denominado “qqplot”, con el cual se puede asegurar que el modelo no presenta inconsistencias. Para el caso del análisis que se viene realizando, este procedimiento se observa en el figura 4, el cual fue elaborado con un nivel de significancia del 5%.

En este caso se verifica que los puntos que representan las respuestas caen dentro de las bandas de la figura sinusoidal, representación que fue elaborada con un nivel de significancia del 5%, lo que indica que efectivamente el supuesto se confirma, esto quiere decir que el modelo tiene significancia, por lo tanto la fórmula ***Prosocial~ED+P+C2*** representa una asociación predictora en la relación puesta a prueba entre las variables predictoras: prácticas de crianza y temperamento, y la variable criterio: comportamiento prosocial. Claro está solo en algunos valores que toman estas variables, esto es, Regulación del Comportamiento para el caso de las prácticas de crianza, Evitación del Daño y Persistencia para el temperamento.

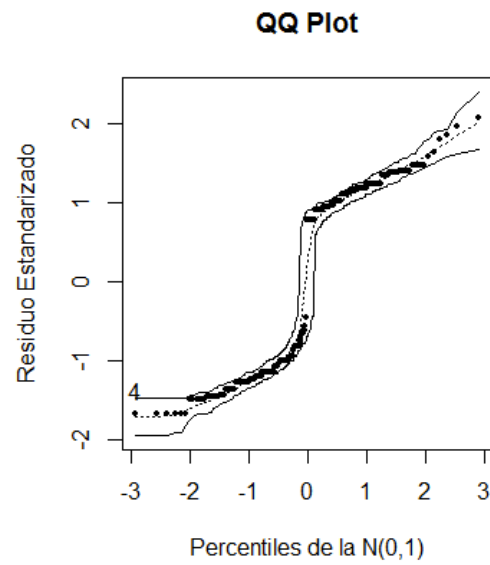


Figura 4. QQ Plot

CAPÍTULO IV. DISCUSIÓN

Los resultados expuestos en el capítulo anterior permiten, en gran medida, probar parcialmente las hipótesis planteadas en la investigación y proponer en nuevas vías de indagación, lo que de hecho es un aspecto importante de toda investigación, esto es, el plantear nuevos interrogantes.

Este capítulo se organiza alrededor de la discusión de las evidencias que surgen como pruebas para aceptar parcialmente las dos hipótesis planteadas en la investigación. Para interpretar los resultados se tendrán en cuenta los datos obtenidos, la literatura existente sobre el tema y la experiencia del autor. Así, primero se abordará la discusión en torno a la primera hipótesis, que afirma la existencia de una correlación positiva entre las prácticas de crianza (comunicación, disciplina inductiva y expresión de afecto) y comportamiento prosocial de los niños, para posteriormente centrarla atención sobre la segunda hipótesis, que hace referencia a existencia de una asociación predictora entre las prácticas de crianza y el temperamento de los niños y el comportamiento prosocial de éstos.

Prueba de la primera hipótesis

Se puede afirmar que los datos evidencian una asociación significativa entre las prácticas de y prosocialidad de los niños. En términos generales, el análisis estadístico sugiere que existe una asociación entre el comportamiento prosocial y el conjunto de acciones reagrupadas en tres tipos de practicas de crianza: *apoyo efectivo*, *orientación positiva* y *comunicación efectiva*, conductas que conforman las prácticas de crianza positiva.

Esta relación evidenciada se sustenta en el análisis de correspondencias múltiples y de las tablas de contingencia, con lo cual se identificaron cuatro tendencias de respuesta en las prácticas de crianza y la asociación de éstas con las respuestas

prosociales y no prosociales de los niños, que en su conjunto representan el 73% tal como se presenta en la tabla 33 del análisis de resultados.

De manera más específica, se encontró que la asociación se da en forma diferente cuando se analiza el comportamiento prosocial de los niños frente al de las niñas. Mientras que los niños prosociales se asocian con prácticas de crianza referidas al *apoyo efectivo* y la *comunicación efectiva*, las niñas cuentan con una *orientación positiva* de parte de sus padres.

El apoyo efectivo es un agrupamiento emergente, que surge del análisis de correspondencias múltiples de las respuestas brindadas por los padres de familia al cuestionario de crianza. En este grupo aparecen ítems del tipo: *Animo a mi hija(o) para que sea independiente*, *Apoyo a mi hija(o) para que siempre haga bien las cosas* y *Me intereso por saber qué tipo de amistades tiene mi hija(o)*, que muestran una tendencia del sentido que tienen los comportamientos de los padres de familia de la muestra.

En un sentido más concreto, la práctica de crianza rotulada con el título de apoyo efectivo hace referencia a la interacción entre padres e hijos, caracterizada por ser razonada, cariñosa y comprensiva, pero al mismo tiempo explícita, firme y segura, expresiones psicosociales que ponen en evidencia que los padres asumen intencionalmente un rol orientador.

Como se señaló en el marco teórico, el padre de familia que apoya efectivamente a sus hijos, es, por lo general, sensible a las necesidades del niño y capaz de motivar en éste la realización autónoma de las tareas y de sus obligaciones. Además, tal como lo afirman Coplan, Hastings, Lagacé-Séguin & Moulton (2002) y Hastings, McShane, Parker & Ladha (2007), muchos estudios longitudinales llevados a cabo para indagar por esta característica del comportamiento de padres, han demostrado que los padres que explícitamente manifiestan calidez en sus relaciones, consideración positiva de las acciones de sus hijos y prácticas basadas en el razonamiento, tienen niños y adolescentes más prosociales.

Por otro lado, esta capacidad de brindar apoyo tiene que ver con lo que Teti y Candelaria (2002) denominan competencia parental (parenting competence), la cual se expresa en la capacidad de apego, empatía y solidaridad hacia el hijo, y que se identifica por los efectos positivos sobre el comportamiento de los niños. Permitiendo que se desarrollen en un ambiente de confianza y seguridad, condiciones facilitadores del proceso de incorporación de los niños a sus grupos de referencia.

En este sentido, el apoyo efectivo, esto es, el acompañamiento explícito y seguro, representa un factor predictora de la adecuada interacción de los niños con los demás. En general, tal como lo señalaron Soenens, B., Vansteenkiste, M., Luyckx, K., & Goossens, L. (2006), Keijsers, Frijns, Branje & Meeus (2009) y en el pasado Baumrind (1971) y Maccoby & Martin (1983), Darling, N. & Steinberg, L. (1993), Smetana (1995), los niños y adolescentes que perciben el apoyo explícito (parental support) de sus padres, asumen las normas y condicionantes de su comportamiento de una mejor manera que aquellos que no sienten este tipo de apoyo, presentando con el tiempo más riesgos de verse involucrados en actividades delictuales o disruptivas.

A este respecto Belsky, Jaffee, Hsieh, & Silva (2001) señalaron que “Rossi & Rossi (1990) notaron que los padres y los niños que son emocionalmente más íntimos (p. e. quienes tienen solidaridad afectiva) tienden a establecer más contacto (p. e. solidaridad asociativa) y transferencias (p. e. solidaridad funcional) entre ellos”. (p. 801)

En esta misma vía, la literatura ha mostrado (Taylor & López, 2005; Kristjánsson & Sigfússóttir, 2009) que las acciones cariñosas, cálidas, en las que se da una significativa inversión de tiempo y que se orientan por el monitoreo razonable, son conductas típicas del apoyo efectivo, y que son un factor determinante no solo para el adecuado ajuste social y sino también para el éxito académico de los niños y adolescentes. Este papel del apoyo efectivo en el proceso educativo se muestra fundamental en la medida en que los niños cuentan con padres involucrados en las actividades escolares, tanto del colegio como del hogar.

Así, se puede afirmar que existen efectos positivos en el desarrollo de los niños y adolescentes como consecuencia de estar bajo la influencia de un tipo de práctica de crianza basado en el apoyo efectivo.

En cuanto a la comunicación efectiva, otra práctica de crianza identificada en el análisis de los datos, se observa que los ítems agrupados en esta práctica de crianza muestran una tendencia hacia la comunicación positiva.

La comunicación efectiva hace referencia al conjunto de acciones de los padres que evidencian la necesidad que tienen de mantener el contacto verbal y emocional con sus hijos, y que van IJzendoorn (1995) y Belsky, Jaffee, Hsieh, & Silva (2001) denominan comunicación abierta. Esta forma de comunicación facilita el intercambio de información personal, relativamente íntima, y la respuesta o reacción positiva a las demandas de los niños y adolescentes.

La comunicación efectiva y abierta da lugar a relaciones sustentadas en la confianza, la seguridad y el soporte emocional, por lo que se constituye en un factor predictor del comportamiento prosocial de los niños y los adolescentes, dado que induce a la convivencia y participación social armónica, y al desarrollo de habilidades para iniciar nuevas relaciones y conservar la previamente establecidas.

Ahora bien, por efectos del desarrollo de los adolescentes es frecuente que la comunicación entre padres e hijos sufra deterioro. Los adolescente suelen preferir pasar más tiempo con sus pares y renegar del control o monitoreo ejercido por los padres, lo cual contribuye a que la efectividad de la comunicación (confianza, intimidad y oportunidad del diálogo) sufra menoscabo, tal como lo señalaron autores como Steinberg (1981) Barnes & Olson (1985). Pero este cambio que se da en la comunicación entre padres e hijos no se manifiesta, en la mayoría de los casos, de manera muy aguda (Padilla-Walker, Carlo, Christensen & Yorgason, 2012), en general se mantiene la comunicación efectiva y abierta con los ajustes que requiere por efecto de las nuevas condiciones de vida de los adolescentes.

Finalmente, en el análisis de los datos encontramos que las respuestas dadas por los padres de familia de las niñas prosociales tienden a agruparse alrededor de la practica rotulada como orientación positiva, la cual hace referencia a una serie de comportamientos parentales descritos en la literatura (Maccoby & Martin, 1983; Hoffman, 1984, 2000; Krevans & Gibbs, 1996; Pinderhughes, Dodge, Bates, Pettit & Zelli, 2000; López, Bonenberger & Schneider, 2001; Gershoff 2002; Kerr, Lopez, Olson & Sameroff, 2004; Critchley & Sanson, 2006; Padilla-Walker, 2008) como disciplina inductiva. Esta se puede definir “...como el intento de los padres de obtener de sus hijos una complacencia voluntaria ante sus requerimientos, evitando de este modo una confrontación de deseos” (Musitu, Román y Gracia, 1988).

En el caso de las niñas, esta práctica de crianza que hace uso de la orientación positiva muestra dos aspectos importantes en las relaciones entre padres e hijos. El primero tiene que ver con los cambios que se vienen produciendo en la sociedad colombiana, en especial en la última década y en el medio urbano, en donde las relaciones familiares se ha visto influenciadas por la perspectiva de género.

En un escenario semejante, cada vez es más claro que las relaciones sociales se deben construir dentro de reconocimiento de las diferencias y las particularidades de mujeres y hombres, quienes enfrentan el reto de establecer vínculos sociales en el marco de la equidad.

Es interesante encontrar en los datos, en especial en los que fueron estadísticamente más significativos, que los padres de las niñas prosociales responden positivamente a afirmaciones inductoras tales como: *Respeto la opinión de mi hija(o), Cuando mi hija(o) comete una falta, lo primero que hago es conversar acerca de lo que está mal en su comportamiento, Exijo a mi hija(o) que se responsabilice del cuidado de sus cosas, Expreso afecto a mi hija(o) por medio de abrazos y besos*, con lo cual se evidencia un tipo de practica de crianza sensible y más respetuosa de los derechos de las niñas y los niños, algo que seguramente contribuye a consolidar la identidad de género

de las niñas a partir de las nuevas condiciones que la sociedad moderna le impone a la mujer.

El segundo aspecto tiene que ver con los efectos de la orientación positiva sobre el comportamiento solidario y empático de los niños. Diversos estudios (Hoffman, 1994; Krevans & Gibbs, 1996; Hoffman Krevants Turiel, 2006; Smetana, 1995, 2006; Padilla-Walker, 2008) han señalado que cuando los adultos, en un ambiente de calidez y cariño, son capaces de orientar el comportamiento de los niños dándoles a conocer las reglas que regulan su actuar y explicándoles las consecuencias que tienen sus actos, facilitan la toma de perspectiva en los niños con lo cual sus respuestas a las demandas del mundo adulto son más ajustadas y efectivas.

Esta forma de proceder de los padres permite, por un lado, que sus hijos sean prosociales, empáticos y sensibles al bienestar de los otros, y por otro, que mejoren su autoestima. (Renk, McKinney, Klein, Oliveros, 2006; Choe, Olson & Sameroff, 2013).

En relación con este asunto, es oportuno citar lo manifestado por un padre de familia cuando narraba el modo como corrigió una conducta socialmente inaceptada, se refería al hurto de dinero efectuado en el colegio por su hija, el modo como resolvió este hecho fue pidiéndole que por un momento “se pusiera en el lugar del niño del cual había tomado el dinero y pensara que le podría estar sucediendo en esos momentos, tal vez no pudo comprar su merienda escolar, o no tendría dinero para tomar el transporte público, o estaría dando explicaciones a sus padres sobre la pérdida del dinero y tal vez se enfrentaba a un duro castigo”. Con este proceder, el padre estaba haciendo uso de la orientación positiva, promoviendo el descentramiento de la niña y su sensibilidad social. Otra información que permite ampliar la interpretación de los datos referidos a las respuestas prosociales de los niños son los que provienen de las correlaciones entre comportamiento prosocial y las variables sociodemográficas.

En primer lugar resalta la asociación entre prosocialidad y el grado, dado que se encontró que los niños del grado 5º de la educación básica presentan más respuestas de tipo prosocial.

Esta diferencia entre grado 5º y 6º se puede explicar, por un lado, por el modo como está organizado la educación en Colombia. De acuerdo a lo estipulado por el artículo 11º de la Ley General de Educación, ley 115 de 1994, los niveles de la educación formal son: a) educación preescolar, b) educación básica, que se divide en básica primaria (de 1º a 5º grado) y básica secundaria (de 6º a 9º grado), y c) educación media, que comprende los dos últimos grados (10º y 11º).

El cambio de ambiente escolar que se da entre primaria y secundaria es un factor que puede ayudar a explicar el comportamiento de los datos, especialmente por el modo como los docentes se relacionan con los niños, mientras que en primaria la formación de los niños, por lo general, está a cargo de un solo profesor, quien tiene bajo su responsabilidad enseñanza de las áreas principales (matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y ciencias sociales), en la secundaria cada asignatura tiene como responsable a un profesor especializado en alguna de las áreas, haciendo que las relaciones entre profesores y estudiantes sea algo más distante.

Es en la primaria en la que se da una mayor influencia del docente sobre los niños, debido a que la convivencia del profesor con sus alumnos es permanente por el hecho de formarlos en todas las áreas, lo cual seguramente facilita la transmisión de los valores asociados a la convivencia y a la cultura ciudadana, y su fortalecimiento.

Con base en estas particulares condiciones de enseñanza-aprendizaje, el papel del profesor es fundamental en el desarrollo de comportamientos sociales de los niños, debido a que la convivencia escolar se da principalmente alrededor de un profesor, quien por este hecho alcanza a tener un buen conocimiento de sus estudiantes y un grado mayor de responsabilidad por la vida escolar de sus alumnos.

Así mismo, el rol del maestro es determinante porque tiene una clara influencia en el desarrollo psicosocial de los niños. Como lo señalan Bergevin, Bukowski & Miners (2003), en la socialización de los niños entre los 8 y 12 años (infancia tardía), el aprendizaje de valores y las formas de actuar se ven facilitadas por el vínculo que se da entre los adultos y los niños.

En esta relación, el aprendizaje por observación y por experimentación permite a los niños regular sus emociones, internalizar normas (asumirlas de manera más racional) y la toma de perspectiva, procesos psicológicos necesarios para el desarrollo del comportamiento prosocial.

En el caso de la secundaria, aunque los maestros pueden seguir sintiéndose responsables por la formación integral de los estudiantes, la relación maestro-estudiante es más heterogénea y se hace más impersonal, dado que el tiempo compartido con cada docente es menor, en la medida en que cada asignatura está a cargo de un profesor especializado en un área del conocimiento.

Ahora bien, si se relacionan los datos de la asociación entre prácticas de crianza, comportamiento prosocial y grado cursado por los niños, es claro que los padres de familia que emplean el apoyo efectivo, la comunicación efectiva y la orientación positiva, se involucran más en la vida escolar de los niños, apoyando de esta manera a las instituciones escolares y a los docentes en su labor formadora de los futuros ciudadanos, en especial al desarrollo de aquellas competencias sociales que permiten al niño integrarse a la sociedad y actuar de forma prosocial.

Strage & Swanson (1999), Spera (2006) señalan que los estudios sobre el rol de los padres en el logro académico de sus hijos han encontrado que algunos aspectos de la crianza son fuertes predictores de los logros y la motivación académica de los adolescente. “Por ejemplo, un número de investigadores han encontrado que las creencias (p.e. valores, aspiraciones, metas) acerca de la educación de sus hijos son

predictores significativos del promedio de calificaciones de los adolescentes” (Spera, 2006, p. 458)

En cuanto a la orientación positiva, que tiene que ver con la disciplina inductiva la cual se caracteriza por el uso del razonamiento, explicación y motivación, tal como lo señalan Hoffman (1983, 1994, 2000), Maccoby y Martin (1983), Musitu, Román y Gracia (1988), López, Bonenberger & Schneider (2001), Padilla-Walker (2008), entre otros, este tipo de práctica parental permite que los niños y adolescentes sigan las indicaciones de sus padres en una forma más voluntaria evitando así cualquier confrontación.

Esta manera de seguir órdenes o indicaciones es un elemento esencia en el comportamiento prosocial, dado que se acude al locus de control interno más que al control externo, permitiendo que se hagan atribuciones de su conducta y de las demás por medio del descentramiento.

Otro aspecto que contribuye a delinear la relación entre las prácticas de crianza y el comportamiento prosocial, es el modo de responde prosocialmente las niñas y los niños. En relación con esto, los datos recolectados indican que existen diferencias asociadas al sexo, se encontró que las niñas tienden a ser más prosociales que los niños.

Los distintos estudio sobre prosocialidad que se han llevado a cabo, tal como se destacó en el marco teórico, evidencian que sí existe esta diferencia que señalan los datos de la presente investigación, como por ejemplo en Mirón, Otero, y Luengo (1989), Carlo, Eisenberg & Knight (1992), Carlo, Koller, Eisenberg, Silva & Frohlich (1996), Carlo, Raffaelli, Laible, & Meyer (1999), Eisenberg, Zhou, & Koller (2001), Beutel & Johnson (2004); Mestre, Frías y Samper (2004), Garaigordobil & García (2006), Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006), Garaigordobil (2009), Mestre, Samper, Frías, & Tur (2009).

Garaigordobil (2009) señala a este respecto que las niñas “tienen puntuaciones significativamente superiores en empatía, en conducta prosocial, en conducta asertiva y en capacidad para analizar cognitivamente emociones negativas, y los varones tienen más conductas agresivas en la interacción con iguales” (p. 217). Hallazgo que en su momento ya lo habían indicado Fabes, Carlo & Kupanoff en 1999, quienes aseguraron que en la niñez y la adolescencia las niñas demuestran una mayor prosocialidad que los niños, y que este comportamiento se incrementa en el tránsito de la niñez a la adolescencia, algo que Mestre, Tur, Samper, Na, y en muchos de éstos se acepta que a ellas se les prepara para que asuman comportamientos de cuidado y protección mientras que a los varones el contexto les permite la expresión de comportamientos hedonistas más centrados en sí mismos.

En el caso de la presente investigación, los datos obtenidos no solo evidencian esta diferencia, sino que también muestran una asociación con las prácticas de crianza, por lo que se puede afirmar que la participación de los padres juega un papel importante en el desarrollo del comportamiento prosocial de los niños. Como se recordará, los factores que favorecen la aparición y desarrollo de esta conducta, son el apoyo e involucramiento, la comunicación sincera y segura, y la disciplina inductiva, todos los cuales están presentes en las respuesta dadas por los padres que hicieron parte de la muestra.

Ahora bien, en esta búsqueda de evidencias que permitan aceptar la primera hipótesis, se encontró que existe una relación estadísticamente significativa con el estrato al cual pertenece la familia.

Como se destacó en el capítulo anterior, se encontró que los puntajes obtenidos por los niños de los estratos más altos son mayores que pertenecientes a los estratos bajos.

Esta diferencia entre estratos puede explicarse por el hecho de que los niños de los estratos altos tienen un contexto familiar y social con un mayor capital cultural, una

variable importante cuando el actuar prosocial exige un importante grado de descentramiento. Diferentes investigadores (Bryant, 1987; Rodrigo, Janssens & Ceballos, 1999; Carlo, Allen & Buhman, 1999; Eisenberg, N, Losoya, S., Fabes, R A., Guthrie, I. K., Reiser, M., Murphy, B. et al., 2001; Lee & Quintana, 2005, entre otros) han señalado que la toma de perspectiva (descentramiento) es un comportamiento decisivo en la prosocialidad y que es fomentada por el nivel educativo y económico del medio familiar y social. A este respecto Hastings, Utendale & Sullivan (2008) afirman que las investigaciones.

muestran que los niños provenientes de familias con un historial de adversidades, caracterizadas por bajos ingresos o trabajos poco calificados, padres jóvenes y poco educados, y de familias desintegradas, son menos prosociales que los niños de hogares más privilegiados (p. 654).

La afirmación anterior apoya los hallazgos de esta investigación, dado que no solo se encontró que los niños de los estratos 5 y 6 puntúan alto en la medida de comportamiento prosocial, sino que también hay evidencia que indica el rol predictor que tienen las prácticas de crianza identificadas en los padres de la muestra.

Como se resaltó en el capítulo del análisis de los resultados, los niños prosociales cuentan con padres que emplean prácticas de crianza positivas, lo cual muy seguramente contribuye al desarrollo del comportamiento prosocial. Aunque en el conjunto de los datos la asociación del estrato con las prácticas de crianza y la prosocialidad es relativamente homogénea, cuando se fija la atención en cada agrupamiento de prácticas de crianza emergente se observa que los padres de los estratos 5 y 6 (altos) tienden a emplear la comunicación efectiva y la orientación positiva, dos prácticas que favorecen la asertividad y la competencia social.

Acerca de este tópico, Lindsay (2011) sostiene que las características socioeconómicas de las familias determinan las relaciones entre padres e hijos, por lo

que los patrones de comportamiento de los niños se ven condicionados por las expectativas culturales y socioeconómicas. “La ecología local –entendida desde los propuestos de Bronfenbrenner– influye las experiencias paternas que pueden o quieren transmitir a sus hijos; por lo que los padres deben adaptar el manejo de las estrategias y metas a su medio ambiente” Lindsay (2011, p. 762).

De esta manera, siguiendo los presupuestos teóricos de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1987; Bronfenbrenner & Morris, 2006), se puede afirmar que en los estratos socioeconómicos altos (5 y 6) toma mucho valor las condiciones ecológicas locales, las más próximas a la familia, que se concretan en las redes sociales de soporte, por lo que las personas se ven impulsadas a construir relaciones instrumentales de apoyo, buscando proyectar su vida social y económica hacia el futuro, lo cual les garantiza permanecer en el circuito social propio de los estratos altos.

Por esta razón se valora la educación como una inversión a largo plazo y no como una respuesta a necesidades inmediatas, motivo por el que probablemente los padres de familia se vean impulsados a emplear las prácticas de crianza centradas en la comunicación efectiva y la orientación positiva, dos factores que soportan el desarrollo de la competencia social.

En cuanto a los estratos 1, 2, y 3, se observa que los padres de familia emplean el apoyo efectivo y esto llevaría a pensar, nuevamente desde el marco referencial propuesto por Bronfenbrenner, que en este grupo es más importante para las familias fomentar la realización personal como producto del despliegue de las habilidades y potencialidades personales, dado que su incorporación a la sociedad depende de qué tan exitoso sea este despliegue.

Además, como respuesta a las condiciones ecológicas locales, referidas principalmente a los factores socioeconómicos, es imperioso la satisfacción de las necesidades vitales de forma inmediata y en el día a día, por lo que la proyección del futuro se hace más inmediatista.

La evidencia que apoya la anterior interpretación, proviene de los estudios y la intervención psicosocial con población rural desplazada hacia las ciudades . Esta circunstancia desafortunada para las personas y para la sociedad, permite comprender mejor los estragos que produce en la familia el desarraigo y abandono del nicho ecológico local relativamente seguro y protector que constituía su lugar de origen. Al trasladarse a las ciudades la supervivencia de las personas se constituye más en un hecho individual que en uno grupal, con lo cual se pone a prueba, en gran medida, de las capacidades personales para responder a las demandas de medio.

Resulta ilustrativo la narración que surge en una historia de vida recogida por el autor de esta investigación, en el contexto de un estudio sobre la explotación laboral infantil, llevada a cabo en un barrio marginal de estrato 1 y en condiciones de vida por debajo del nivel de pobreza.

La entrevistada, una mujer afrodescendiente y oriunda de la zona rural del Departamento del Choco, manifestó el gran impacto que sufrió como consecuencias del desplazamiento forzado. Su narración hace referencia a los primeros meses después de su arribo a Bogotá, en los cuales recibió un apoyo solidario inicial de sus vecinos, pero que en pocos días se transformo en indiferencia.

Según la entrevistada, no era agradable tener “*la sensación de estar sola y que todo dependía de ella y su familia*”. Esta experiencia subjetiva se refiere a la pérdida de la red de apoyo sólida y permanente con la que contaba en su lugar de origen, lo cual se refleja en el siguiente extracto:

En Bogotá solo nos teníamos a nosotros, sino conseguíamos plata, de malas pasábamos hambre y frío, en cambio en (x) podíamos contar con el apoyo de toda la gente de los dos lados del río y en forma permanente; si faltaba comida cogíamos río arriba o río abajo y ahí encontrábamos quién nos prestara, y después nosotros le devolvíamos y así. Aquí no, nadie quiere saber de los otros, nos toca solos. (Aguirre, 2007)

Con base en las condiciones arriba narradas, la práctica de crianza por la que opta la señora afrodescendiente, es la de apoyar “lo mejor que pueda a sus hijos, con amor y diciéndoles que deben ser fuertes porque en la ciudad les toca solos pero solos, y que ojala puedan conseguir trabajo permanente”, para lo cual recomienda ser “ingenioso y confiar que puede sacar las cosas adelante.

Finalmente, cuando se hace el análisis de la asociación entre prácticas de crianza, comportamiento prosocial y carácter de las instituciones educativas, se encuentra que existe relación entre estas tres variable.

Como se expuso en el anterior capítulo, cuando se comparan instituciones educativas se destaca en los datos analizados que los padres con hijos prosociales, pertenecientes a las instituciones educativas privadas, tienden a utilizar la orientación positiva y la comunicación efectiva, hecho que va en la línea que se venía tratando con respecto a la relación con el estrato.

Frente a este hecho surgen dos explicaciones complementarias, por un lado está la relación con el estrato, dado que en los colegios privados proporcionalmente, hay una representación alta de los estratos 5 y 6, lo cual permitiría continuar con la hipótesis de que las condiciones ecológicas locales determinan el uso de estas prácticas de crianza.

También debe tenerse en cuenta que la vida institucional juega un papel importante como factor predictor para la manifestación del comportamiento prosocial, dado por el modo como se administran las instituciones privadas es más factible que éstas direccionen acciones a fortalecer los valores que fomenten la tolerancia, el respeto a la diferencia, la convivencia pacífica, la solidaridad y la cultura ciudadana. A esto se debe añadir, que por el nivel en el que se encuentra los niños se da una mayor comunicación entre los integrantes de la institución y los estudiantes.

Este resultado es consistente con otros estudios que señalan el rol tan importante que tienen las instituciones educativas en la formación de los futuros

ciudadanos, como por ejemplo los trabajos de Barr & Higgins-D'Alessandro (2009); Brand, Feiner, Shim, Seitsinger, & Dumas (2003); Carlo, Fabes, Laible, & Kupanoff (1999), Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura & Zimbardo (2000), López, Iriarte y González-Torres (2006); Wentzel, Filisetti & Looney (2007), en los que se demuestra que el ambiente integrador y la cultura institucional positiva de los colegios influye en el desarrollo del comportamiento prosocial, de la empatía y la cohesión social, o por el contrario como lo señalan Mooij (2005) y Mooij, Smeets, de Wit (2009), si el ambiente es más formal y de menor involucramiento institucional, como es el caso de los colegios públicos, los comportamientos sociales disruptivos son más frecuentemente.

Además, estos estudios señalan que cuando las instituciones cuentan con un modelo educativo en el que es manifiesto el interés institucional por promover el involucramiento de los docentes en las actividades relacionadas con la solidaridad, la justicia y el reconocimiento del otro, influyen positivamente en el desarrollo del comportamiento prosocial.

Así, Barr & Higgins-D'Alessandro (2007, 2009) afirman que una cultura escolar positiva, profesores que estimulan la activa participación de estudiantes y clases en las que se fomenta el trabajo colaborativo, son factores que contribuyen al desarrollo de la empatía y el comportamiento prosocial de los adolescentes. Algo que ya lo había señalado Kohlberg cuando propuso que las escuelas deberían ser comunidades justas, dado que este tipo de espacios fomentan la interacción social positiva (Kohlberg, 1985; Kohlberg, & Higgins, 1987).

Prueba de la segunda hipótesis

De acuerdo con el análisis de los resultados de la regresión logística se puede afirmar que la segunda hipótesis se comprueba parcialmente, debido a que en la relación establecida entre prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial, solo se halló significancia para el modelo de regresión logística creado a partir de la asociación entre ***ED+P+RC***

En donde ED significa *Evitación del Daño* y P significa *Persistencia*, las cuales son escalas de la variable predictora temperamento, RC significa *Regulación del Comportamiento*, que es una escala de la variable predictora las prácticas de crianza, *Prosocial* que es el Comportamiento prosocial, la variable dependiente del modelo.

Esta asociación resulta importante toda vez que la *evitación del daño*, que se define como la predisposición de los niños a responder de una manera activa a los estímulos aversivos y a inhibir las respuestas que los sitúen en posición pasiva frente al castigo o lo desconocido, aparece relacionada con algunas variables sociodemográficas que amplía la comprensión de este fenómeno y que a continuación se discuten.

Cuando se relaciona la evitación del daño y el sexo de los niños, se encuentra que las niñas, más que los niños, tiende a ser consideradas por sus padres como personas que evitan el daño. En la prueba de Cloninger (1992) los puntajes altos se relacionan con comportamientos tales como la anticipación de problemas futuros, cuidado y cautela, conductas de evitación pasiva, inhibición o supresión de conductas, timidez ante los extraños, por lo que las niñas, al presentar un puntaje alto en esta variable, tenderían a tomar menos riesgos y presentar menor número de comportamientos agresivos.

Por el contrario, los niños al tener un puntaje bajo, como se puede observar en la tabla 18 de los resultados, tenderían a presentar comportamientos desinhibidos, descuidados, con una actitud optimista ante el futuro, falta de necesidad de seguridad e infravaloración del peligro.

Estos datos están en consonancia con otras investigaciones que indagan la relación entre sexo y temperamento (Windle, 1992; Eisenberg et al., 1993; Sanson, Smart, Prior, and Oberklaid, 1996; i Serra, 2006; Else-Quest et al., 2006; Betts, Gullone & Allen, 2009 xxx), las cuales indican que los niños tienden a manifestar comportamientos riesgosos y externalizados, confrontación y emociones negativas.

En el caso de las niñas sus rasgos de temperamento pueden ser explicados:

a) Por la aparición de conductas adaptativas de prevención motivadas por su constitución morfológica, la cual podría situarlas, frente a los rasgos masculinos o situaciones riesgosas, en una relativa posición de desventaja, fenómeno que en las más recientes décadas viene siendo estudiado por la psicología evolucionista. A este respecto, Dolcet (2006) señala que la evitación del daño está asociado al

Sistema de Inhibición Conductual (SIC), o sistema de castigo, según la teoría de Gray. Este sistema se relaciona con la ansiedad y la actividad de la serotonina del sistema septohipocámpico (Gray, 1983). Los sujetos altos en esta dimensión desarrollan respuestas condicionadas de evitación ante estímulos aversivos, lo que hace que sean personas cautelosas, aprensivas y temerosas. (p. 10).

b) Por las condiciones socioculturales que determinan los aprendizajes tempranos, los cuales llevan a las niñas a desarrollar conductas destinadas a prevenir las situaciones riesgosas para ellas.

En relación con esta característica del temperamento de las niñas, Else-Quest, Hyde, Goldsmith & van Hulle (2006) encontraron que estas demuestran una particular habilidad para regular o repartir su atención, lo mismo que una gran habilidad para controlar respuestas inapropiadas, comportamientos que hacen parte de la evitación del daño, en la medida en que para responder apropiadamente a estímulos aversivos o evitar situaciones en las que asuman pasivamente el castigo, necesitan de las conductas antes mencionadas.

Así mismo, este conjunto de respuestas temperamentales hacen parte de las conductas prosociales, dado que una de las características de este tipo de comportamiento es el de no hacer daño y apoyar a los otros para resolver o enfrentar un problema particular. Esto quiere decir que la evitación del daño, en tanto que se origina en la constitución biológica y psicosocial de los niños, se presenta como un factor modulador de su comportamiento prosocial, dado que les permiten ajustar los alcances

de sus acciones desinteresadas que buscan el bienestar de los otros, generando alertas para no poner en riesgo su estabilidad psicológica o física.

En cuanto a la persistencia, esta conducta se asocia a una tendencia neurobiológica que lleva a los sujetos a mantenerse en condiciones de extinción y a repetir las acciones reforzadas positivamente; se puede decir que al estar relacionada con la evitación del daño contribuye a mantener el comportamiento de ayuda a los demás y la cooperación desinteresada, y esto a pesar de estados de frustración y fatiga, algo que será definitivo para que los niños no abandonen la iniciativa prosocial.

De acuerdo con Kose (2003) los individuos persistentes

tienden a ser industrioso, trabajadores, persistentes y estables a pesar de la frustración y la fatiga. Por lo general se intensifican sus esfuerzos en respuesta a la recompensa esperada. Ellos están listos para ser voluntarios cuando hay algo que hacer, y están ansiosos por empezar a trabajar en cualquier tarea asignada. Personas persistentes tienden a percibir la frustración y la fatiga como un reto personal. Ellos no se rinden fácilmente y, de hecho, tienden a trabajar más duro cuando se le critica o se enfrentan a errores en su trabajo. (p. 91)

Así la persistencia está asociada a la denominada “voluntad de logro”, que tiene que ver con la planificación, organización y ejecución de tareas, por lo tanto la persistencia no solo sería un estado motivacional sino que implicaría un estado cognitivo, el cual permite a las personas, en este caso a los niños, a alcanzar las metas fijadas. Como variable predictora se asocia a comportamientos de ayuda que permanecen de manera consistente a través del tiempo, lo cual contribuye a que se les identifique con cierta facilidad como sujetos típicamente prosociales, dado que sus acciones no responden solo a exigencias transitorias sino que su acciones prosociales son el reflejo de una manera de actuar continua.

Por otro lado, cuando se relaciona con las prácticas de crianza, específicamente a la regulación del comportamiento, se ha observado que los niños persistentes provienen de familias en las que los padres invierten tiempo y recursos psicosociales en el cuidado de éstos, favoreciendo así el adecuado ajuste a la realidad social y la tolerancia a la frustración.

Así, la asociación entre regulación del comportamiento, entendida desde la práctica de crianza emergente denominada orientación positiva, y la persistencia, se configura como un factor predictor del comportamiento prosocial, en la medida en que permiten la sostenibilidad de comportamientos como la empatía, el ser agradable o el voluntariado, lo cual constituye una evidencia empírica para aceptar parcialmente la segunda hipótesis.

Otra evidencia proviene de la relación entre temperamento, evitación del daño, y el nivel socioeconómico. Los datos analizados mostraron que los niños provenientes de familias de los estratos bajos puntuaron más alto en la escala de evitación del daño y al contrario para el caso de los niños que vienen de los estratos altos quienes obtuvieron puntajes significativamente bajos.

Este hallazgo es consistente con otros estudios (Sameroff, Seifer & Elias, 1982; Bradley & Corwyn, 2002; Jansen et al, 2009) en los que se ha observado que la variable socioeconómica se asocia al temperamento, esto quiere decir que condiciona la manifestación de los rasgos de temperamento, ya sea en los problemas de comportamiento externalizados como en la conducta social.

A este respecto, Sanson, Hemphil & Smart (2009) sostienen que

hay una amplia evidencia de los efectos directos del temperamento del niños sobre los resultados del comportamiento social. La inhibición y la reacción negativa tienen relación con los problemas internos de comportamiento PIC [IBPs - internal behaviour problems]; mientras que una alta reactividad y una

pobre autorregulación son típicamente predictores de problemas externos de comportamiento PEC [EBPs - external behaviour problems], con una autorregulación tal vez más evidente que la reactividad negativa. Los aspectos positivos del temperamento (p.e., baja reactividad, alta autorregulación) tienden a estar asociados con el comportamiento prosocial y la competencia social. (p. 150)

En resumen, respecto a la segunda hipótesis planteada en la presente investigación, se puede afirmar, basándose en la evidencia empírica recogida que la hipótesis se comprueba parcialmente, dado que no todas las escalas de las pruebas utilizadas alcanzaron asociaciones estadísticamente significativas. Solo se probó el modelo ED + RP + P, que fue discutido en este capítulo.

Referencias

- Acosta, C. (1980). *Estudio descriptivo de las pautas de crianza en niños de 0 a 4 años del Barrio Las Nieves de la ciudad de Barranquilla*. Barranquilla: UNINORTE.
- Acosta, C. (1986). *La familia como primera y más importante escuela del niño*. Manizales: Memorias del Seminario sobre la Familia.
- Aderman, D. & Berkowitz, L. (1970). Observational set, empathy and helping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 14, 141-148.
- Aguirre, E. (2000). Socialización y Prácticas de Crianza. En E. Aguirre y E. Durán. *Socialización: Prácticas de Crianza y Cuidado de la Salud*. Bogotá, D. C.: CES Universidad Nacional de Colombia.
- _____. (2002). Prácticas de Crianza y Pobreza. En E. Aguirre (Ed.). *Diálogos 2. Discusiones en la Psicología Contemporánea*. Bogotá, D.C: Departamento de Psicología, Universidad Nacional de Colombia.
- _____. (2003). Cuestionario de Prácticas de Crianza (CPC-P) de autodiligenciamiento, versión para padres. Bogotá, D. C.
- _____. (2007). Prácticas de crianza en una comunidad afrodescendiente. Bogotá, D. C. (Investigación sin publicar)
- Amato, P. R. & Fowler, F. (2002). Parenting practices, child adjustment, and family diversity. *Journal of Marriage and Family*, 64, 703-716.

- Amérigo, M. y Pescador, F. (1992). Técnicas de análisis multivariado en la investigación psicosocial. En M. Clemete (Coord.), *Psicología social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: EUDEMA Universidad.
- Annas, J. (1977). Plato and Aristotle on Friendship and Altruism. *Mind, New Series*, Vol. 86, No. 344, 532-554.
- Ardila, R. (1992). *Psicología del hombre colombiano. Cultura y comportamiento social*. Santafé de Bogotá: Planeta.
- Ato, E., Galián, M. D. y Huescar, E. (2007). Relaciones entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia: Una revisión. *Anales de Psicología*, vol. 23, no 1, 33-40.
- Axelrod, R. & Hamilton, W. D. (1981). The evolution of cooperation. *Science* 211, 1390-1396.
- Ayuku, D. O., Devries, M. W., KAráp Mengech, A. N. & Kaplan, Ch, D. (2004). Temperament characteristics of street and non-street children in Eldoret, Kenya. *African Health Sciences Vol 4 No 1*, 24-30.
- Baldwin, A. (1948). Socialization and the Parent-Child Relationship. *Child Development*, 19 (3), 128-136.
- Barber, B. K., Stolz, H. E., & Olsen J. A. (2005). Parental support, psychological control, and behavioral control: Assessing relevance across time, culture, and method. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 70, 1-137.
- Barber, B. K. (1996). Parental Psychological Control. Revisiting a Neglected Construct. *Child Development*, 67 (6), 3296-3319.

- Barnes, H. L. y Olson, D. H. (1985). Parent-adolescent communication and the circumplex model. *Child Development*, 56 (2), 438-447.
- Barr, J. J., & Higgins-D'Alessandro, A. (2007). Adolescent empathy and prosocial behavior in the multidimensional context of school culture. *Journal of Genetic Psychology*, 168, 231-250.
- _____. (2009). How Adolescent Empathy and Prosocial Behavior Change in the Context of School Culture: A Two-Year Longitudinal Study. *Adolescence*, Vol. 44, No. 176, 751-72.
- Barrera, F. (2002). *Una aproximación al estudio de los determinantes de la crianza: perspectiva multivariada*. Bogota, D.C: Ediciones CESO, UNIANDES.
- Barret, D. E & Yaroow, M. R. (1977). Prosocial Behavior, Social Inferential Ability, and Assertiveness in Children. *Child Development*, 48 (2), 475-481.
- Barreto, J. y Puyana, Y. (1996). *Sentí que se me desprendía el alma. Análisis de procesos y prácticas de socialización*. Santafé de Bogotá: Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz (INDEPAZ).
- Barrett, A.T. & Weinstein, R.S. (2000). Differential Parental Treatment Predicts Achievement and Self-Perceptions in Two Cultural Contexts. *Journal of Family Psychology*, Vol. 14, No. 3, 491-509.
- Bates, J. E., Pettit, G. S., Dodge, K. A., & Ridge, B. (1998). The interaction of temperamental resistance to control and restrictive parenting in the development of externalizing behavior. *Developmental Psychology*, 34, 982-995.
- Batson, C. D. (1998). Altruism and Prosocial Behavior. En S.T. Fiske, D.T. Gilbert, and G. Lindzey. *Handbook of Social Psychology* (pp. 282-316). Boston: McGraw-Hill.

- Batson, C. D., Håkansson, J., Chermok, V. L., Hoyt, J. L. & Ortiz, B. G. (2007). An Additional Antecedent of Empathic Concern: Valuing the Welfare of the Person in Need. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 93, No. 1, 65-74.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*. 37 (4), 88-907.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, 1-102.
- _____. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- _____. (2005). Patterns of parental authority and adolescent autonomy. *New directions for child and adolescent development*, N°. 108, 61-69.
- Bell, R. Q. (1968). A reinterpretation of the direction of effects in studies of socialization. *Psychological Review*, Vol. 75(2), 81-95.
- Belsky, J., Hancox, R. J., Sligo, J. & Poulton, R. (2012). Does Being an Older Parent Attenuate the Intergenerational Transmission of Parenting? *Developmental Psychology*, Vol. 48, No. 6, 1570-1574.
- Belsky, J., Jaffee, S., Hsieh, K. H. & Silva, P. A. (2001). Child-rearing antecedents of intergenerational relations in young adulthood: A prospective study. *Developmental Psychology*. Vol. 37 (6), 801-813.
- Berdan, L. E., Keane, S. P. & Calkins, S. D. (2008). Temperament and Externalizing Behavior: Social Preference and Perceived Acceptance as Protective Factors. *Developmental Psychology*, Vol. 44, No. 4, 957-968.

- Bergevin, T., Bukowski, W. M. & Miners, R. (2003). Social Development. En A. Slater & G. Bremner (Eds.). *An Introduction to Developmental Psychology* (pp. 388-412). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Bergin, C., Talley, S., & Hamer, L. (2003). Prosocial behaviors of young adolescents: A focus group study. *Journal of Adolescence*, 26,13-32.
- Betts, J., Gullone, E. & Allen, J. S. (2009). An examination of emotion regulation, temperament, and parenting style as potential predictors of adolescent depression risk status: A correlational study. *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 473-485.
- Beutel, A. M. & Johnson, M. K. (2004). Gender and Prosocial Values during Adolescence. A Research Note. *The Sociological Quarterly*, Volume 45, Number 2, 379-393.
- Bierhoff, H-W. (2002). *Prosocial Behaviour*. East Sussex: Psychology Press.
- Bierhoff, H-W. & Rohmann, E. (2004). Altruistic personality in the context of the empathy-altruism hypothesis. *European Journal of Personality*, 18, 351-365.
- Birch, S., & Ladd, G. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934-946.
- Black, Ch. R., Weinstein, E. A. & Tannur, J. M. (1974). Self-Interest and Expectations of Altruism in Exchange Situations. *The Sociological Quarterly*, Vol. 15, No. 2, 242-252.
- Bornstein, M. H. & Cote, L. R. (2003). Cultural and Parenting Cognitions in Acculturating Cultures. 2. Patterns of Prediction and Structural. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34(3), 350-373.

_____. (2004). Mothers' Parenting Cognitions in Cultures of Origin, Acculturating Cultures, and Cultures of Destination. *Child Development*, 75 (1), 221-235.

Bradley, C. (2000). Disciplinary Practices of African American Fathers. *Journal of African American Men*, Vol. 5, 43-54.

Bradley, R. H. & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.

Bradley, R. H. & Corwyn, R. F. (2004). "Family Process" Investments That Matter for Child Well-Being. En A. Kalil & Th. DeLeire, *Family Investemts in Children's Potential* (pp. 1-32). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Brand, S., Feiner, R., Shim, M., Seitsinger, A., & Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school- level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95, 570-588.

Brew, J. S. (1973). An Altruism Parameter for Prisoner's Dilemma. *The Journal of Conflict Resolution*, Vol. 17, No. 2, 351-367.

Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. Barcelona: Paidós.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. En R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1, Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793-828). Hoboken, NJ: Wiley & Sons.

Bryant, B. K. (1987). Mental health, temperament, family, and friends: Perspectives on children's empathy and social perspective taking. En N. Eisenberg & J. Strayer

(Eds.), *Empathy and its development* (pp. 245-270). New York: Cambridge University Press.

Bueno, J. (2002). Crianza en Comunidades Indígenas del Valle de Sibundoy. En E. Aguirre (Ed.). *Diálogos 2. Discusiones en la Psicología Contemporánea*. Bogotá, D.C: Departamento de Psicología, Universidad Nacional de Colombia.

Bugental, D. B., Olster, D. H. & Martorell, G. A. (2003). A developmental neuroscience perspective on the dynamics of parenting. En L. Kuczynski (ed.) *Handbook of Dynamics in Parent. Child Relations* (pp. 25-49). Thousand Oaks CA: Sage Publications.

Burke, J. D., Pardini, D. A., & Loeber, R. (2008). Reciprocal relationships between parenting behavior and disruptive psychopathology from childhood through adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 679-692.

Buss, A. H. & Plomin, R. (1975). *A temperament theory of personality development*. New York: Wiley.

_____. (1984). *Temperament: Early developing personality traits*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Call, K. T., Mortimer, J. T. & Shanahan, M. J. (1995). Helpfulness and the Development of Competence in Adolescence. *Child Development*, 66 (1), 129-138.

Campbell, R. L. & Christopher, J. C. (1996). Moral development theory: A critique of its Kantian presuppositions. *Developmental Review*, 16, 1-47.

- Caprara, G. V., Alessandri, G. & Eisenberg, N (2012). Prosociality: The Contribution of Traits, Values, and Self-Efficacy Beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 102, No. 6, 1289-1303.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C. B., Pastorelli, C., Bandura, A. & Zimbardo, Ph. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11(4), 302-306.
- Carlo, G. (2006). Care-based and altruistically based morality. En M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 551–579). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Carlo, G., Eisenberg, N. & Knight, G. P. (1992). An objective measure of adolescents prosocial moral reasoning. *Journal of Research on Adolescence*, 2, 331-349.
- Carlo, G. & Randall, B. A. (2002). The Development of a Measure of Prosocial Behaviors for Late Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(1), 31-44.
- Carlo, G., Allen, J. B., & Buhman, J. C. (1999). Facilitating and disinhibiting prosocial behaviors: The nonlinear interaction of trait perspective taking and trait personal distress on volunteering. *Basic and Applied Social Psychology*, 21, 189-197.
- Carlo, G., Crockett, I. J., Randall, B. A. & Roesch, S. C. (2007). A Latent Growth Curve Analysis of Prosocial Behavior Among Rural Adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 17(2), 301–324.
- Carlo, G., Fabes, R. A., Laible, D., & Kupanoff, K. (1999). Early adolescence and prosocial/moral behavior II: The role of social and contextual influences. *Journal of Early Adolescence*, 19, 133-147.

- Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S. & Randall, B. A. (2003). Sociocognitive and Behavioral Correlates of a Measure of Prosocial Tendencies for Adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 23(1), 107-134.
- Carlo, G., Koller, S. H., Eisenberg, N., Silva, M. S., & Frohlich, C. B. (1996). A cross-national study on the relations among prosocial moral reasoning, gender role orientations, and prosocial behaviours. *Developmental Psychology*, 32(2), 231-240.
- Carlo, G., McGinley, M., Hayes, R., Batenhorst, C. & Wilkinson, J. (2007). Parenting Styles o Practices? Parenting, shympaty, and prosocial behaviors among adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(2), 147-176.
- Carlo, G., Raffaelli, M., Laible, D. J., & Meyer, K. A. (1999). Why are girls less physically aggressive than boys? Personality and parenting mediators of physical aggression. *Sex Roles, Vol. 40, Nos. 9/10*, 711-729.
- Carlson, L. & Tanner, J. F. (2006). Understanding Parental Beliefs and Attitudes about Children's Sexual Behavior. Insights from Parental Style. *The Journal of Consumer Affairs, Vol. 40, No. 1*, 144-162.
- Carrasco, M. A. & del Barrio, M. V. (2007). Temperamental and personality variables in child and adolescent. *Psicothema, Vol. 19(1)*, 43-48.
- Carson, D. K., Wagner, B. S. & Schultz, N. W. (1987). Temperament and Gender: Correlates of Toddler Social Competence. *Journal of Genetic Psychology, Vol. 148 Issue 3*, 289-302.

- Carter J D, Joyce P R, Mulder R T, Luty S E. (2001). The Contribution of Temperament, Childhood Neglect, and Abuse to the Development of Personality Dysfunction: A Comparison of three Models. *Journal of Personality Disorders* 2001, 15 (2), 123-135.
- Chalmers, N. (1979). *Social Behaviour in Primates*. London: Arnold.
- Chao, R. & Tseng, V. (2002). Parenting of Asian. En M.H. Bornstein (Ed.). *Handbook of Parenting. Children and Parenting Vol.4* (pp. 59-93). N.J: Lawrence Erlbaum.
- Chen, X., Liu, M. & Li, D. (2000). Parental Warmth, Control, and Indulgence and Their Relations to Adjustment in Chinese Children: A Longitudinal Study. *Journal of Family Psychology, Vol. 14, No. 3*, 401-419.
- Cherry, S. (2005). *Transforming Behaviour. Pro-social modelling in practice*. UK: William Publishing.
- Choe, D. E., Olson, S. L., & Sameroff, A. J. (2013, March 4). The Interplay of Externalizing Problems and Physical and Inductive Discipline During Childhood. *Developmental Psychology. Advance online publication. doi: 10.1037/a0032054*
- Cillessen, A. H. N., Jiang, X. L., West, T. V., & Laszkowski, D. K. (2005). Predictors of dyadic friendship quality in adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 165-172.
- Cloninger, C. R. (1987). A systematic method for clinical description and classification of personality variants. A proposal. *Archives of General Psychiatry*, vol. 44, Issue 6, 573-588.
- Cloninger, C. R. (1992/2004). Junior Temperament and Character Inventory (JTCI). Parent version. En T. Quintana, *Inventario infantil del temperamento y carácter*

(JTCl). Versión padres. Adaptación chilena. (Archivo magnético suministrado por la autora de la validación).

Cloninger, C. R., Bayon, G. & Svrakic, D. M. (1998). Measurement of temperament and character in mood disorders: a model of fundamental states as personality types. *Journal of Affective Disorders*, 51, 21-32.

Cloninger, C. R., Svrackic, D. M. & Przybeck, T. R. (1993). A psychobiological model of temperament and character. *Archives of General Psychiatry*, vol. 50, Issue 12, 975-990.

Cloninger, C. R., Zohar, A. H., Hirschmann, S. & Dahan, D. (2011). The psychological costs and benefits of being highly persistent- Personality profiles distinguish mood disorders from anxiety disorders. *Journal of Affective Disorders* 136, 758-766.

Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cole, P. M. & Tan, P. Z. (2007). Emotions socialization from a cultural perspective. En J. E. Grusec & P.D . Hasting (Eds.). *Handbook of Socialization. Theory and Research* (pp. 516-542). NY: The Guilford Press.

Cole, P. M., Tamang, B. L. & Shrestha, S. (2006). Cultural Variations in the Socialization of Young Children's Anger and Shame. *Child Development*, 77 (5), 1237-1251.

Conger, R. D., Belsky, J. & Capaldi, D. M. (2009). The Intergenerational Transmission of Parenting: Closing Comments for the Special Section. *Developmental Psychology*, Vol. 45, No. 5, 1276-1283.

- Coplan, R. J., Hastings, P. D., Lagacé-Séguin, D. G., & Moulton, C. E. (2002). Authoritative and authoritarian mothers' parenting goals, attributions, and emotions across different childrearing contexts. *Parenting: Science and Practice*, 2, 1-26.
- Critchley, C. R., & Sanson, A. V. (2006). Is parent disciplinary behavior enduring or situational? A multilevel modeling investigation of individual and contextual influences on power assertive and inductive reasoning behaviors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27 (4), 370-388.
- Crouter, A. C., MacDermid, S. M., McHale, S. M., & Perry-Jenkins, M. (1990). Parental monitoring and perceptions of children's school performance and conduct in dual- and single-earner families. *Developmental Psychology*, 26, 649-657.
- Darley, S. & Latané, B. (1968). Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8, 377-388.
- Darling, N. (1999). Parenting Style and Its Correlates. *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education* Champaign IL. EDO-PS-99-3, <http://www.athealth.com/Practitioner/ceduc/parentingstyles.html#Weiss>
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 3, 487-496.
- Darling, N., Cumsille, P. Martínez, L. (2007). Adolescents' as active agents in the socialization process: Legitimacy of parental authority and obligation to obey as predictors of obedience. *Journal of Adolescence* 30, 297-311.
- Darling, N., Cumsille, P. Martínez, L. (2008). Individual Differences in Adolescents' Beliefs About the Legitimacy of Parental Authority and Their Own Obligation to Obey: A Longitudinal Investigation. *Child Development*, 79 (4), 1103-1118.

- Darlington, P. J. (1978). Altruism: Its characteristics and solution (set and groupselection/kin selection/human evolution). *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, Vol. 75, No. 1, 385-389.
- Dekovic, M., & Janssens, J. M. A. M. (1992). Parents' child-rearing style and children's sociometric status. *Developmental Psychology*, 28(5), 925-932.
- Delgado, B., Torregrosa, M., Inglés, C. J. y Martínez-Monteagudo, M. C. (2006). *Comportamiento prosocial en estudiantes españoles y extranjeros. Un estudio comparativo*. Ponencia presentada en el V Congreso Internacional "Educación , Sociedad", Noviembre-Diciembre, Granada, España.
- Denham, S. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development*, 57 (1), 194-201.
- Díaz, M. (2002). *Estadística multivariada: Inferencia y métodos*. Bogotá, D.C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Diener, M., & Kim, D. Y. (2004). Maternal and Child Predictors of Children's Social Competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25, 3-24.
- Dishion, T. J., & McMahon, R. J. (1998). Parental monitoring and the prevention of child and adolescent problem behavior: A conceptual and empirical formulation. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1, 61-75.
- Dolcet, J. (2006). *Carácter y temperamento: Similitudes y diferencias entre los modelos de personalidad de 7 y 5 factores. (el TCI-R versus el NEO-FFI-R y el ZKPQ-50-CC)*. (Tesis doctoral, Universitat de Lleida). Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8295/Tjds1de1.pdf;jsessionid=DD129B2D14C06737107804F55F76F124.tdx2?sequence=1>

- Domenech, M. M., Donovanick, M. R. & Crowley, S. L. (2009). Parenting Styles in a Cultural Context. Observations of “Protective Parenting” in First-Generation Latinos. *Family Process*, Vol. 48, No. 2, 195-210.
- Eggers , K., De Nil, L. F. & Van den Bergh, B. R. H. (2010). Temperament dimensions in stuttering and typically developing children. *Journal of Fluency Disorders*, 35, 355-372.
- Eisenberg-Berg, N. & Mussen, P. (1978). Empathy and moral development in adolescence. *Developmental Psychology*, 14, 185-186.
- Eisenberg, N, Losoya, S., Fabes, R A., Guthrie, I. K., Reiser, M., Murphy, B. et al. (2001). Parental Socialization of Children's Disregulated Expression of Emotion and Externalizing Problems. *Journal of Family Psychology*. Vol. 15 (2), 183-205.
- Eisenberg, N. (1999). *Infancia y conductas de ayuda*. Madrid: Ediciones Morata.
- Eisenberg, N. (2009). Empathy-related responding: Links with self-regulation, moral judgment, and moral behavior. En M. Mikulincer & Ph. R. Shaver. *Prosocial motives, emotions, and behavior. The better angels of nature*. The Herzlyia Symposium on Personality and Social Psychology. American Psychological Association.
- Eisenberg, N. & Lennon, R. (1980). Altruism and the Assessment of Empathy in the Preschool Years. *Child Development*, 51 (2), 552-557.
- Eisenberg, N. & Miller, P. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101, 91-119.

- Eisenberg, N. & Mussen, P. (2003). *The Roots of Prosocial Behavior in Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N. & Strayer, J. (1992). *La empatía y su desarrollo*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Eisenberg, N., Carlo, G., Murphy, B. & Van Court, P. (1995).
- Eisenberg, N., Chang, L., Ma, Y. & Huang, X. (2009). Relations of parenting style to Chinese children's effortful control, ego resilience, and maladjustment. *Development and Psychopathology*, 21, 455-477.
- Eisenberg, N., Eggum, N. D. & Di Giunta, L. (2010). Empathy-related Responding. Associations with Prosocial Behavior, Aggression, and Intergroup Relations. *Social Issues Policy Review*, 1, 4(1), 143-180.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial Development. En W. Damon & R. M. Lerner (Eds. in Chief) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 646–718). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Karbon, M., Murphy, B. C., Wosinski, M., Polazzi, L., et al (1996). The Relations of Children's Dispositional Prosocial Behavior to Emotionality, Regulation, and Social Functioning. *Child Development*, 67 (3), 974-992.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C., Jones, S & Guthrie, I K. (1998). Contemporaneous and Longitudinal Prediction of Children's Sympathy From Dispositional Regulation and Emotionality. *Developmental Psychology*, 34 (5), 910-924.

- Eisenberg, N., Miller, P.A., Shell, R., McNally, S., & Shea, C. (1991). Prosocial development in adolescence: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 27, 849-857.
- Eisenberg, N., Sadovsky, A. & Spinrad, T. L. (2005). Associations of Emotion-Related Regulation with Language Skills, Emotion Knowledge, and Academic Outcomes. *New Direction Child Adolescent Development*, 109, 109-118.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., & Koller, S. (2001). Brazilian adolescents' prosocial moral judgment and behavior: relations to sympathy, perspective taking, gender-role orientation, and demographic characteristics. *Child Development*, 72 (2), 518-534.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Losoya, S., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C., et al. (2003). The relations of parenting, effortful control, and ego control to children's unregulated expression of emotion. *Child Development*, 74 (3), 875-895.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valiente, C., Fabes, R. A., & Liew, J. (2005). Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: A three-wave longitudinal study. *Child Development*, 76 (5), 1055-1071.
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2004). The intergenerational transmission of fear of failure. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 957-971.
- Else-Quest, N. M., Hyde, J. Sh., Goldsmith, H. H. & Van Hulle, C. A. (2006). Gender differences in temperament: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, Vol 132(1), 33-72.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Karbon, M., Bernzweig, J., Speer, A. L. & Carlo, G. (1994). Socialization of Children's Vicarious Emotional Responding and Prosocial

Behavior- Relations With Mothers' Perceptions of Children's Emotional Reactivity. *Developmental Psychology*, 30 (1), 44-55.

Fetchenhauer, D., Flache, A., Buunk, A. P. & Lindenberg, S. (2006). *Solidarity and Prosocial Behavior: An Integration of Sociological and Psychological Perspectives (Critical Issues in Social Justice)*. N.Y: Springer.

Fitzgerald, B. D. (1975). Self-Interest or Altruism: Corrections and Extensions. *The Journal of Conflict Resolution*, Vol. 19, No. 3, 462-479.

Froming, W., Nasby, W. & McManus, J. (1998). Prosocial Self-Schemas, Self-Awareness, and Children's Prosocial Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 75 (3), 766-777.

Ganiban, J. M., Ulbricht, J., Saudino, K. J., Neiderhiser, J. M. & Reiss, D. (2008). Stability and Change in Temperament During Adolescence *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 95, No. 1, 222-236.

Garaigordobil, M y García, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema* 18(2), 180-186.

Garaigordobil, M. (2006). Relevancia de la empatía en el desarrollo de la personalidad durante la infancia y la adolescencia. INFOCOPONLINE - Revista de Psicología. Extrido el 20 de abril de 2007 de http://www.infocoponline.es/view_article.asp?id=798

Garaigordobil, M. (2009). A Comparative Analysis of Empathy in Childhood and Adolescence: Gender Differences and Associated Socio-emotional Variables *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (2), 217-235.

Garret, H. (1983). *Estadística en Psicología y Educación*. Barcelona: Paidós.

- Gartstein, M. A. & Rothbart, M. K. (2003). Studying infant temperament via the Revised Infant Behavior Questionnaire. *Infant Behavior & Development* 26, 64-86.
- Gauvain, M. & Perez, S.M. (2005). Parent-Child Participation in Planning Children's Activities Outside of School in European American and Latino Families. *Child Development*, 76 (2), 371-383.
- Gershoff, E. T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 128, 539-579.
- Goldsmith, H. H., Buss, A. H., Plomin, R., Rothbart, M. K., Thomas, A., Chess, S., Hinde, R. A. & McCall, R. B. (1987). Roundtable. What Is Temperament? Four Approaches. *Child Development*, 58 (2), 505-529.
- González-Montesinos, M.J. y Backhoff, E. (2010). Validación de un cuestionario de contexto para evaluar sistemas educativos con Modelos de Ecuaciones Estructurales. *Relieve*, v. 16, n. 2, 1-17.
http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_1.htm
- González, M. (1992). Conducta Prosocial: evaluación e intervención. Madrid: Morata.
- Graziano, W., Jensen-Campbell, L., & Sullivan-Logan, G. (1998). Temperament, activity and expectations for later personality development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1266-1277.
- Grusec, J. E. (1991). Socializing concern for others in the home. *Developmental Psychology*, 27(2), 338-342.

- Grusec, J. E. & Davidov, M. (2010). Integrating Different Perspectives on Socialization Theory and Research: A Domain-Specific Approach. *Child Development*, 81 (3), 687-709.
- Grusec, J. E., & Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30(4), 4-19.
- Guilford, B. (1986). *Estadística aplicada a la psicología y la educación*. México: McGraw Hill.
- Gunnoe, M. L., Hetherington, E. M., & Reiss, D. (1999). Parental religiosity, parenting style, and adolescent social responsibility. *Journal of Early Adolescence*, 19(2), 199-225.
- Gurian, A. (1999). Parenting Styles/Children's Temperaments: The Match. NYU Child Study Center. Tomado de <http://www.aboutourkids.org/aboutour/articles/parentingstyles.html>
- Hair, E., Jager, J. & Garrett, S. (2001). Background for Community-Level Work on Social Competency in Adolescence: Reviewing the Literature on Contributing Factors. *Washington, DC: Child Trends*. Extraído el 18 de septiembre de 2005, de <http://www.childtrends.org/SearchResult.cfm>.
- Haney, R. (1972). Avarice, Altruism, and Second Party Preferences. *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 86, No. 1, 1-18.
- Hardy, S. A. & Carlo, G. (2005). Religiosity and prosocial behaviours in adolescence: the mediating role of prosocial values. *Journal of Moral Education*. Vol. 34, No. 2. 231-249.

- Hardy, S. A., Carlo, G. & Roesch, S. C. (2010). Links Between Adolescents' Expected Parental Reactions and Prosocial Behavioral Tendencies: The Mediating Role of Prosocial Values. *Journal of Youth & Adolescence*, 39, 84-95.
- Hart, D. (1995). Prosocial Behavior and Caring in Adolescence: Relations to Self-Understanding and Social Judgment. *Child Development*, 66 (5), 1346-1359.
- Hastings, P. D., McShane, K. E., Parker, R. & Ladha, F. (2007). Ready to Make Nice: Parental Socialization of Young Sons' and Daughters' Prosocial Behaviors With Peers. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(2), 177-200.
- Hastings, P. D., Utendale, W. T. & Sullivan, C. (2008). The socialization of prosocial development. En J. E. Grusec & P. D. Hastings. *Handbook of Socialization. Theory and Research* (pp. 638-664). New York: The Guilford Press.
- Hinde, R., & Stevenson-Hinde, J. (1987). Interpersonal relationships and child development. *Developmental Review*, 7(1), 1-21.
- Hipwell, A., Keenan, K., Kasza, K., Loeber, R., Stouthamer-Loeber, M., & Bean, T. (2008). Reciprocal influences between girls' conduct problems and depression and parental punishment and warmth: A six year prospective analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 663-677.
- Hoffman, M. L. (1983). Affective and cognitive processes in moral internalization: An information processing approach. In E.T. Higgins, D. Ruble, & W. Hartup (Eds.), *Social Cognition and Social Development: A Socio-Cultural Perspective* (pp. 236-274). New York: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (1984). Empathy, its limitations and its role in a comprehensive moral theory. En W. M. Kurtines & J. L. Gerwitz (Eds.), *Morality, moral behavior and moral development* (pp. 283-302). New York: Wiley.

- Hoffman, M. L. (1994). Discipline and internalization. *Developmental Psychology*, 30(1), 26-28.
- Hoffman, M. L. & Levine, L. E. (1976). Early sex differences in empathy. *Developmental Psychology*, 12, 557-558.
- Hoffman, M.L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- Hoghughi, M. (2004). Parenting - An Introduction. En M. Hoghughi & N. Long. *Hanbook of Parenting. Theory and research for practice*. London: SAGE Publications.
- Holden, G. W. y Coleman, S. D. (1992). The measurement of child rearing: paradox and promise. En J. Janssens & J. Gerris. *Child Rearing. Influence on prosocial and moral development*. Ámsterdam: Swets & Zeitlinger B.V.
- Hornstein, H. A., LaKind, E., Frankel, G., & Manne, S. (1975). Effects of Knowledge About Remote Social Events on Prosocial Behavior, Social Conception, and Mood . *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 32, No. 6, 1038-1046.
- Inglés, C. J., Martínez-González., A. E., Valle, A., García-Fernández, J. M. y Ruíz-Esteban, C. (2011). Conducta prosocial y motivación académica en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Universitas Psychologica*, V- 10, N° 2, 451-465.
- Inglés, C. J., Ruiz, C., García, J. M., Benavides, G., Estévez, C., Martínez, F., Torregrosa, M. S. y Pastor, Y. (2005). Tasas de Popularidad, Rechazo y Olvido en Estudiantes Prosociales de E.S.O. En J. A. del Barrio, M. I. Fajardo, F. Castro, A. Díaz e I. Ruiz (Eds.), *Nuevos Contextos Psicológicos y Sociales en Educación* (pp. 323-335). Extremadura: PSICOEX.

- Jansen, P. W., Raat, H., Mackenbach, J. P., Jaddoe, V. W. V., Hofman, A., Verhulst, F. C. et al. (2009). Socioeconomic inequalities in infant temperament. The Generation R Study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 44, 87-95.
- Janssen, J. H. (2012). A three-component framework for empathic technologies to augment human interaction. *Journal on Multimodal User Interfaces, Volume 6, Issue 3-4*, 143-161.
- Janssens, J. & Dekovic, M. (1997). Child Rearing, Prosocial Moral Reasoning, and Prosocial Behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 1997, 20 (3), 509–527.
- Kanfer, F. H., Stifter, E., & Morris, S. I. (1981). Self-control and altruism: Delay of gratification for another. *Child Development*, 52 (2), 674-682.
- Kant, E. (1785/1996). Fundamentación de la metafísica de las costumbres. Barcelona: Ariel.
- Karreman, A., van Tuijl, C., van Aken, M. A. G., & Dekovic, M. (2006). Parenting and self-regulation in preschoolers: A meta-analysis. *Infant and Child Development*, 15, 561-579.
- Kelley, S.W. & Hoffman, K.D. (1997). An investigation of positive affect, prosocial behaviors and service quality. *Journal of Retailing*, 73, 407-427.
- Kennett, D. A. (1980). Altruism and Economic Behavior, I: Developments in the Theory of Public and Private Redistribution. *American Journal of Economics and Sociology*, Vol. 39, No. 2, 183-198.
- Keog, B. K. (2006). *Temperamento y rendimiento escolar: qué es, cómo influye, cómo se evalúa*. Madrid: Narcea, S. A.

- Kerr, D. C. R., Lopez, N. L., Olson, Sh. L. & Sameroff, A. J. (2004). Parental Discipline and Externalizing Behavior Problems in Early Childhood: The Roles of Moral Regulation and Child Gender. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(4), 369-83.
- Khun, T. S. (2004). La estructura de las revoluciones científicas. México: FCE.
- Kiff, C. J., Lengua, L. J. & Zalewski, M. (2011). Nature and Nurturing: Parenting in the Context of Child Temperament. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 14 (3), 251-301.
- Knafo, A. & Plomin, R. (2006). Parental Discipline and Affection and Children's Prosocial Behavior: Genetic and Environmental Links. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 90, No. 1, 147-164.
- Knafo, A., Israel, S. & Ebstein, R. P. (2011). Heritability of children's prosocial behavior and differential susceptibility to parenting by variation in the Dopamine D4 Receptor (DRD4) gene. *Development and Psychopathology* 23, 53-67.
- Kochanska, G. (1995). Children's temperament, mother's discipline and security of attachment: Multiple pathways to emerging internalization. *Child Development*, 66 (3), 597-615.
- Kochanska, G. (1997). Multiple pathways to conscience for children with different temperaments: From toddlerhood to age 5. *Developmental Psychology*, 33(2), 228-240.
- Kochanska, G. (2002). Mutually responsive orientation between mothers and their young children. A context the early development of conscience. *Current Directions in Psychological Science*, Volume 11, Number 6, 191-195.

- Kohlberg, L. (1985). The just community approach to moral education in theory and practice. En M. W. Berkowitz & F. Oser (Eds.), *Moral Education: Theory and application* (pp. 27-86). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kohlberg, L. & Higgins, A. (1987). School democracy and social action. En W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Moral development through social interaction* (pp.102-128). New York: John Wiley and Sons.
- Kordi, A. & Bahamdin R. (2010). Parenting Attitude and Style and Its Effect on Children's School Achievements. *Intemational Journal of Psychological Studies*, Vol. 1, No. 2, 217-222.
- Kose, S. (2003). A psychobiological model of temperament and character. TCI. *Yeni Symposium: psikiyatri, nöroloji ve davranış bilimleri dergisi*, Vol 41(2), 86-97.
- Krebs, D. L. (1970). Altruism: An examination of the concept and a review of the literature. *Psychological Bulletin*, 73, 258-302.
- Krebs, D. L. (1975). Empadiy and altruism. *Journal of Per-sonality and Social Psychology*, 6, 1134-1146.
- Krevans, J., & Gibbs, J. C. (1996). Parents use of inductive discipline: Relations to children's empathy and prosocial behavior. *Child Development*, 67 (6), 3263-3277.
- Kristjánsson, Á. L. & Sigfúsdóttir, I. D. (2009). The Role of Parental Support, Parental Monitoring, and Time Spent With Parents in Adolescent Academic Achievement in Iceland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 53, No. 5, 481–496

- Kuczynski, L. (1984). Socialization goals and mother-child interaction: Strategies for long-term and short-term compliance. *Developmental Psychology*, 20(6), 1061-1073.
- Kuczynski, L. (2003). Beyond Bidirectionality: Bilateral Conceptual Framework for Understanding Dynamics in Parent-Child Relations En L. Kuczynski (ed.) *Handbook of Dynamics in Parent. Child Relations* (pp. 3-24). Thousand Oaks CA: Sage Publications.
- Kyrtziz, A. (2005). Language and Culture: Socialization through Personal Story-Telling Practice. *Human Development*, 48,146-150.
- La Biblia. (1983). *Díos habla hoy. La Biblia Versión Popular*. México D. F: Sociedades Bíblicas Unidas.
- Laible, D., Eye, J. & Carlo, G. (2008). Dimensions of Conscience in Mid-adolescence: Links with Social Behavior, Parenting, and Temperament. *Journal of Youth & Adolescence*. 37, 875-887.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62 (5), 1049-1065.
- Lau, A.S., Litrownik, A. J., Newton, R. R, Black, M. M. & Everson, M. D. (2006). Factors affecting the link between physical discipline and child externalizing problems in black and white families. *Journal of Community Psychology*, Vol. 34, No. 1, 89–103.
- Leaper, C. (2002). Parenting girls and boys. En M.H. Bornstein (Ed.). *Handbook of Parenting. Children and Parenting Vol.1* (pp. 189-225). N.J: Lawrence Erlbaum.

- Lee, D. Y., Kang, Ch. H., Lee, J. Y. & Park, S. H. (2005). Characteristics of Exemplary Altruists. *Journal of Humanistic Psychology*, 45(2), 146-155.
- Lee, D. C., & Quintana, S. M. (2005). Benefits of cultural exposure and development of Korean perspective-taking ability for trans- racially adopted Korean children. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 11, 130-143.
- Leman, P. J. (2005). Authority and moral reasons. Parenting style and children's perceptions of adult rule justifications. *International Journal of Behavioral Development* , 29 (4), 265-270 .
- Levine, L. E. & Hoffman, M. L. (1975). Empathy and cooperation in 4-year olds. *Developmental Psychology*, 4, 533-534.
- LeVine, R. (1980). A cross-cultural perspective on parenting. En M. Fantini y R. Cárdenas (Edits), *Parenting in a Multicultural Society* (pp. 17-26). New York: Longman.
- LeVine, R., Dixon, S., LeVine, S., Richman, A., Leiderman, P. H., Keefer, C.H. et al. (1994). *Child Care and Culture. Lessons from Africa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Linares, M. (1989). *Investigación documental sobre pautas culturales de crianza en los grupos étnicos de Oaxaca*. México: UNICEF.
- Lindsay, C. A. (2011). All Middle-Class Families Are Not Created Equal: Explaining the Contexts that Black and White Families Face and the Implications for Adolescent Achievement. *Social Science Quarterly* , Volume 92, Number 3, 761-781.

- López, F., Apodaca, P., Etxebarria, I., Fuentes, M. y Ortiz, M. (1998). Conducta prosocial en preescolares. *Infancia y Aprendizaje*, 1998, 82, 45-61.
- López, N, Iriarte, C y González-Torres, M. C. (2006). La competencia social y el desarrollo de comportamientos cívicos: la labor orientadora del profesor. *Estudios sobre Educación*, 11, 127-147.
- López, N. L., Bonenberger, J. L. & Schneider, H. G. (2001). Parental disciplinary history current levels of empathy and moral reasoning in young adults. *North American Journal Of Psychology*, vol. 3, N° 1. 193-204.
- Luyckx, K., Soenens, B., Berzonsky, M. D., Vansteenkiste, M. & Goossens, L. (2007). Parental Psychological Control and Dimensions of Identity Formation in Emerging Adulthood. *Journal of Family Psychology*, Vol. 21, No. 3, 546-550.
- Maccoby (1992). The Role of Parents in the Socialization of Children. An Historical Overview. *Developmental Psychology*. Vol. 28 (6), 1006-1017.
- Maccoby, E. E. (2003). Dynamic viewpoints on parent-child relations: Their implications for socializations processes. En L. Kuczynski (ed.) *Handbook of Dynamics in Parent. Child Relations* (pp. 439-452). Thousand Oaks CA: Sage Publications.
- Maccoby, E. E. & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En P. H. Mussen (Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp. 1-101). New York: Wiley.
- Malti, T., Gummerum, M. & Buchmann, M. (2007). Contemporaneous and 1-Year Longitudinal Prediction of Children's Prosocial Behavior from Sympathy and Moral Motivation. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(3), 277-299.

- Markiewicz, D., Doyle, A. B., & Brendgen, M. (2001). The quality of adolescents' friendships: Associations with mothers' interpersonal relationships, attachments to parents and friends, and prosocial behaviors. *Journal of Adolescence*, 24, 429-445.
- Marín, M. y Muñoz, G. (2002). *Secretos de Mutantes. Música y creación en las culturas juveniles*. Bogotá, D. C: Universidad Central-DIUC. Siglo del Hombre.
- Martín-Baró, I. (1989). *Acción e Ideología. Psicología Social desde Centroamérica*. San Salvador: UCA Editores.
- Martorell, M. C. y González, R. (1992). *Cuestionario de Conducta Prosocial (CC-P)*. Valencia: Universidad de Valencia.
- McGinley, M., Lipperman-Kreda, S., Byrnes, H. F. & Carlo, G. (2010). Parental, social and dispositional pathways to Israeli adolescents' volunteering. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31, 386-394.
- McGrath, M. P. & Brown, B. C. (2008). Developmental Differences in Prosocial Motives and Behavior in Children From Low-Socioeconomic Status Families. *The Journal of Genetic Psychology*, 169(1), 5-20.
- MEN y OEA. (2000). *Pautas y Prácticas de Crianza en Familias Colombianas*. Bogotá, D.C.: Ministerio de Educación Nacional.
- Mestre, M. V., Frías, M. D. y Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16(2), 255-260.
- Mestre, M. V., Samper, P., Frías, M. D., & Tur, A. M. (2009). Are Women More Empathetic than Men? A Longitudinal Study in Adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, Vol. 12, No. 1, 76-83

- Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A. y Díez, I. (2001). Estilos de crianza y desarrollo prosocial de los hijos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(4), 691-703.
- Mestre, M. V., Tur, A. y del Barrio, M. V. (2004). Temperamento y crianza en la construcción de la personalidad. Conducta agresiva, inestabilidad y prosocialidad. *Acción Psicológica*, vol. 3, nº 1, 7-20.
- Mestre, M. V., Tur, A., Samper, P., Nácher, M. J. y Cortés, M. T. (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol. 39, Nº2, 211-225.
- Michalik, N. M., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Ladd, B., Thompson, M. & Valiente, C. (2007). Longitudinal Relations among Parental Emotional Expressivity and Sympathy and Prosocial Behavior in Adolescence. *Social Development*, 16(2), 286-309.
- Miles, S. B. & Stipek, D. (2006). Contemporaneous and Longitudinal Associations Between Social Behavior and Literacy Achievement in a Sample of Low-Income Elementary School Children. *Child Development*, 77 (1), 103-117.
- Miles, T. J. (2006). The social life of Japan's adolescent. En P. Nila & C. Feixa, *Global Youth? Hybrid Identities, Plural Worlds* (pp. 91-110). NY: Routledge.
- Mirón, L., Otero, J. M. Y Luengo, A. (1989). Empatía y conducta antisocial. *Análisis y Modificación de Conducta*, 15(44), 239-254.
- Mooij, T. (2005). National campaign effects on secondary pupils' bullying and violence. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 489-511.

- Mooij, T., Smeets, E. & de Wit, W. (2009). Multi-level aspects of social cohesion of secondary schools and pupils' feelings of safety. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 369-390.
- Musitu, G. & García, J. F. (2005). Consequences of Family Socialization in the Spanish Culture. *Psychology in Spain*, 9(1), 34-40.
- Musitu, G., Román, J-M. Y Gracia, E. (1988). *Familia y Educación. Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Editorial Labor.
- Myers, R. (1994a). *Pautas de crianza: del conocimiento a la acción*. México: Unicef.
- Myers, R. (1994b). *Prácticas de crianza*. Santa fe de Bogota: Celam, Unicef.
- Nila, P. & Feixa, C. (2006). Introduction: Youth hybrid and plural worlds. En P. Nila & C. Feixa, *Global Youth? Hybrid Identities, Plural Worlds* (pp. 1-13). NY: Routledge.
- Oliva, A., Parra, A., Sanchez-Queija, I. y López, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: Evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, vol. 23, nº 1, 49-56.
- Pachter, L & Dumont-Mathieu, Th. (2004). Parenting in Culturally Divergent Settings. En M. Hoghughi & N. Long. *Handbook of Parenting. Theory and research for practice*. London: SAGE Publications.
- Padilla-Walker, L. M. (2008). Domain-Appropriateness of Maternal Discipline as a Predictor of Adolescents' Positive and Negative Outcomes. *Journal of Family Psychology*, Vol. 22, No. 3, 456-464.

- Padilla-Walker, L. M., & Carlo, G. (2007). Personal values as a mediator between parent and peer expectations and adolescent behaviors. *Journal of Family Psychology*, 21, 538-541.
- Padilla-Walker, L. M., Carlo, G., Christensen, K.J. & Yorgason, J. B. (2012). Bidirectional relations between authoritative parenting and adolescents' prosocial behaviors. *Journal of Research on Adolescence*, 22(3), 400-408.
- Padilla-Walker, L. M., McNamara, C., Carroll, J. S., Madsen, S. D. & Nelson, L. J. (2008). Looking on the bright side: The role of identity status and gender on positive orientations during emerging adulthood. *Journal of Adolescence*, Volume 31, (4), 451-467.
- Patterson, G. R. (1993). Orderly change in a stable world: The antisocial trait as a chimera. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61, 911-919.
- Pedersen, P. E. (2002). The adoption of text messaging services among Norwegian teens: development and test of an extended adoption model. Foundation for Research in Economics and Business Administration, Bergen, Norway. Extraído el 23 de marzo de 2006 de <http://www.ikt.hia.no/perep/publications.htm>
- Penner, Dovidio, Piliavin & Schroeder (2005). Prosocial Behavior. Multilevel Perspectives. *Annual Review Psychology*, 56, 365-92.
- Pérez, J. C. & Cumsille, P. (2012). Adolescent temperament and parental control in the development of the adolescent decision making in a Chilean sample. *Journal of Adolescence* 35, 659-669.
- Perez, S. M. & Gauvain, M. (2009). Mother-Child Planning, Child Emotional Functioning, and Children's Transition to First Grade. *Child Development*, 80 (3), 776-791.

- Pettit, G. S., Laird, R. D., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Criss, M. M. (2001). Antecedents and behavior-problem outcomes of parental monitoring and psychological control in early adolescence. *Child Development*, 72 (2), 583-598.
- Piff, P. K., Kraus, M. W., Côté, S., Cheng, B. H. & Keltner, D. (2010). Having Less, Giving More. The Influence of Social Class on Prosocial Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2010, Vol. 99, No. 5, 771-784.
- Pinderhughes, E. E., Dodge, K. A., Bates, J. E., Pettit, G. S. & Zelli, A. (2000). Discipline Responses Influences of Parents' Socioeconomic Status, Ethnicity, and Parenting. *Journal of Family Psychology*, Vol. 14, No. 3, 380-400.
- Poorthuis, A. M. G., Thomaes, S., Denissen, J. A. J., van Aken, M. A. G., Orobio de Castro, B. (2012). Prosocial tendencies predict friendship quality, but not for popular children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 112, 378-388.
- Porter, C. L., Hart, C. H., Yang, Ch., Robinson, C. C., Olsen, S. F., Zeng, Q. & Olsen, J. A. (2005). A comparative study of child temperament and parenting in Beijing, China and the western United States. *International Journal of Behavioral Development*, 29 (6), 541-551.
- Recagno, I. (1982). *Hábitos de Crianza y Marginalidad*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Recagno, I. (1985). *Hacia dónde va la familia*. Caracas: XX Congreso Interamericano de Psicología-UNICEF.
- Renk, K., McKinney, C., Klein, J. & Oliveros, A. (2006). Childhood discipline, perceptions of parents, and current functioning in female college students. *Journal of Adolescence* 29, 73-88.

- Richaud de Minzi, M. C. Lemos, V. y Mesurado, B. (2011). Relaciones entre la percepción que tienen los niños de los estilos de relación y de la empatía de los padres y la conducta prosocial en la niñez media y tardía. *Avances en Psicología Latinoamericana*, Vol. 29(2), 330-343.
- Rodrigo, M. J., Janssens, J. M. & Ceballos, E. (1999). Do Children's Perceptions and Attributions Mediate the Effects of Mothers' Child-Rearing Actions? *Journal of Family Psychology*. Vol. 13 (4), 508-522.
- Roer-Strier, D. & Rosenthal, M. K. (2001). Socialization in changing cultural contexts: A search for images of the "adaptive adult. *Social Work*, Vol 46, 215-228.
- Rothbart, M. K. (1988). Temperament and the development of inhibited approach. *Child Development*, 59 (5), 1241-1250.
- Rothbart, M. K. & Bates, J. E. (2006). Temperament. In W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 99-166). Hoboken, NJ: Wiley.
- Rubin, K. H., Nelson, L. J., Hastings, P., & Asendorpf, J. (1999). The transaction between parents' perceptions of their children's shyness and their parenting styles. *International Journal of Behavioral Development*, 23, 937-958.
- Sameroff, A. J., Seifer, R. & Elias, P. K. (1982). Sociocultural variability in infant temperament ratings. *Child Development*, 53 (1), 164-173.
- Sanson, A, Hemphill, Sh. & Smart, D. (2004), Connections between Temperament and Social Development. *A Review. Social Development*, 13, 1, 142-170.

- Sanson, A., Hemphill, S. A., & Smart, D. (2002). Temperament and social development. In P. K. Smith, & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 97–116). Oxford: Blackwell Publishing.
- Schaffer, R. (2006). *Key Concepts in Developmental Psychology*. London: Sage Publications.
- Schaffer, R. H. (1989). *Interacción y Socialización*. Madrid: Visor.
- Schaffer, R. H. (1999). Understanding Socialization: From Unidirectional to Bidirectional Conceptions. In M. Bennett (Ed.), *Developmental Psychology. Achievements and Prospects*. London: Psychology Press.
- Schofield, S., Beaumont, K., Widaman, K., Robins, R. Conger, R. & Jochem, R. (2012). Parent and Child Fluency in a Common Language: Implications for the Parent–Child Relationship and Later Academic Success in Mexican American Families. *Journal of Family Psychology*, Vol. 26, No. 6, 869-879.
- Seyfarth, R. M & Cheney, D. L. (1984). Grooming, alliances, and reciprocal altruism in vervet monkeys. *Nature* 308, 541-543.
- Sim, T. N., & Koh, S. F. (2003). A domain conceptualization of adolescent susceptibility to peer pressure. *Journal of Research on Adolescence*, 13, 57-80.
- Singer, S. L., Stefflre, B. & Thompson, F. W. (1958) Temperament Scores and Socio-economic Status. *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 5, No. 4, 281-284.
- Smetana, J. G. (1995). Parenting styles and conceptions of parental authority during adolescence. *Child Development*, 66 (2), 299-316.

- Smith, K. D., Keating, J. P. & Stotland, E. (1989). Altruism Reconsidered: The Effect of Denying Feedback on a Victim's Status to Empathic Witnesses. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 57, No. 4, 641-650.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Luyckx, K., & Goossens, L. (2006). Parenting and adolescent problem behavior: An integrated model with adolescent self-disclosure and perceived parental knowledge as intervening variables. *Developmental Psychology*, 42, 305-318.
- Spera (2006). Adolescents' Perceptions of Parental Goals, Practices, and Styles in Relation to Their Motivation and Achievement. *Journal of Early Adolescence*, Vol. 26 No. 4, 456-490.
- Spinrad, T. L., Eisenberg, N. & Bernt, F. (2007). Introduction to the Special Issues on Moral Development: Part I. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(2), 101-104.
- Statting, H & Kerr, M. (2000). Parental monitoring: A reiteration. *Child Development*, 71 (4), 1072-1085.
- Steinberg, L. (1981). Transformations in family relations at puberty. *Developmental psychology*, 17, 833-840.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of research on adolescence*, 11(1), 1-19.
- Steinberg, L., Lamborn, S., Darling, N., Mounts, N., & Dornbusch, S. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65 (3), 754-770.

- Stiefken, J. P. (2008). *Altruismo y solidaridad en el Estado de Bienestar*. Treball de Recerca de Doctorat, Departament de Sociologia, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Strage, A. & Swanson, T. (1999). Authoritative Parenting and College Students' Academic Adjustment and Success. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 91 (1), 146-156.
- Strelau, J. (1996). The regulative theory of temperament: current status. *Personality and Individual Differences*, 20, 131-142.
- Szymańska, A. (2010). The Child Rearing Problems and Parental Control. The *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, Volume 5, Number 3, 173-184.
- Taylor, R.D., & Lopez, E.I. (2005). Family management practice, school achievement, and problem behavior in African American adolescents: Mediating processes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26, 39-49.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tenorio, M. C. (2000). Departamento del Valle. Comunidades Afrocolombianas. En MEN y OEA. *Pautas y Prácticas de Crianza en Familias Colombianas*. Bogotá, D.C.: MEN y OEA.
- Tenorio, M. C. (2004). *Saber genealógico de niños y niñas entre 6 y 7 años*. Barcelona: UAB. Tesis de Doctorado. Extraído el 3 de julio de 2005, de http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0209105-173150/mct1de2.pdf

- Teti, D. & Candelaria, M. (2002). Parenting Competence. En M.H. Bornstein (Ed.). *Handbook of Parenting. Children and Parenting Vol.4* (pp. 149-180). N.J: Lawrence Erlbaum.
- Thompson, R. A., & Goodvin, R. (2005). The individual child: Temperament, emotion, self, and personality. En M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental science: An advanced textbook* (pp.391-428). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Trivers, R. (1971). The evolution of reciprocal altruism. *Quarterly Review of Biology* 46, 35-57.
- Turiel, E. (2006). The development of morality. En N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 789-857). New York: John Wiley & Sons, Inc..
- Valiente, C., Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Cumberland, A. & Losoya S. H. (2004). Prediction of Children's Empathy-Related Responding From Their Effortful Control and Parents' Expressivity. *Developmental Psychology*, 40 (6). 911-926.
- van IJzendoorn, M. H. (1995). Adult Attachment Representations, Parental Responsiveness. *Psychological Bulletin*. Vol. 117 (3), 387-403.
- van Lange, P. (1999). The pursuit of joint outcomes and equality in outcomes: An integrative model of social value orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 77, No. 2, 337-349.

- van Zeijl, J., Mesman, J., Stolk, M. N., Alink, L. R. A., van IJzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J., Juffer, F. & Koot, H. M. (2007). Differential Susceptibility to Discipline: The Moderating Effect of Child Temperament on the Association between Maternal Discipline and Early Childhood Externalizing Problems. *Journal of Family Psychology*, Vol. 21(4), 626-636.
- Vazsony, A. T. I., Pickering, LL. E & Bolland, J. M. (2006). Growing up in a dangerous developmental milieu: The effects of parenting processes on adjustment in innercity african american. *Journal of Community Psychology*, vol. 34, no. 1, 47-73.
- Velásquez, A. M., Barrera, F. y Bukowski, W. (2006). Crianza y comportamiento Moral. Un modelo mediacional. *Suma Psicológica*, Vol. 13 N° 2, 141-158.
- Vila, I. (1998). *Cuadernos de Educación. Familia, Escuela y Comunidad*. Barcelona: I.C.E Universitat de Barcelona-Editorial Horsori.
- Wade, S. M. (2004). Parenting influences on intellectual development and educational achievement. En M. Hoghughi & N. Long. *Hanbook of Parenting. Theory and research for practice*. London: SAGE Publications.
- Wang, L., Chen, X., Chen, H., Cui, L. & Li M. (2006). Affect and maternal parenting as predictors of adaptive and maladaptive behaviors in Chinese children. *International Journal of Behavioral Development*, 30 (2), 158-166.
- Welsh, M., Parke, R. D., Widaman, K. & O'Neil, R. (2001). Linkages between children's social and academic competence. A longitudinal analysis. *Journal of School Psychology*, 39(6), 463-481.

- Wentzel, K. R. (1991). Social Competence at School. Relation between Social Responsibility and Academic Achievement. *Review of Educational Research*, 61 (1), 1-24
- Wentzel, K. R. (1993) Does being good make the grade. Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 86, 357-364.
- Wentzel, K. R. & Erdley, C. (1993). Strategies for making friends. Relations to social behavior and peer acceptance in early adolescence. *Developmental Psychology*, Vol. 29, No. 5, 819-826.
- Wentzel, K. R., & McNamara, C. (1999). Interpersonal relationships, emotional distress, and prosocial behavior in middle school. *Journal of Early Adolescence*, 19, 114-125.
- Wentzel, K. R., Barry, C. M., & Caldwell, K. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96, 195-203.
- Wentzel, K. R., Filisetti, L. & Looney, L. (2007). Adolescent Prosocial Behavior: The Role of Self-Processes and Contextual Cues. *Child Development*, 78 (3), 895-910.
- White, G. M., & Burnm, M. A. (1975). Socially cued altruism: Effects of modeling, instructions, and age on public and private donations. *Child Development*, 46 (2), 559-563.
- Windle M, and Lerner R M. (1986). Reassessing the Dimensions of Temperamental Individuality across the Life Span: The Revised Dimensions of Temperament Survey. *Journal of Adolescent Research*, 1, 213-230.

- Windle, M. (1992). Revised Dimensions of Temperament Survey (DOTS-R): Simultaneous group confirmatory factor analysis for adolescent gender groups. *Psychological Assessment*, 4(2), 228-234.
- Wyatt, J. M., & Carlo, G. (2002). What will my parents think? relations among adolescents' expected parental reactions, pro- social moral reasoning and prosocial and antisocial behaviors. *Journal of Adolescent Research*, 17, 646-666.
- Yagmurlu, B. & Sanson, A. (2009). Parenting and temperament as predictors of prosocial behaviour in Australian and Turkish Australian children. *Australian Journal of Psychology*, Vol. 61, No. 2, 77-88.
- Zalewski, M., Lengua, L. J., Wilson, A. C., Trancik, A. & Bazinet, A. (2011). Emotion Regulation Profiles, Temperament, and Adjustment Problems in Preadolescents. *Child Development*, 82 (3), 951-966.
- Zarbatany, L., Hartmann, D. P., & Gelfand, D. M. (1985). Why does children's generosity increase with age: Susceptibility to experimenter influence or altruism? *Child Development*, 56 (3). 746-756.
- Zentner, M. & Bates, J. E. (2008). Child Temperament. An Integrative Review of Concepts, Research Programs, and Measures. *European Journal of Developmental Science*, Vol. 2, No. 1/2, 7-37.
- Zervides, S. & Knowles, A. (2007). Generational Changes in Parental Styles and the Effect of Culture. *E-Journal of Applied Psychology*, 3(1), 65-75.
- Zhou, Q., Eisenberg, N. & Wang, Y. (2004). Chinese Children's Effortful Control and Dispositional Anger/Frustration: Relations to Parenting Styles and Children's Social Functioning. *Developmental Psychology*, Vol. 40, No. 3, 352-366.

Zuloaga, E., Rossel, A. y Soria, L. (1994). *Los niños del Perú. Prácticas de crianza*. Bogotá, D.C: CELAM.

APÉNDICES

Apéndice 1

CPC-P

Versión Padres

Eduardo Aguirre Dávila

Nota: La reproducción total o parcial del *Cuestionario de Prácticas de Crianza*, versión padres (CPC-P) se debe hacer con la autorización del autor y solo para efectos de investigación.

Presentación

El *Cuestionario de Prácticas de Crianza*, para padres, es una **versión de prueba** y está diseñado para evaluar el modo como los padres actúan cuando guían el comportamiento de sus hijas.

Consta de 46 ítems con cinco opciones de respuesta tipo Likert, que van de “Nunca” a “Siempre. El cuestionario evalúa las prácticas de crianza en torno a dos dimensiones: Regulación del Comportamiento (control) y Apoyo Afectivo, que se estructuran en cinco escalas: Comunicación padres-hijas, Regulación del Comportamiento (Grado de exigencia y Control), Apoyo emocional (Expresión de afecto), Valores y Relaciones interpersonales.

Bogotá, D. C., 2003

CUESTIONARIO DE PRÁCTICAS DE CRIANZA

Versión Padres

Nombre: Apellidos:

Edad: Género: M ☐ H ☐ Ocupación:

Nivel Educativo Alcanzado: Primaria ☐ Bachillerato ☐ Universidad ☐
Técnico ☐ Especialización ☐ Maestría ☐ Doctorado ☐

Colegio: Curso:

INSTRUCCIONES

A continuación encontrará una serie de afirmaciones que se refieren a la forma los padres actúan frente a sus hijas. Fíjese atentamente en cada uno de ellas y piense en la alternativa que mejor describe su comportamiento. No hay respuestas correctas, lo más importante es su sinceridad.

- Las alternativas de respuesta que Ud. encontrará son:

Nunca
Algunas veces
No es mi caso
Muchas veces
Siempre

- La alternativa que elija la debe marcar con una (X)

EJEMPLO

N°	Ítem	Nunca	Algunas veces	No es mi caso	Muchas veces	Siempre
1	Explico a mi hija la importancia de la colaboración en el hogar.				X	

Quien ha marcado de esta forma indica que **MUCHAS VECES** explica al hija la importancia de la colaboración en el hogar.

IMPORTANTE

- Marque todos los ítems y no ponga más de una X en cada afirmación.
- Recuerde que antes de responder primero debe pensar qué alternativa le describe mejor.

N°	Ítem	Nunca	Algunas veces	No es mi caso	Muchas veces	Siempre
1	Apoyo a mi hija para que haga amistades.					
2	Cuando me encuentro lejos de la casa mantengo continuo contacto con mi hija.					
3	Respeto la opinión de mi hija.					
4	Sanciono a mi hija cuando pelea con sus amigas(os).					
5	Para sancionar a mi hija utilizo el castigo físico.					
6	Cuando me enfado con mi hija dejo que se entere de mi enojo.					

7	Cuando mi hija comete una falta, lo primero que hago es conversar acerca de lo que está mal en su comportamiento.					
8	Procuro que mi hija practique deportes competitivos.					
9	Exijo a mi hija que se responsabilice del cuidado de sus cosas.					
10	Le digo a mi hija cuanto la quiero.					
11	Explico a mi hija la importancia que tiene la colaboración en el hogar.					
12	Con el fin de darle ejemplo a mi hija regalo objetos a personas necesitadas.					
13	Reflexiono con mi hija acerca de la forma como su comportamiento afecta a los demás.					
14	Permito que mi hija se enfade conmigo.					
15	Dejo salir a mi hija a jugar en la calle o en el conjunto residencial.					
16	Ayudo a mi hija con las tareas del colegio.					
17	Castigo a mi hija dejándole sola en alguna parte de la casa.					
18	Motivo a mi hija para que se defienda utilizando la fuerza cuando ésta sea necesaria.					
19	Exijo que mi hija colabore con los oficios de la casa.					
20	Permito que mi hija cuestione mis decisiones.					
21	Doy a mi hija reglas estrictas y bien establecidas.					

22	Apoyo a mi hija para que siempre haga bien las cosas.					
23	Exijo a mi hija que me informe dónde está y que está haciendo.					
24	Escojo los programas de televisión que ve mi hija.					
25	Motivo a mi hija para que ayude a sus compañeras(os) a hacer las tareas.					
26	Castigo a mi hija quitándole alguna cosa que sea de su agrado.					
27	Alabo a mi hija cuando intenta hacer las cosas y logra realizarlas.					
28	Evito entrar en conflictos con mi hija.					
29	Exijo a mi hija que sea más leal conmigo que con otras personas.					
30	Procuro compartir con mi hija largos periodos de tiempo.					
31	Motivo a mi hija para que sea mejor que los demás.					
32	Animo a mi hija para que alcance las metas que se ha impuesto.					
33	Expreso afecto a mi hija por medio de abrazos y besos.					
34	Hago bromas a mi hija para fortalecer nuestra relación.					
35	Me gusta que mi hija invite amigas(os) a la casa.					
36	Cuando siento enojo soy más exigente con mi hija.					
37	Cuando invitan a fiestas a mi hija la llevo y					

	la recojo.					
38	Cuando llego del trabajo hablo con mi hija acerca de lo que le sucedió en el colegio.					
39	Cuando mi hija comete una falta, lo primero que hago es reprenderla por su mal comportamiento.					
40	Me intereso por saber qué tipo de amistades tiene mi hija.					
41	Soy tolerante con mi hija.					
42	Tengo momentos cariñosos con mi hija.					
43	Animo a mi hija para que sea independiente					
44	Exijo a mi hija que sea obediente.					
45	Permito que mi hija se entere que estoy avergonzada(o) y decepcionada(o) por comportarse mal.					
46	La relación con mi hija es conflictiva.					

Apéndice 2

INVENTARIO DE TEMPERAMENTO Y CARACTER JUVENIL (JTCI) VERSION PADRES

Nombre de la niña o niño: _____

Edad: _____ Sexo: M _____ F _____ Curso: _____

¿Quién responde el cuestionario?: Madre _____ Padre _____ Estrato: _____

CUESTIONARIO

- En el siguiente cuadernillo encontrará expresiones que usan comúnmente las personas para describir sus actitudes, opiniones, intereses y otros sentimientos personales.
- Cada afirmación puede ser respondida como **Verdadera o Falsa**.
- Lea la afirmación y decida cuál se ajusta mejor a la niña(o) de la que está contestando en este cuestionario.
- Trate de describirla(o) de acuerdo a la forma en que **USUALMENTE**, o generalmente, actúa y siente, y no solamente como actúa o se esté sintiendo en este momento.
- Por favor complete el cuestionario en forma individual.

COMO LLENAR ESTE CUESTIONARIO

Para responder solo necesita marcar "V" o "F" después de cada pregunta. Aquí hay un

EJEMPLO:

ITEM	VERDADERO	FALSO
Yo entiendo cómo llenar este cuestionario	V	F

- Si usted entiende cómo llenar el cuestionario, MARQUE con una **X** en "V" para

mostrar que la expresión es VERDADERA.

- Lea cada afirmación cuidadosamente, pero no gaste mucho tiempo para escoger su respuesta.
- Por favor conteste todas las afirmaciones, aún si no está completamente seguro de la respuesta.
- Recuerde que no hay respuestas correctas o incorrectas, solo trate de describir lo más preciso que pueda las conductas, opiniones y sentimientos de la niña(o) que usted está describiendo en este cuestionario.

Su Nombre: _____ **Edad:** _____

Fecha de nacimiento: ____/____/____ (mes/día/año) **Sexo:** M __ F__

Ocupación _____ **Fecha de hoy** _____

ITÉMS		VERDADERO	FALSO
1	Mi hija (o) tiene menos energía y se cansa más rápidamente que la mayoría de los niños .	V	F
2	Mi hija (o) acepta habitualmente a otros niños tal como son, aunque sean distintos a ella (él).	V	F
3	Mi hija (o) pierde el control más fácilmente que otros niños.	V	F
4	Mi hija (o) parece no entender los beneficios de ponerse metas y objetivos.	V	F
5	Mi hija (o) habitualmente se desquita cuando alguien la (lo) hiere.	V	F

6	Mi hija (o) se esfuerza más que otros niños en el colegio (destina más tiempo para hacer las tareas, practicar deporte o instrumentos, etc.).	V	F
7.	Mi hija (o) habitualmente necesita dormir siesta o tener períodos adicionales de descanso porque se cansa fácilmente.	V	F
8	Aún cuando mi hija (o) tuviese mucho dinero, preferiría ahorrarlo más que gastarlo en ella (él).	V	F
9	Mi hija (o) desearía ser mayor y no acepta su edad.	V	F
10	Mi hija (o) habitualmente ayuda a buscar soluciones a los problemas, de tal manera que todo salga bien.	V	F
11	A mi hija (o) le gusta planificar mucho aún cuando sean cosas muy cotidianas.	V	F
12	Cuando mi hija (o) intenta algo nuevo, (hace algo por primera vez) habitualmente se siente muy nerviosa (o).	V	F
13	Mi hija (o) hace lo justo y necesario, aunque piense que es capaz de hacerlo mucho mejor.	V	F
14	Mi hija (o) desearía ser más inteligente que los demás.	V	F
15	Mi hija (o) sería capaz de hacer cosas indebidas si eso significara ser popular.	V	F
16	Mi hija (o) cree que pueden ocurrir milagros.	V	F
17	Mi hija (o) parece ser más bien tímida (o) con gente nueva.	V	F
18	Mi hija (o) está satisfecha (o) con sus logros y tiene pocos deseos de hacerlo mejor.	V	F

19	Mi hija (o) siente a veces que puede predecir el futuro.	V	F
20	Mi hija (o) piensa mucho las cosas antes de tomar una decisiones.	V	F
21	Mi hija (o) es muy tímida (o) cuando está con niños nuevos.	V	F
22	Mi hija (o) desearía ser más fuerte que todos los demás.	V	F
23	Mi hija (o) cree en la percepción extrasensorial.	V	F
24	Mi hija (o) habitualmente no comparte sus sentimientos con otros .	V	F
25	Mi hija (o) prefiere decidir solo después de revisar diferentes opciones.	V	F
26	Por favor marque verdadero.	V	F
27	Mi hija (o) es sensible a los sentimientos de los demás.	T	F
28	Mi hija (o) parece tener contacto espiritual con otros.	V	F
29	Mi hija (o) frecuentemente espera que otros le proporcionen la solución a sus problemas.	V	F
30	Mi hija (o) no completa la tarea si ésta le toma mucho tiempo.	V	F
31	Mi hija (o) habitualmente sigue las reglas.	V	F
32	A mi hija (o) le preocupa, más que a otros niños, que puedan suceder cosas malas.	V	F
33	A mi hija (o) realmente le gusta ayudar a otros.	V	F
34	Mi hija (o) desearía ser más poderosa (o) que otros niños.	V	F

35	Pienso que mi hija (o) se recupera más lentamente de las enfermedades y tensiones que otros niños.	V	F
36	A mi hija (o) no le molestaría estar la mayor parte del tiempo sola (o).	V	F
37	Mi hija (o) desearía haber tenido poderes especiales como superman.	V	F
38	Mi hija (o) es muy mandona (mandón).	V	F
39	Mi hija (o) es considerada (o) con los demás, incluso con aquellos que han sido pesados con ella (él) anteriormente.	V	F
40	Mi hija (o) cree que a veces las fuerzas espirituales dirigen la vida.	V	F
41	Mi hija (o) no sabe qué hacer cuando se ve enfrentada (o) a un problema.	V	F
42	Mi hija (o) habitualmente consulta con otros antes de comenzar una actividad.	V	F
43	Mi hija (o) parece no impresionarse con canciones o películas tristes.	V	F
44	A mi hija (o) le gusta compartir lo que aprende con otros niños.	V	F
45	Mi hija (o) se esfuerza al límite cuando persigue una meta.	V	F
46	Mi hija (o) habitualmente puede resolver la mayoría de los problemas y rompecabezas.	V	F
47	Mi hija (o) prefiere ahorrar la plata en vez de gastarla.	V	F

48	Mi hija (o) necesita de cariño y aliento cuando está enfermo .	V	F
49	Mi hija (o) entiende que puede aprender de otros niños.	V	F
50	Mi hija (o) es responsable en comparación con otros niños.	V	F
51	Mi hija (o) quiere que las cosas se hagan en forma estricta y ordenada.	V	F
52	A mi hija (o) le toma más tiempo sobreponerse a la vergüenza.	V	F
53	Mi hija (o) evita incluso a la gente cercana cuando está molesta (o).	V	F
54	Mi hija (o) es buena (o) para cumplir las promesas.	V	F
55	Por favor marque Falso.	V	F
56	Mi hija (o) insiste en que los demás niños hagan las cosas a su manera.	V	F
57	Es más fácil para mi hija (o) hacer cosas nuevas y entretenidas cuando está con personas cercanas.	V	F
58	Mi hija (o) casi siempre permanece relajada (o) y despreocupada (o), aún cuando la mayoría de los demás niños estén temerosos o molestos.	V	F
59	Mi hija (o) parece no conmovirse con canciones o películas tristes.	V	F
60	Mi hija (o) se siente forzada (o) por las circunstancias o personas a realizar cosas contra su voluntad.	V	F
61	Mi hija (o) es respetuosa (o) con otros niños que son	V	F

	distintos a ella (él).		
62	Mi hija (o) a veces siente que todas las cosas vivas están conectadas.	V	F
63	Mi hija (o) actúa en forma rápida porque no le gusta esperar.	V	F
64	Mi hija (o) no culpa a otros o a las circunstancias de sus decisiones.	V	F
65	Mi hija (o) se preocupa anticipadamente al intentar cosas nuevas.	V	F
66	Mi hija (o) parece no entender los sentimientos de otros niños.	V	F
67	A mi hija (o) no le importaría quebrantar las reglas si es que puede salirse con la suya.	V	F
68	Mi hija (o) es perfeccionista.	V	F
69	Mi hija (o) parece no entender la importancia de ponerse metas.	V	F
70	Mi hija (o) entiende que todos ganan cuando las personas se ayudan entre si.	T	F
71	Mi hija (o) raramente sueña despierta (o).	V	F
72	Mi hija (o) habitualmente teme intentar cosas nuevas.	V	F
73	Mi hija (o) parece no entender por qué debería trabajar para ser mejor.	V	F
74	Mi hija (o) trata a todo el mundo con amabilidad y respeto, no importando cuán poco importantes o malos sean.	V	F

75	A mi hija (o) realmente no le gusta estar sola (o) cuando está molesto.	V	F
76	Mi hija (o) parece tensa (o) y nervioso en situaciones poco habituales.	V	F
77	Mi hija (o) tiene dificultad para mentir aún cuando esto signifique evitarle disgusto o sentimientos negativos a alguien.	V	F
78	Mi hija (o) habitualmente espera a que otros niños tomen el liderazgo (la iniciativa) cuando hay que hacer algo.	V	F
79	Mi hija (o) piensa que tiene poderes extrasensoriales.	V	F
80	A mi hija (o) no le gusta ser molestada (o) con problemas de otros niños.	V	F
81	Mi hija (o) habitualmente opta por no ayudar a otros niños.	V	F
82	Mi hija (o) es muy tímida (o) cuando conoce adultos nuevos.	V	F
83	Mi hija (o) entiende que la práctica le ayuda a ser exitoso.	V	F
84	He mentido varias veces en este cuestionario.	V	F
85	Pareciera ser que la justicia y la honestidad tienen poca importancia para mi hija (o).	V	F
86	Mi hija (o) es buena (o) para exagerar o agrandar la verdad.	V	F
87	Mi hija (o) disfruta ayudando a los demás aún cuando	V	F

	ellos la (o) traten mal.		
88	Mi hija (o) generalmente se pone metas y las cumple (adquirir nuevas habilidades, obtener buenas calificaciones, conocer gente nueva).	V	F
89	Cuando mi hija (o) tiene que conocer gente nueva, se preocupa mucho anticipadamente.	V	F
90	Aún cuando mi hija (o) está consciente de un posible peligro, igual se arriesga.	V	F
91	Debido a que mi hija (o) no es metódica (o), no es tan exitoso como podría ser.	V	F
92	A mi hija (o) no le gusta confiar en nadie.	V	F
93	Mi hija (o) parece sentir que tiene suerte (se siente afortunada (o)).	V	F
94	Mi hija (o) refiere tener experiencias de tipo religioso.	V	F
95	Mi hija (o) desearía ser la niña (el niño) más bonita (o) del mundo.	V	F
Copyright c 1992 by C. R. Cloninger			

Apéndice 3

ESCALA DE COMPORTAMIENTO PROSOCIAL

Prosocial Behavior Scale (Caprara y Pastorelli, 1995).

Nombre:	

Edad: _____	Sexo: M _____ F _____
Curso: _____	
Colegio:	

INSTRUCCIONES

1. El cuestionario presenta situaciones típicas en casa y en la escuela.
2. No existen respuestas justas o equivocadas, la mejor es la más sincera, la que se acerca más a tu experiencia.
3. A cada pregunta hay que dar una sola respuesta poniendo una cruz en la casilla que refleja el comportamiento que se acerca más al tuyo.
4. En algunos casos te parecerá oportuno responder “a menudo”, en otro “algunas veces” y en otros “nunca”.
5. Antes de responder es preciso reflexionar atentamente.

CUESTIONARIO

Ítems	A menudo	Algunas veces	Nunca
1.- Intento consolar al que está triste			
2.- Hago compañía a mis amigas/os			
3.- Me enfado, cuando tengo que hacer algo que no me gusta			
4.- Intento ayudar a los demás			
5.- Soy amable			
6.- Lloro por cosas de poca importancia			
7.- Comparto con las/los amigas/os las cosas que me gustan			
8.- Suelo aburrirme			
9.- Ayudo a mis compañeros/as a hacer sus deberes			
10.- Presto mis juegos			
11.- Tengo pesadillas			
12.- Me gusta jugar en compañía			
13.- Confío en los demás			
14.- Me muerdo las uñas			
15.- Soy afectuosa/o con mis amigas/os			