

EDUCATIONIS MOMENTUM

vol. 7, n.º 1, 2021, pp. 33-56. ISSN (impr.): 2414-1364; (online): 2517-9853
doi: <https://doi.org/10.36901/em.v7i1.1454>


Evidencias Psicométricas de una escala para profesores
y padres que mide la conducta prosocial en preescolares

Psychometric evidence about a scale that measures
the Prosocial Behavior in preschool children applied
to teachers and parents

Walter L. ARIAS GALLEGOS


Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú

warias@ucsp.edu.pe

 <https://orcid.org/0000-0002-4183-5093>


Renzo RIVERA

Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú

 <https://orcid.org/0000-0002-5897-9931>

Stephanie Paola LLERENA LAGUNA

Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú

 <https://orcid.org/0000-0002-3365-1657>

Recibido: 2022.02.07

Aceptado: 2022.04.20

Resumen

Esta investigación de corte psicométrico reporta la validez y la confiabilidad de las escalas para profesores y padres del Cuestionario de Conducta Prosocial de Weir y Duveen. Para ello se tomó una muestra de 370 niños (47.84 % mujeres y 52.16 % varones) entre 4 y 6 años de edad. La prueba se aplicó a los padres de los menores y a 15 profesoras de nivel inicial. Para calcular la validez se aplicó el análisis factorial exploratorio con el método de extracción de mínimos cuadrados robustos no ponderados y para evaluar la confiabilidad se trabajó con el método de consistencia interna y la prueba Alfa de Cronbach. Los resultados indican que ambas escalas tienen una estructura unidimensional y poseen una adecuada confiabilidad, pero en la escala para padres se tuvo que eliminar el ítem 1. Además, la correlación entre ambas escalas fue baja ($r = 0.172$; $p < 0.05$), concluyéndose que es más recomendable el uso de la escala para profesores para evaluar la conducta prosocial en preescolares.

Palabras clave: conducta prosocial, preescolares, profesores, padres, psicometría

Abstract

This psychometric research reports the validity and reliability of the scales for teachers and parents of the Weir and Duveen's Prosocial Behavior Questionnaire. A sample of 370 children (47.84 % female and 52.16 % male) aged 4 and 6 years old, was assessed. The test was applied to parents and 15 preschool teachers. In order to calculate the validity exploratory factor analysis was implemented with the robust unweighted least squares as method for factor extraction and the internal consistency method to estimate the reliability with the Cronbach's Alfa Test. The results suggested that both scales have a factor structure and adequate levels of reliability, but the item 1 from the scale for parents had to be eliminated. Moreover, the correlations between both scales was low ($r = 0.172$; $p < 0.05$), concluding that it is more recommendable to use the scale for teachers to measure the prosocial behavior in preschoolers.

Keywords: prosocial behavior, preschoolers, teachers, parents, psychometrics

La frase *conducta prosocial* fue acuñada en 1972 por Wispé como un constructo opuesto a la conducta antisocial (Leontopoulou, 2010), y ha sido definido como una conducta que implica la ayuda voluntaria y desinteresada hacia otras personas (Moñivas, 1996). La prosocialidad se considera parte de la conducta moral y se vincula con el *self* moral, las emociones morales y la toma de decisiones morales (Andrade & Goenaga, 2020). Así mismo, la conducta prosocial suele clasificarse en diversas tipologías que varían de un autor a otro, y que hacen referencia a su naturaleza (espontánea o planificada), sus formas (solicitada o no solicitada), sus canales de acción (directa o indirecta), el contexto en que tiene lugar (en situaciones de emergencia o no emergencia), las personas a quienes va dirigida (personas conocidas o no conocidas), entre otras (Auné et al., 2014).

La relevancia formativa de la conducta prosocial radica en que se ha asociado positivamente con el juicio moral (Hoffman, 2002), la empatía (Eisenberg & Fabes, 1990; Garaigordobil & García, 2006; Mestre et al., 2002; Richaud, 2008), la resiliencia (Leontopoulou, 2010), las habilidades sociales (Eisenberg, 1999b), las emociones positivas (Arias Gallegos, 2015b) y diversas variables que predicen la salud mental y el bienestar psicológico durante la adolescencia y la vida adulta (Auné et al., 2014). Esto se debe a que los niños y adolescentes con una prosocialidad elevada manifiestan menos conductas agresivas (Gutiérrez et al., 2011; Mestre et al., 2002) y no suelen implicarse en situaciones de acoso escolar, ni como agresores o espectadores pasivos (Arias Gallegos, 2014; Moreno et al., 2019).

Con respecto al desarrollo de la conducta prosocial, Hur y Rushton (2007) indican que hasta el 55 % de la conducta prosocial de niños entre 2 y 9 años está determinada por la genética. En ese sentido, algunos estudios señalan que desde los 17 meses de edad los infantes son capaces de expresar conductas prosociales o de responder a ellas, lo cual puede estar mediado por la acción de las neuronas espejo (Santana, 2010). Sin embargo, es en torno a los dos años que emerge la prosocialidad y hacia los tres se dirige de forma más autoconsciente (Andrade & Goenaga, 2020), debido a que las funciones ejecutivas en los preescolares, que están implicadas en la autorregulación de la conducta, comienzan a desarrollarse (Tirapu-Ustarróz et al., 2018). Además, diversos estudios han demostrado que las niñas son más prosociales que los niños (Eisenberg, 1999a). Se reconoce, empero, que el desarrollo

de la prosocialidad está mediado por factores emocionales, cognitivos y culturales (Eisenberg et al., 2001; Martí-Vilar, Serrano-Pastor et al., 2019).

En ese sentido, tanto la familia como la escuela, son ambientes idóneos para promover las conductas prosociales. En el primer caso, el soporte social recibido en el hogar, la satisfacción de las necesidades socioafectivas de los hijos y la estimulación de la sociabilidad de parte de los padres, se asocian positivamente con la prosocialidad y negativamente con la implicación de los menores en prácticas de acoso escolar (Ruvalcaba et al., 2015). La autoridad y el control parental son también variables parentales que fortalecen la conducta moral de los hijos (García & García, 1980), siempre que no sean tan excesivos, porque en este caso podrían inhibir las interacciones sociales de los niños y generar sentimientos de inadecuación y diversas patologías (Richaud et al., 2011). Es importante que la relación entre padres e hijos se dé en un clima de confianza, ya que la comunicación permanente y fluida con los padres también se asocia con la prosocialidad (Ruvalcaba-Romero et al., 2018).

Todas estas formas de relacionarse con los hijos aluden a los estilos de crianza, conocidos también como estilos parentales, que cuando implican dar apoyo, expresar empatía, una adecuada resolución de conflictos, afectividad positiva y un establecimiento de límites claros, promueven diversas competencias sociales en los niños, incluyendo las conductas prosociales (Pichardo et al., 2009). De hecho, los estilos de crianza democráticos se han asociado con la conducta prosocial de los hijos (Mestre et al., 2007). Otro constructo relacionado es el apego, que es un potente predictor de la empatía y la internalización de los valores morales, de modo que la vinculación afectiva con las figuras de apego favorece un proceso de sintonía emocional necesario para el desarrollo de la prosocialidad (Ortiz et al., 2008). Las expectativas que los padres tienen de sus hijos suelen ser también motivadores de la conducta prosocial, mientras que las bajas expectativas se asocian con conductas anti-sociales (Carlo et al., 2016; Mestre et al., 2014).

El modelado parental, es decir, el cómo las conductas de los padres sirven de modelo a las conductas de los hijos, también sirve como marco explicativo para el desarrollo de la conducta prosocial (Balabanian et al., 2022). Varios estudios han reportado que la forma en que los niños perciben la conducta empática de los padres promueve su razonamiento moral, pero

estas asociaciones están mediadas por el género del padre, del niño y su edad (Richaud, 2009). Richaud et al. (2011), por ejemplo, encontraron correlaciones positivas entre la conducta prosocial y la percepción que tienen los hijos sobre los estilos de relación que mantienen con sus padres, así como con su capacidad empática. En ese sentido, la empatía es una variable fuertemente asociada a la prosocialidad porque favorece la toma de perspectiva que supone ponerse en el lugar del otro (Strayer & Roberts, 1989).

En general, las relaciones con los padres suelen ser un fuerte predictor de cómo los hijos se relacionan con otros familiares, sus amigos y conocidos; ya que están asociadas al desarrollo de las habilidades sociales, la empatía y la vivencia de experiencias óptimas (Mensurado & Richaud, 2016). Pero debe tenerse en cuenta que estas variables no actúan en un vacío social, ya que el entorno cultural y el nivel socioeconómico determinan cómo se van a dar estas relaciones (Mestre et al., 2014). Por ello, los niños que crecen en ambientes negligentes, hostiles o en situación de abandono, desarrollan un pobre autoconcepto que limita el desarrollo de sus competencias sociales y sus habilidades empáticas (Ostrov et al., 2006; Pérez & Ayala, 2016).

Para resumir, la conducta prosocial tiene tanto componentes afectivos como cognitivos que facilitan la toma de perspectiva, la habilidad empática, la autorregulación emocional y la inhibición conductual (Denham, 1986); de modo que cuando se dan las condiciones formativas adecuadas los niños desarrollan una mayor disposición hacia la prosocialidad, pero cuando esto no ocurre, manifiestan problemas de conducta, alteraciones emocionales, y se muestran más agresivos o menos empáticos, lo cual es un riesgo para incurrir en actos delictivos o conductas antisociales en la adolescencia (Mestre et al., 2007).

Así pues, otro ambiente privilegiado para el desarrollo de la prosocialidad es la escuela. En ese sentido, una educación centrada en los valores es un recurso invaluable para el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que tiene un impacto socioafectivo que favorece el desarrollo de habilidades cognitivas, y por ende un mejor aprovechamiento escolar (Arias Gallegos, 2015a). Desde el ámbito escolar, cada vez con mayor frecuencia se están implementando estrategias que incorporan valores como la solidaridad dentro de las prácticas pedagógicas, tanto a nivel curricular como extracurricular (Nieves, 2010). La solidaridad es un valor que estimula las habilidades empáticas y prosociales

a través de actividades de servicio (Nieves, 2006). La reciprocidad también ayuda a tener una mayor toma de perspectiva para ponerse en el lugar de otros, y que, en el contexto escolar, promueve la prosocialidad (Ivern, 2004).

De este modo, existe una corriente pedagógica que centra la labor educativa en la prosocialidad (Roche, 2011), y que a través de métodos vivenciales o virtuales (mediados por las TICS), permiten la optimización de entornos creativos para el aprendizaje (Roche, 2010; Street et al., 2004), ya que la prosocialidad también se asocia con un clima de aprendizaje óptimo en el salón de clases (Leontopoulou, 2010). Esto es así, porque el aprendizaje de pautas para una convivencia pacífica, solidaria y basada en la reciprocidad, previene la ocurrencia de conductas de acoso entre los escolares, a través de la práctica de valores (Guerrero, 1994).

Sin embargo, a pesar de la importancia de los valores en la escuela, son pocos los estudios que se han efectuado en el país sobre la conducta moral o prosocial (Arias Gallegos, 2015a), y los pocos que se han llevado a cabo han tomado muestras de estudiantes de nivel secundario (Frisancho, 1996) o de nivel universitario (Arias Gallegos, 2021). Esto deja una brecha en la promoción y evaluación de la prosocialidad, en niños y niñas de edad preescolar (entre los dos y cinco años), que es cuando aparecen los procesos que subyacen al control de la conducta, las emociones y las cogniciones (García-Anacleto & Salvador-Cruz, 2017).

Una razón para ello es que no se cuenta con instrumentos debidamente validados en nuestro país, que evalúen o midan la prosocialidad en edad preescolar, y dadas las características psicosociales de los menores en este grupo etario, no podrían aplicarse los instrumentos que se utilizan para evaluar a niños mayores o a adolescentes, pues sus expresiones emocionales son cualitativamente diferentes (Ramírez-Benítez et al., 2020). Otra dificultad tiene que ver con el hecho de que, en el caso de los preescolares, estos presentan todavía escaso nivel de autoconocimiento para responder preguntas dirigidas a valorar sus propios pensamientos, emociones y conductas; ya sea porque su personalidad aún no está integrada (Varela-Moraga & Morales-Dastres, 2015) o porque carecen de la objetividad suficiente para ofrecer respuestas coherentes como sí ocurre con los niños mayores, los adolescentes y los adultos (Kaplan & Saccuzzo, 2006).

De este modo, la medición de las conductas prosociales en preescolares puede implicar la valoración de situaciones específicas y observar sus reacciones ante la presentación de historias, películas o representaciones con títeres que tratan sobre la ayuda a personas o a animales (Richaud et al., 2012). Ello no significa, empero, que no existan pruebas para medir el razonamiento moral o la conducta prosocial en preescolares, pero sus recursos psicológicos para resolver dilemas morales o conductas moralmente controvertidas son todavía muy limitados (Merino & Grimaldo, 2011). Por esta razón, las pruebas que evalúan la conducta prosocial en preescolares tienen un diseño muy particular o formatos de aplicación dirigidos a terceros. Incluso en niños de entre 7 y 8 años se utilizan versiones con representaciones pictóricas (Lemos & Richaud, 2010), en lugar de pruebas de autorreporte, y cuando la prueba está dirigida a preescolares es respondida por terceros. Este es el caso de la Medida de Tendencias Prosociales de Carlo y Randall (2002, como se citó en Richaud et al., 2012) que evalúa las conductas prosociales en preescolares, pero se aplica a los padres. Otras pruebas que miden constructos relacionados con la conducta prosocial en preescolares son aplicadas a los profesores, como es el caso de la Escala de Conductas Infantiles, que ha sido validada en Perú en una muestra de 265 niños entre 2 y 6 años, tras ser aplicada a 23 profesoras de educación inicial (Meyer et al., 2011). Esta prueba mide diversas conductas problemáticas en los niños, pero incluye la categoría de conducta prosocial con los pares.

En ese sentido, una reciente revisión sistemática de las pruebas que miden la conducta prosocial ha clasificado diversos instrumentos en tres categorías: 1) pruebas de autorreporte, que implican que los evaluados responden a los reactivos del instrumento por sí mismos; 2) pruebas de evaluación por pares, en las que son los compañeros quienes responden las pruebas sobre la conducta de sus compañeros; y 3) pruebas para terceros, en las que son los padres o los profesores quienes las responden evaluando las conductas de sus hijos o alumnos, respectivamente (Martí-Vilar et al., 2019). Dentro del tercer grupo se ubica el Cuestionario de Conducta Prosocial de Weir y Duveen (1981), que consta de dos escalas, una para ser aplicada a los padres y otra para ser aplicada a los profesores. En ambos casos se trata de 20 ítems con una escala de respuesta de tres puntos (*Nunca, Alguna vez y Casi siempre*), pero el contenido de los reactivos, si bien es similar, está contextualizado. La escala que se aplica a los padres presenta ítems relativos a las interacciones del niño en su casa, con sus familiares o amigos del barrio; mientras que la

escala para profesores contiene ítems tematizados para el entorno escolar con relación a sus compañeros.

Las escalas han reportado tener una estructura interna unidimensional con adecuados índices de confiabilidad (Arias Gallegos & Llerena Laguna, 2013), pero es necesario obtener más evidencias psicométricas de este instrumento, para su uso en el contexto escolar local. El propósito del presente estudio es analizar las propiedades psicométricas del Cuestionario de Conducta Prosocial, para que pueda ser aplicado a los padres y profesores de la ciudad de Arequipa, con la finalidad de evaluar la conducta prosocial en niños y niñas de edad preescolar.

Método

Diseño de investigación

El diseño de esta investigación es instrumental (Montero & León, 2007), ya que se pretende medir la validez y la confiabilidad de una prueba de medición psicológica.

Muestra

La muestra está conformada por 370 preescolares de seis instituciones educativas de la ciudad de Arequipa. El 47.84 % son mujeres y el 52.16 % son varones, mientras que el 48.64 % son de inicial de 4 años y el 51.36 % de inicial de 5 años. El 34.07 % tenía cuatro años, el 47.83 % tenía 5 años y el 18.10 % tenía 6 años de edad. Con respecto a sus 15 profesoras que respondieron el instrumento, todas ejercían la docencia en nivel inicial con una edad media de 28 años y una desviación estándar de ± 5.26 dentro de un rango de 23 a 38 años. También contestaron el cuestionario los padres y/o madres de los menores, de modo que el 96.45 % de quienes respondieron al Cuestionario de Conducta Prosocial fueron las madres con una edad promedio de 27 años, dentro de un rango de 18 a 40 años; y el 3.55 % fueron los padres, con una edad promedio de 35 años, dentro de un rango de 25 a 48 años. El muestreo fue no probabilístico mediante la técnica de grupos intactos (Hernández et al., 2010).

Instrumentos

Para evaluar la conducta prosocial se empleó el Cuestionario de Conducta Prosocial de Weir y Duveen (1981), el cual consta de veinte frases o afirmaciones que hacen referencia a comportamientos prosociales. Este cuestionario lo resuelven los profesores y/o los padres después de un período de observación de las conductas prosociales, con un tiempo aproximado de aplicación de cinco a diez minutos. Se trata de dos escalas de 20 ítems cada una. Para su corrección se otorga 1 punto si la respuesta es *Nunca*, 2 puntos si la respuesta es *Alguna vez* y 3 puntos si es *Casi siempre*. La prueba cuenta con validez de constructo y confiabilidad calculada mediante el método de consistencia interna con la prueba Alfa de Cronbach, que arrojó un valor de 0.758 (Arias Gallegos & Llerena Laguna, 2013).

Procedimientos

Primeramente, se procedió a gestionar los permisos correspondientes ante las instituciones educativas seleccionadas. Una vez obtenida la autorización se coordinó con las profesoras de educación inicial y los padres de familia, a quienes se les explicó los fines del estudio. Todos los padres y/o madres accedieron a colaborar y firmaron un consentimiento informado autorizando las evaluaciones de los menores. Las profesoras también manifestaron su acuerdo y se procedió a la evaluación, tanto padres como maestras emplearon las escalas respectivas. Luego de tener recogidos los datos se procedió a hacer el análisis estadístico según los criterios que se explican a continuación.

Análisis de datos

Dado que se trata de una escala de Likert de tres puntos no se reportó la normalidad, y se procedió a realizar un análisis de las frecuencias por ítem para cada escala. Seguidamente, para estimar la validez de constructo de las escalas se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) a través de correlaciones policóricas, y como procedimiento para determinar el número de factores se trabajó con la óptima implementación de análisis paralelo, mientras que el método de extracción utilizado fue de mínimos cuadrados robustos no ponderados (RULS) (Pérez & Medrano, 2010). Estos análisis se realizaron mediante el programa FACTOR. La confiabilidad se calculó

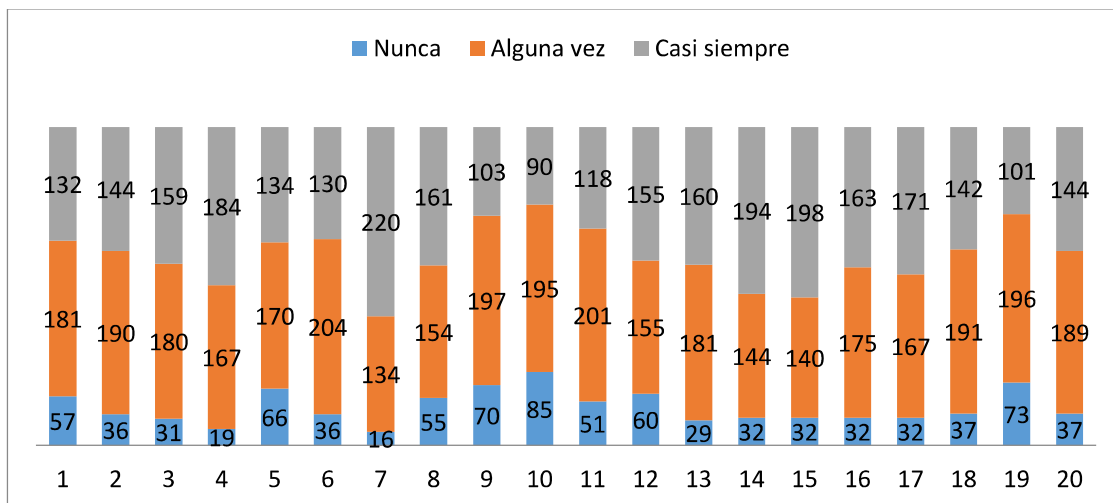
mediante el método de consistencia interna con la prueba Alfa de Cronbach, y para analizar el grado de relación de las puntuaciones de las dos escalas se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson. Para ambos procesamientos se utilizó el programa SPSS versión 24.

Resultados

En primer lugar, se procederá a analizar la escala para profesores del Cuestionario de Conducta Prosocial de Weir y Duveen. En la figura 1 se aprecian las frecuencias de las respuestas por ítem según las alternativas *Nunca*, *Alguna vez* y *Casi siempre*. Seguidamente, se realizó el AFE según los criterios previamente explicados. Los valores de la adecuación muestral son adecuados, pues se obtuvo un puntaje KMO de 0.939 que se considera como muy bueno, y la prueba de esfericidad de Bartlett arrojó valores significativos ($X^2 = 4161.9$; $gl = 190$; $p = 0.00001$), por tanto, es posible proceder con el análisis factorial.

Figura 1

Frecuencia de respuestas por ítem de la escala para profesores



Se obtuvo un solo factor que explica el 69.04 % de la varianza total de la prueba. Con respecto a los índices de bondad de ajuste todos los valores son adecuados (RMSEA = 0.051; $X^2 = 331.355$; $gl = 170$; $X^2 / gl = 1.95$; CFI = 0.995; GFI = 0.994; AGFI = 0.993). En cuanto a la saturación de

los ítems, en la tabla 1 se reportan los valores obtenidos y sus respectivas comunalidades. Los puntajes de las saturaciones se ubican entre 0.736 para el ítem 1 y 0.892 para el ítem 20, mientras que las comunalidades no son altas. Ambos datos son adecuados y respaldan la unidimensionalidad de esta escala (Burga, 2006). Además, se realizó el análisis de la confiabilidad de esta escala mediante el método de consistencia interna y la prueba Alfa de Cronbach, que arrojó un valor de 0.763, por tanto, se puede concluir que el instrumento es válido y confiable, con una estructura interna de un solo factor que contiene 20 ítems.

Tabla 1

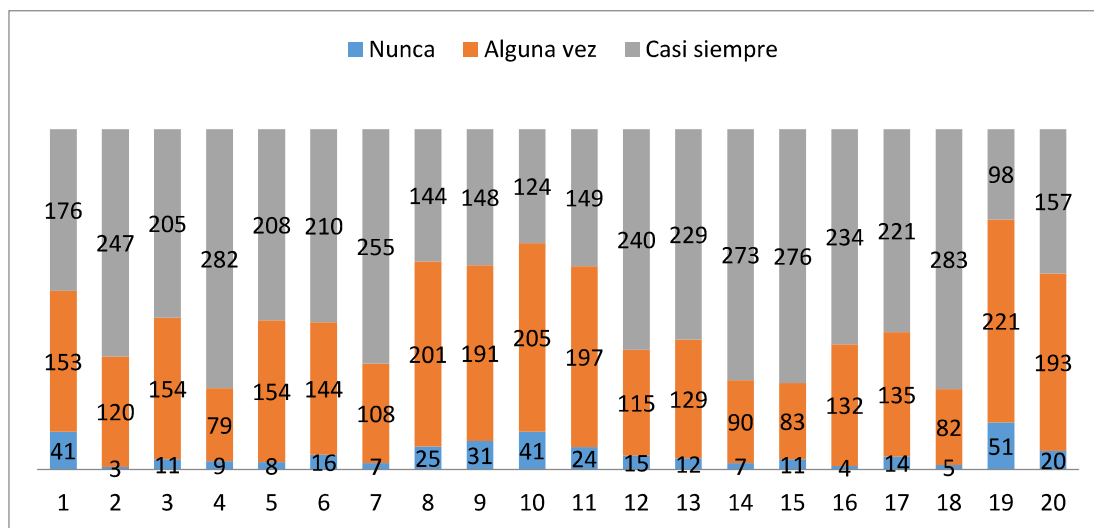
Estructura factorial de la escala para profesores

N.º de ítem	Factor 1	Comunalidades
1	0.736	0.542
2	0.823	0.678
3	0.783	0.613
4	0.847	0.718
5	0.806	0.649
6	0.792	0.627
7	0.775	0.601
8	0.678	0.459
9	0.812	0.659
10	0.820	0.673
11	0.817	0.667
12	0.865	0.748
13	0.891	0.793
14	0.759	0.576
15	0.847	0.718
16	0.791	0.626
17	0.796	0.634
18	0.788	0.621
19	0.819	0.670
20	0.892	0.795

Para el caso de la escala para padres se procedió a realizar un análisis de las frecuencias por ítem, como se aprecia en la figura 2. Luego se realizó el AFE, como en el caso de la escala para profesores. Los valores de la adecuación muestral son adecuados pues se obtuvo un puntaje KMO de 0.800, que se considera como bueno, y la prueba de esfericidad de Bartlett arrojó valores significativos ($X^2 = 2248.1$; $gl = 190$; $p = 0.00001$), por tanto, es posible proceder con la factorización.

Figura 2

Frecuencia de respuestas por ítem de la escala para padres



Como se observa en la tabla 2, se obtuvo un solo factor que explica el 32.63 % de la varianza total de la prueba. Con respecto a los índices de bondad de ajuste, todos los valores son adecuados (RMSEA = 0.035; $X^2 = 246.562$; $gl = 170$; $X^2 / gl = 1.45$; CFI = 0.984; GFI = 0.956; AGFI = 0.951). En cuanto a la saturación de los ítems, en la tabla 2 se reportan los valores obtenidos y sus respectivas comunalidades, pero se tuvo que eliminar el ítem 1 por tener una saturación de 0.222, es decir, inferior a 0.3. Además, se realizó el análisis de la confiabilidad de esta escala mediante el método de consistencia interna y la prueba Alfa de Cronbach, que arrojó un valor de 0.723, por tanto, se puede concluir que el instrumento es válido y confiable, con una estructura interna de un solo factor que contiene 19 ítems.

Tabla 2*Estructura factorial de la escala para padres*

N.º de ítem	Factor 1	Comunalidades
1	0.222	0.049
2	0.479	0.230
3	0.501	0.251
4	0.530	0.281
5	0.352	0.124
6	0.464	0.215
7	0.463	0.214
8	0.442	0.196
9	0.458	0.210
10	0.487	0.237
11	0.562	0.315
12	0.754	0.569
13	0.606	0.368
14	0.563	0.317
15	0.607	0.368
16	0.530	0.281
17	0.494	0.244
18	0.470	0.221
19	0.417	0.174
20	0.565	0.320

Finalmente, se realizó una correlación entre la escala para maestros y la escala para padres del Cuestionario de Conducta Prosocial, obteniéndose un índice de correlación no significativa de 0.172, lo que nos indica que la relación entre los puntajes que otorgan los profesores y los padres es muy baja.

Discusión

En el ámbito de la educación inicial es fundamental evaluar las funciones psicológicas necesarias para el aprendizaje en etapas sucesivas de la educación escolar (Cueto & Díaz, 1999; Merino & Muñoz, 2007). Estas suelen ser

de tipo cognitivo, pero también es importante evaluar diversas habilidades para el correcto ajuste socioemocional de los niños y niñas (Roche, 2011). La conducta prosocial es una de estas habilidades, que se caracteriza por la expresión de conductas de ayuda a terceros, y que ocurren de forma desinteresada (López et al., 1998).

La conducta prosocial supone cierto nivel de desarrollo emocional y cognitivo para poder manifestarse como tal. Sin embargo, su desarrollo supone diversos elementos formativos tanto en la familia como en la escuela para la educación de actitudes cívicas, habilidades empáticas y la práctica de valores morales (Moreno et al., 2019). Aunque varias investigaciones han reportado que la conducta prosocial se manifiesta desde la primera infancia (Andrade & Goenaga, 2020; Auné et al., 2014), es poco común su valoración entre los preescolares, ya que no tienen las capacidades suficientes para autoanalizarse con objetividad. Por ello, las pruebas relacionadas con constructos morales o de conducta prosocial bajo el formato de autorreporte se suelen aplicar en adolescentes (Caetano et al., 2016).

En ese sentido, el estudio del razonamiento moral y la conducta prosocial requieren de instrumentos especialmente diseñados y adaptados para niños y niñas en edad preescolar (Lemos & Richaud, 2010). Consecuentemente, en la presente investigación se han analizado las propiedades psicométricas del Cuestionario de Conducta Prosocial (Weir & Duveen, 1981), tanto la escala para profesores como la escala para padres. Esta prueba evalúa la conducta prosocial de niños de edad preescolar, pero se aplica a los padres y/o a los profesores, por ello, cuenta con dos escalas.

Nuestros resultados, tras aplicar la prueba a padres y maestros de 370 preescolares de la ciudad de Arequipa, indican que ambas escalas tienen una estructura unidimensional, debido a que un importante porcentaje de la varianza total de la prueba es explicada por un solo factor (Burga, 2006). Además, las saturaciones de los ítems y los índices de bondad de ajuste son adecuados para una estructura interna unidimensional, tanto de la escala para profesores como de la escala para padres. Estos resultados parecen contradecir diversos estudios que señalan que la conducta prosocial es un constructo multidimensional (Andrade & Goenaga, 2020; Auné et al., 2019), pero, por otro lado, confirman la estructura unidimensional del Cuestionario

de Conducta Prosocial que ha sido reportada en otros estudios (Martorell et al., 2011).

Por otro lado, si bien ambas escalas han obtenido adecuados índices de validez y confiabilidad (Kline, 1995; Livia & Ortiz, 2014), en la escala para padres se ha debido eliminar el ítem 1: «Si hay una disputa o pelea, intenta detenerla», posiblemente porque en el entorno familiar las *peleas* entre preescolares son poco frecuentes, y los niños no tienen la oportunidad de actuar prosocialmente. Mientras que, en el contexto escolar, esta situación sí puede observarse con mayor ocurrencia. Un dato que orienta hacia esta explicación es que el ítem 1 es el mismo en ambas escalas, pero su puntaje de saturación en la escala para profesores es 0.737, mientras que en la escala para padres es de 0.222, lo que conlleva a su eliminación.

Un dato más interesante aún es el valor de la correlación obtenido tras aplicar el coeficiente de Pearson a ambas escalas, pues se obtuvo un valor bajo ($r = 0.172$; $p > 0.05$), lo que significa que los puntajes de la escala para profesores y la escala para padres no se relacionan. Esto es contradictorio porque ambas escalas evalúan el mismo constructo, lo que nos lleva a pensar que los padres han podido tener una valoración más sesgada. Esto encuentra sustento al comparar las frecuencias de los puntajes emitidos por los padres y los profesores (ver figuras 1 y 2), donde se evidencia que, en la mayoría de los casos, son los primeros quienes han otorgado un puntaje más alto a los menores evaluados.

Si consideramos que los profesores son formados para realizar observaciones de campo de manera objetiva y sistemática, con la finalidad de hacer una evaluación permanente tanto formal como informal (Escalante, 2009), tendría sentido suponer que los padres han emitido una puntuación sesgada. En ese sentido, el constructo de deseabilidad social (Merino & Vilcherrez, 2014) también nos ayudaría a explicar estos sesgos en las respuestas de los padres, ya que los vínculos de afecto y consanguineidad con sus hijos, o una percepción más subjetiva de la conducta de sus hijos, explicarían la emisión de puntajes que los favorecen. Así mismo, un estudio reciente sobre la deseabilidad social en docentes peruanos indica que no existen diferencias en los puntajes de esta variable en función del sexo, el área geográfica y el tipo de gestión (Burga & Ecurra, 2017). Es decir, que este fenómeno se presenta

de manera uniforme, lo que podría ser un indicio de una mayor objetividad para hacer evaluaciones de sus alumnos.

En este estudio, entonces, la deseabilidad social sería una limitación que reduce el potencial psicométrico de nuestros resultados, al menos para la escala aplicada a los padres. Además de ello, el tipo de muestreo y el tamaño de la muestra limita la generalización de los resultados obtenidos a otras instituciones educativas o a niños de otras regiones del país. A pesar de ello, la presente investigación hace un aporte sustancial a la medición de la conducta prosocial en preescolares, ya que es un constructo poco valorado en este grupo etario; sin embargo, sería importante también evaluar la conducta prosocial en otras poblaciones minoritarias, como los niños con necesidades educativas especiales (Kim, 2001).

Nuestros resultados nos permiten concluir que, sin desmerecer el papel que juega la familia en la formación de las virtudes y los valores morales (Diez Canseco, 2019), ya que algunos estudios locales han encontrado que las variables familiares predicen las conductas antisociales en adolescentes (Rivera & Cahuana, 2016), el Cuestionario de Conducta Prosocial es un instrumento válido y confiable para evaluar la conducta prosocial en preescolares de la ciudad de Arequipa, pero se recomienda el uso de la escala para profesores, debido a que posee una estructura interna que no implica la eliminación de ningunos de sus ítems, ha obtenido un índice de fiabilidad ligeramente más alto, pero principalmente, por estar más libre de los sesgos en la deseabilidad social que se han reportado en la escala para padres.

Referencias

- Andrade, R., & Goenaga, J. (2020). Perspectivas contemporáneas del desarrollo moral. *Tempus Psicológico*, 3(1), 45-79. <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.2.2.2630.2019>
- Arias Gallegos, W. L. (2014). ¿Qué es el bullying?: Los actores, las causas, y los principios para su intervención. *Revista de Psicología de Arequipa*, 4(1), 11-32.

- Arias Gallegos, W. L. (2015a). Estudio de los valores y juicio moral en el Perú: una propuesta para la educación. *Educationis Momentum*, 1(1), 33-59.
- Arias Gallegos, W. L. (2015b). Conducta prosocial y psicología positiva. *Avances en Psicología*, 23(1), 37-47.
- Arias Gallegos, W. L. (2021). Efectos de un programa de conducta prosocial en estudiantes universitarios. *Educación*, 27(2), 137-154. <https://doi.org/10.33539/educacion.2021.v27n2.2430>
- Arias Gallegos, W. L., & Llerena Laguna, S. (2013). Prosocialidad en niños de edad pre-escolar de la Institución Educativa Santísimo Salvador. *Véritas*, 14(1), 11-16.
- Auné, S. E., Abal, J. P., & Attorresi, H. F. (2019). La estructura de la conducta prosocial. Su aproximación mediante el modelo bifactorial de la teoría de la Respuesta al Ítem Multidimensional. *Liberabit*, 25(1), 41-56. <https://doi.org/10.242657/liberabit.2019.v25n1.04>
- Auné, S. E., Blum, D., Abal, J. P., Lozzia, G. S., & Attorresi, H. F. (2014). La conducta prosocial: Estado actual de la investigación. *Perspectivas en Psicología*, 11(2), 21-33. <https://doi.org/10.1344/ANPSI2021.51.4>
- Balabanian, C., Vargas, J., & Lemos, V. (2022). Operacionalización del constructo modelado parental de la conducta prosocial en adolescentes. *Revista de Psicología (Pontificia Universidad Católica del Perú)*, 40(1), 433-454. <https://doi.org/10.18800/psico.202201.014>
- Burga, A. (2006). La unidimensionalidad de un instrumento de medición: perspectiva factorial. *Revista de Psicología (Pontificia Universidad Católica del Perú)*, 24(1), 53-80.
- Burga, A., & Escurra, M. (2017). Propiedades psicométricas de la escala de deseabilidad social de Marlowe y Crowne en docentes peruanos. *Liberabit*, 23(2), 191-212. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n2.03>
- Caetano, L. M., Costa, M. T., & da Silva, D. (2016). Escala de Concepções Educativas Morais (ECEM). *Liberabit*, 22(2), 161-171.

- Carlo, G., Samper, P., Malonda, E., Tur-Porcar, A. M., & Davis, A. (2016). The effects of perceptions of parents' use of social material rewards on prosocial behaviors in Spanish and U.S. Youth. *Journal of Early Adolescence*, 1-23. <https://doi.org/10.1177/0272431616665210>
- Cueto, S., & Díaz, J. J. (1999). Impacto de la educación inicial en el rendimiento en primer grado de primaria en escuelas públicas urbanas de Lima. *Revista de Psicología (Pontificia Universidad Católica del Perú)*, 17(1), 73-91.
- Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development*, 57(1), 194-201.
- Diez Canseco, M. L. (2019). Libertad moral: consecuencia del desarrollo de las virtudes. *Perspectiva de Familia*, 4, 67-83.
- Eisenberg, N. (1999a). *Características de los niños y niñas prosociales en infancia y conductas de ayuda*. Morata.
- Eisenberg, N. (1999b). *Infancia y conductas de ayuda*. Morata.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1990). Empathy; conceptualization, measurement, and relation to prosocial behaviour. *Motivation and emotion*, 14(2), 131-149.
- Eisenberg, N., Zou, 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, 518-534.
- Escalante, E. L. (2009). Concepciones docentes sobre la promoción del desarrollo de la destreza «observar» y su evidencia en la práctica pedagógica. *Zona Próxima*, 11, 52-65.
- Frisancho, S. (1996). Desarrollo del juicio moral y de la complejidad cognitiva a través de un diseño instruccional. *Revista de Psicología (Pontificia Universidad Católica del Perú)*, 14(1), 81-106.

- Garaigordobil, M., & García, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186.
- García-Anacleto, A., & Salvador-Cruz, J. (2017). Adaptación y validación en población mexicana de la escala BRIEF-P. *Cuadernos de Neuropsicología*, 11(3), 42-60.
- García, S., & García, A. (1980). Influencia de la autoridad familiar sobre la estructuración de los valores de los hijos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 12(3), 513-520.
- Guerrero, L. (1994). *Aprendiendo a convivir. Estrategias para resolver conflictos con los niños en la escuela y en la familia*. Instituto de Estudios Peruanos - Unicef.
- Gutiérrez, M., Escartí, A., & Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social en los escolares. *Psicothema*, 23(1), 13-19.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hoffman, M. L. (2002). *Desarrollo moral y empatía*. Idea Universitaria.
- Hur, Y. M., & Rushton, J. P. (2007). Genetic and environmental contributions to prosocial behaviour in 2 to 9 years old South Korean twins. *Biology Letters*, 3, 664-666.
- Ivern, A. (2004). *Hacia una pedagogía de la reciprocidad*. Ciudad Nueva.
- Kaplan, R. M., & Saccuzzo, D. P. (2006). *Pruebas psicológicas. Principios, aplicaciones y temas*. Thomson.
- Kim, H. (2013). Prosocial behavior among children with and without disabilities: Centering on teacher's perception on the teacher-child relationship. *International Journal of Early Childhood Education*, 19(2), 73-92.
- Kline, P. (1995). *The handbook of psychological testing*. Routledge.

- Lemos, V., & Richaud, M. (2010). Construcción de un instrumento para evaluar el razonamiento prosocial en niños de 7 y 8 años: una versión pictórica. *Universitas Psychologica*, 9(3), 879-891.
- Leontopoulou, S. (2010). An exploratory study of altruism in Greek children: Relations with empathy, resilience and classroom climate. *Psychology*, 1(5), 377-385. <https://doi.org/10.4236/psych.2010.15047>
- Livia, J., & Ortiz, M. (2014). *Construcción de pruebas psicométricas: Aplicaciones a las ciencias sociales y de la salud*. Universidad Nacional Federico Villarreal.
- López, F., Apodaca, P., Etxebarria, I., Fuentes, J., & Ortiz, J. (1998). Conducta prosocial en preescolares. *Infancia y Aprendizaje*, 82, 45-61.
- Martí-Vilar, M., Corell-García, L., & Merino-Soto, C. (2019). Systematic review of prosocial behavior measures. *Revista de Psicología (Pontificia Universidad Católica del Perú)*, 37(1), 349-377. <https://doi.org/10.18800/psico.201901.012>
- Martí-Vilar, M., Serrano-Pastor, L., & González, F. (2019). Emotional, cultural and cognitive variables of prosocial behavior. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-0168-9>
- Martorell, C., González, R., Ordóñez, A., & Gómez, O. (2011). Estudio confirmatorio del Cuestionario de Conducta Prosocial (CCP) y su relación con variables de personalidad y socialización. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 32(2), 35-52.
- Merino, C., & Grimaldo, M. P. (2011). Complejidad factorial y conductas moralmente controversiales. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 3(3), 38-43.
- Merino, C., & Muñoz, P. (2007). Estudio preliminar del impacto socioeconómico sobre los puntajes de una batería multidimensional de aptitudes en niños preescolares. *Interdisciplinaria*, 24(2), 161-184.

- Merino, C., & Vilcherrez, L. K. (2014). Evaluación psicométrica de un instrumento de deseabilidad social para niños. *Interdisciplinaria*, 31(1), 107-120.
- Mestre, M. V., Mesurado, B., Tur-Porcar, A., Samper, P., & Richaud, M. C. (2014). Adaptación y validación en población española de la Escala de Expectativa de los hijos adolescentes sobre la reacción de sus padres frente al comportamiento prosocial y antisocial. *Universitas Psychologica*, 13(1), 61-69. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy13-1.avpe>
- Mestre, M. V., Samper, P., & Frías, M. D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14(2), 227-232.
- Mestre, M. V., Tur-Porcar, A. M., Samper, P., Nácher, M. J., & Cortés, M. T. (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 211-225.
- Mesurado, B., & Richaud, M. C. (2016). The relationship between parental variables, empathy and prosocial-flow with prosocial behavior toward stranger, friends, and family. *Journal of Happiness Studies*. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9748-7>
- Mesurado, B., Richaud, M. C., Mestre, M. V., Samper-García, P., Tur-Porcar, A., Morales, S. A., & Viveros, E. F. (2014). Parental expectations and prosocial behavior of adolescents from low-income backgrounds: A cross-cultural comparison between three countries - Argentina, Colombia, and Spain. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. <https://doi.org/10.1177/0022022114542284>
- Meyer, E., Schaefer, B. A., Merino, C., Simmons, C. S., Anguiano, R., Brett, J., Holman, A., Martin, J. F., Hata, H. K., Roberts, K. J., Mello, Z. R., & Worrell, F. C. (2011). Factor structure of Child Behavior Scale scores in Peruvian preschoolers. *Psychology in the Schools*, 48(10), 931-942. <https://doi.org/10.1002/pits.20596>

- Montero, I., & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Moñivas, A. (1996). La conducta prosocial. *Cuadernos de Trabajo Social*, 9, 125-142.
- Moreno, C. B., Tabullo, A. J., & Segatore, M. E. (2019). Empatía, conducta prosocial y bullying. Las acciones de los alumnos espectadores. *Estudios sobre Educación*, 37, 113-134. <https://doi.org/10.15581/004.37.113-134>
- Moreno, I. D., Leyva-Townsend, P., & Parra, C. (2019). La familia, primer ámbito de educación cívica. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 19(37), 43-54. <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2019.2/a06>
- Nieves, M. (2006). *La solidaridad como pedagogía. El aprendizaje-servicio en la escuela*. Ciudad Nueva.
- Nieves, M. (2010). *Aprendizaje y servicio solidario. En el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Ciudad Nueva.
- Ortiz, M. J., Apodaca, P., Etxebarria, I., Fuentes, M. J., & López, F. (2008). Predictores familiares de la internalización moral en la infancia. *Psicothema*, 20(4), 712-717.
- Ostrov, J. M., Gentile, D. A., & Crick, N. R. (2006). Media exposure, aggression and prosocial behavior during early childhood: a longitudinal study. *Social Development*, 15(4), 612-627.
- Pérez, E., & Ayala, M. M. (2016). Confiabilización de una escala para evaluar la dimensión social del autoconcepto en niños de la calle. *Eureka*, 13(1), 83-94.
- Pérez, E., & Medrano, L. (2010). Análisis factorial exploratorio: Bases conceptuales y metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2(1), 58-66.

- Pichardo, M. C., Justicia, F., & Fernández, M. (2009). Prácticas de crianza y competencia social en niños de 3 a 5 años. *Pensamiento Psicológico*, 6(13), 37-48.
- Ramírez-Benítez, Y., Jiménez-Morales, R. M., & Bermúdez-Monteagudo, B. (2020). Child Behavior Checklist: Cuestionario de conductas socio-afectivas en una población preescolar de Cienfuegos, Cuba. *Revista de Neuropsiquiatría*, 83(3), 138-147. <https://doi.org/10.20453/rnp.v83i3.3793>
- Richaud, M. C. (2008). Evaluación de la empatía en población infantil argentina. *Revista de Investigación en Psicología*, 11(1), 101-115.
- Richaud, M. C. (2009). Influencia del modelado de los padres sobre el desarrollo del razonamiento prosocial en los/las niños/as. *Revista Interamericana de Psicología*, 43(1), 22-33.
- Richaud, M. C., Lemos, V., & 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*, 29(2), 330-343.
- Richaud, M. C., Mesurado, B., & Kohan, A. (2012). Analysis of dimensions of prosocial behavior in an Argentinean sample of children. *Psychological Reports*, 111(3), 1-10. <https://doi.org/10.2466/10.11.17.PRO.111.6>
- Rivera, R., & Cahuana, M. (2016). Influencia de la familia sobre las conductas antisociales en adolescentes de Arequipa-Perú. *Actualidades en Psicología*, 30(120), 85-97. <https://doi.org/10.15517/ap.v30i120.18814>
- Roche, R. (2010). *Prosocialidad, nuevos desafíos. Métodos y pautas para la optimización creativa del entorno*. Ciudad Nueva.
- Roche, R. (2011). *Psicología y educación para la prosocialidad*. Ciudad Nueva.
- Ruvalcaba, N. A., Murrieta, P., Rayón, R., & Pimentel, A. (2015). Aprobación parental de la violencia y victimización como predictores de la agresión y conductas prosociales. *Tesis Psicológica*, 10(1), 60-71.

- Ruvalcaba-Romero, N. A., Orozco-Solis, M. G., Gallegos-Guajardo, J., & Nava-Fuerte, J. M. (2018). Relaciones escolares, comunicación con padres y prosocialidad como predictores de emociones positivas. *Liberabit*, 24(2), 183-193. <https://doi.org/10.242657/liberabit.2018.v24n2.02>
- Santana, R. A. (2010). *Neuropsicología para padres, maestros y especialistas en el área*. Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Strayer, J., & Roberts, W. (1989). Children's empathy and role taking: Child and parental factors, and relations to prosocial behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 227-239.
- Street, H., Hoppe, D., Kingsbury, D., & Ma, T. (2004). The game factory: Using cooperative games to promote pro-social behavior among children. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 4, 97-109.
- Tirapu-Ustárrroz, J., Cordero-Andrés, P., & Bausela-Herrerías, E. (2018). Funciones ejecutivas en población infantil: propuesta de una clarificación conceptual e integradora basada en resultados de análisis factoriales. *Cuadernos de Neuropsicología*, 12(3). <https://doi.org/10.7714/CNPS/12.3.203>
- Varela-Moraga, V., & Morales-Dastres, P. (2015). Exploración de los componentes de la estructura de la personalidad en desarrollo de niños preescolares con antecedente de prematuridad extrema. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, 53(1), 8-17.
- Weir, K., & Duveen, G. (1981). Further development and variation of the Prosocial Behavior Questionnaire for use by teachers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22(4), 357-374. <https://doi.org/10.1111.j.1469-7610.1981.tb00561.x>