



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

TRABAJO DE FIN DE GRADO
GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

2024/25

La influencia de los hermanos en el desarrollo de las conductas prosociales en niños y niñas de Educación Infantil.

Presentado por:

Ana Barrio Rojo

Tutelado por:

Marta Álvarez Cañizo

Índice

1. Introducción	4
1.1. Justificación del tema elegido.....	4
1.2. Objetivos.....	6
1.3. Marco teórico.....	7
1.3.1. La conducta prosocial.....	7
1.3.2. Variables particulares influyentes en la conducta prosocial en Educación Infantil 11	
1.3.3. Variables contextuales influyentes en la conducta prosocial en Educación Infantil 25	
1.3.4. Evaluación de la conducta prosocial.....	32
2. Metodología	34
2.1. Objetivos de la investigación.....	34
2.2. Participantes.....	35
2.3. Materiales.....	36
2.4. Procedimiento de investigación.....	43
2.5. Análisis.....	46
3. Resultados	47
3.1. Resultados cuantitativos.....	47
3.2. Resultados cualitativos.....	49
4. Discusión	53
5. Conclusiones	55
5.1. Opinión personal.....	57
6. Referencias	59
7. Anexos	66

Resumen

Las relaciones fraternales ejercen una gran influencia en el desarrollo integral de los niños y niñas en sus primeros años de vida, por ello, con el presente trabajo se pretende estudiar la relación existente entre el hecho de que los niños y niñas de infantil tengan hermanos con que presenten comportamientos prosociales en sus entornos más próximos.

Se ha investigado, analizado y reflexionado sobre la literatura existente relacionada con el tema de estudio, con la intención de enriquecer los conocimientos previos a la puesta en práctica del mismo. Posteriormente se han elaborado los materiales necesarios para llevar a cabo la investigación, teniendo estos un enfoque tanto cualitativo como cuantitativo, apropiados para ofrecer unos resultados lo más completos posibles. Por último, se ha puesto en práctica el estudio de investigación con un grupo de niños y niñas de Educación Infantil, obteniendo interesantes resultados tales como: diferencias significativas en indicadores según la edad, la presencia de hermanos y la posición entre ellos, discrepancias entre las percepciones de padres y maestras respecto a las conductas prosociales y la existencia de correlaciones relevantes que incluyen amabilidad, agresividad y competitividad.

Palabras clave: conducta prosocial, influencia de los hermanos, desarrollo socioemocional, Educación Infantil.

Abstract

Sibling relationships greatly influence the holistic development of children during their early years of life. This study aims to examine the relationship between having siblings and the

demonstration of prosocial behaviors among preschool children in their immediate environments.

Research has been conducted, analyzing and reflecting on the existing literature related to the topic to enhance prior knowledge before its practical application. Subsequently, the necessary materials were developed for carrying out the investigation, with both qualitative and quantitative approaches, designed to offer the most comprehensive results possible. Finally, the research study was implemented with a group of preschool children, yielding interesting results that were later analyzed and compared.

Keywords: prosocial behavior, sibling influence, socio-emotional development, early childhood education

1. Introducción

1.1. Justificación del tema elegido

Distintas investigaciones y estudios han evidenciado que las conductas prosociales, las cuales buscan el beneficio de otros, son esenciales para el bienestar tanto individual como grupal (Arias, 2015). Los niños y niñas que tienen estas habilidades y pueden desarrollarlas completamente, tienen más probabilidades de tener relaciones saludables y satisfactorias, de ser más empáticos y compasivos, y de tener una percepción más positiva de sí mismos. Por ello, es esencial saber qué factores o variables favorecen el desarrollo de estas conductas, para poder brindar a los menores las herramientas necesarias para que puedan extraer el máximo beneficio a estas conductas.

Gracias a distintas investigaciones, se sabe que estas conductas comienzan a desarrollarse en la etapa de preescolar, momento vital en el cual los padres, madres, hermanos y hermanas

juegan un papel de decisiva influencia en la adquisición de las actitudes prosociales de los menores. Esta influencia de los hermanos o hermanas es debida a que estos comprenden el primer grupo de coetáneos del niño o niña.

Por otro lado, es necesario distinguir las diferencias entre la influencia que ejercen los hermanos mayores sobre los pequeños o viceversa. Cuando el menor goza de la presencia de hermanos o hermanas mayores, estos sirven de modelo social que, al ser observados, aprende a cooperar y compartir.

Además del orden de los hermanos, también es necesario distinguir el número de estos, ya que existe una gran diferencia entre ser hijo único, ser el hermano mayor, mediano o pequeño dentro de un núcleo familiar (Eisenberg y Mussen, 1989; Rehberg y Richman, 1989; Caro, Frias, Maturana, Quiroz y Rioseco, 2000).

Así, la conexión entre la presencia de hermanos en niños y su demostración de conductas prosociales resulta un tema de investigación sumamente interesante. Esto ayudará a entender más sobre cómo los niños desarrollan habilidades sociales y emocionales, y también proporcionará herramientas para promover comportamientos prosociales en entornos familiares.

Asimismo, es importante subrayar la importancia e influencia de la promoción de los valores prosociales y ambientales en los pequeños de Educación Infantil en los Objetivos de desarrollo sostenible (ODS), ya que favorecerá la conciencia social, la cooperación, la inclusión y el respeto, todos ellos valores claves para reducir desigualdades, promover la paz y construir sociedades sostenibles. Todas esas herramientas les permitirán contribuir de manera realmente beneficiosa al entorno que los rodea.

Por último, es necesario hacer referencia a las competencias de título que más relevancia tienen en el desarrollo de este estudio: la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales para,

posteriormente, emitir juicios con una reflexión científica; la transmisión de ideas, información, problemas y soluciones a un público determinado; y el desarrollo de las habilidades de aprendizaje necesarias para la elaboración de estudios posteriores con un alto grado de autonomía. Todas estas competencias se verán reflejadas en la elaboración de herramientas para la recolección de los datos, en la misma recopilación de estos, en su interpretación y análisis, y en los conocimientos adquiridos que llevarán a la posterior elaboración del estudio.

1.2. Objetivos

Generales:

- Analizar la posible relación existente entre tener hermanos y la aparición de conductas prosociales en niños y niñas de Educación Infantil.
- Definir la influencia de la familia en el desarrollo de la conducta prosocial en los niños y niñas de Educación Infantil.

Específicos:

- Reconocer los factores principales que pueden afectar el desarrollo de conductas prosociales en los niños de Educación Infantil, como la influencia del modelo parental y la socialización en el hogar.
- Examinar los estudios de investigación realizados con anterioridad sobre el tema para recabar información sobre los posibles métodos de recolección de datos, tanto con los niños como con las familias.
- Recabar información sobre cómo la estructura familiar, el número de miembros en la familia y la posición en la que nacen los niños afectan su comportamiento prosocial en la etapa de Educación Infantil.

- Determinar conclusiones sobre cómo la presencia de hermanos impacta en la conducta prosocial de los niños de Educación Infantil y su potencial efecto en el desarrollo socioemocional de los niños.
- Fomentar la comprensión sobre la relevancia de cultivar habilidades sociales y comportamientos prosociales en los niños en Educación Infantil.
- Enriquecer el conocimiento sobre el desarrollo de investigaciones a través de la lectura de estudios ya realizados.
- Adquirir competencias metodológicas para realizar y documentar una investigación académica.

1.3. Marco teórico

1.3.1. La conducta prosocial

a. Concepto de conducta prosocial

En cuanto a la terminología, la conducta prosocial es una de las formas de comportamiento moral que se ha asociado directamente con las conductas de ayuda, asistencia, cooperación, altruismo, etc. Debido a esa multitud de asociaciones, las incógnitas sobre la forma de medirla y cuáles son sus componentes, la definición concreta supone un acuerdo complejo.

Diversos autores han construido su definición de conducta prosocial como, por ejemplo, Vander Zanden (1990) que delimita el concepto a un conjunto de actos que se realizan en beneficio de otra persona, así como las diversas maneras de responder a estas con simpatía, ayuda, generosidad, cooperación y entrega. Por otro lado, Garaigordobil (2000) define la conducta prosocial como: “Una conducta positiva que se realiza para beneficiar a otro”. Según Batson (2011), estas conductas son motivadas por la empatía y el deseo de ayudar, mientras

que Eisenberg y Miller (1987) destacan que la prosocialidad puede estar influenciada por factores emocionales y sociales.

En el ámbito psicológico, estas conductas son consideradas fundamentales para la cohesión social y la cooperación entre individuos (Gouldner, 1960). Además, Van Lange et al. (2013) sugieren que la conducta prosocial también puede verse afectada por normas sociales y el contexto situacional.

Así mismo, la definición de este concepto ha supuesto objeto de múltiples estudios e investigaciones debido a, según Molero, Candela y Cortés (1999), dos principales razones: En primer lugar, a la aparición y evolución del propio concepto de lo prosocial y, en segundo lugar, a las circunstancias sociales que han incitado a los profesionales de la Psicología y otros campos a promover programas específicos de prevención y actuación frente a las conductas agresivas.

Por otro lado, resulta particularmente complejo distinguir las conductas prosociales del altruismo (Batson y Powell, 2003), así como de forjar una definición concreta de este último. Por ello, autores como González Portal (2000), han delimitado el término de conducta prosocial a: “toda conducta social positiva con o sin motivación altruista”, poniendo así el foco en el acto que se realiza y no tanto en la motivación que lleva a realizarlo.

Entendemos, entonces, la conducta prosocial como una evidencia compleja que implica acciones por parte de los individuos que se basan en las creencias y sentimientos de estos. Además, describe la forma en que los propios individuos se dirigen hacia los demás al llevar a cabo acciones solidarias.

b. Tipos de conducta prosocial

La clasificación de las diferentes conductas prosociales ha sido, a lo largo del tiempo, un ámbito de interés y estudio en la psicología social debido a su importancia para la cohesión social y el bienestar comunitario.

Según lo definido por Eisenberg y Mussen (1989): “las formas de conducta prosocial incluyen la ayuda, la cooperación y el altruismo, y son esenciales para el ajuste y la cohesión sociales”.

Por otro lado, Carlo y Randall (2002) proponen una clasificación más detallada de los tipos de conducta prosocial, que difieren entre sí en términos de los conductores internos o externos y los beneficiarios de los comportamientos. Entre los comportamientos prosociales, encontramos la conducta prosocial altruista, la prosocial reactiva y la prosocial normativa, cada una de las cuales tiene sus propias desencadenantes y características. Además, estudios posteriores han identificado fenómenos como la empatía y la reciprocidad, que impulsan la expresión de estas conductas. Según Bierhoff (2002), la empatía es central para estar dispuesto a ayudar a otra persona y la reciprocidad alienta la cooperación y el apoyo mutuo en las relaciones sociales. Por lo tanto, una revisión de los principales tipos de conducta prosocial permite identificar los procesos subyacentes que generan estos comportamientos en situaciones específicas.

En la misma línea, González Portal (2000) estableció una interesante taxonomía sobre los criterios identificadores de las conductas prosociales, llevada a cabo a través de la contraposición de los tipos de estas conductas:

- Conducta prosocial de ayuda directa versus conducta prosocial de ayuda indirecta: en la ayuda directa, el observador interviene de forma personal en la situación, mientras que, en la ayuda indirecta, el observador colabora con el individuo que requiere la ayuda, pero es este último el que interviene directamente.

- Conducta prosocial solicitada versus conducta prosocial no solicitada: la diferencia entre ambas se encuentra en el motivo por el que la ayuda se lleva a cabo, si ha sido solicitada con anterioridad o si se realiza *motu proprio*.
- Conducta prosocial de ayuda identificable versus conducta prosocial de ayuda no identificable: este criterio delimita la identificación o anonimato de la persona que realiza la acción de ayuda.
- Conducta prosocial de ayuda en situación de emergencia versus conducta prosocial de ayuda en situación de no emergencia: la ayuda en situación de emergencia es la que se brinda en una situación en la que existe un peligro o daño real, y cuando el peligro de esta situación puede aumentar a medida que pasa el tiempo. Por otro lado, la ayuda en situación de no emergencia es la provista en situaciones corrientes y predecibles, no ambiguas.
- Conducta prosocial en situación de emergencia versus conducta prosocial institucionalizada: la conducta prosocial institucionalizada es llevada a cabo en un contexto apacible, a partir de una motivación intrínseca. En cambio, las situaciones de emergencia ocurren repentinamente y el factor del tiempo es esencial a la hora de tomar la decisión de ayudar.
- Conducta prosocial espontánea versus conducta prosocial no espontánea: en el primer caso, la ayuda es simple, un solo hecho, y existe una finalidad de que el contacto con un extraño sea breve y no haya una interacción posterior. Aparte de eso, la decisión sobre si prestar ayuda debe tomarse lo más rápido posible. Con la conducta prosocial no espontánea, hay interacciones repetidas, el benefactor quiere ayudar y se asigna un costo de tiempo espacialmente significativo.

En contraposición a esto, teorías más actuales establecen una menor cantidad de categorías, siendo estas más amplias y globales. Por un lado, Warneken y Tomasello (2009) diferencian

las conductas prosociales entre: Confortar, Compartir, Informar y Ayuda Instrumental, mientras que Caprara, Steca, Zelli y Capanna (2005), distinguen entre Compartir, Cuidar, Ayudar y Ser empático. Por otro lado, y estableciendo una menor cantidad de categorías, Hay y Cook (2007) clasifican la conducta prosocial en tres: Sentimientos por el otro, Trabajar con otro y Atender a otro. Asimismo, en muchas de estas categorizaciones recientes se menciona el sentimiento en sí mismo (Empatía, Ser Empático, Sentimientos por el otro) como una conducta prosocial.

A partir de los antecedentes mencionados, se consideran tres dimensiones particularmente significativas de la conducta prosocial: Actitudes Empáticas, Altruismo y Compartir. En Comportamientos Empáticos se incluyen aquellas conductas que expresan comprensión, refuerzo y apoyo emocional. La dimensión Altruismo se interpreta como una priorización de las necesidades de los demás frente a las propias. Las actitudes de ayudas son representadas por el apoyo, la colaboración, el cuidado y la dedicación hacia los demás, que implican estrictamente un benefactor y un beneficiario diferenciados de forma clara. Finalmente, Compartir se describe como la entrega, donación, prestación o intercambio de objetos, tiempo, dinero, experiencias, u otro elemento de valor para los usos y costumbres.

1.3.2. Variables particulares influyentes en la conducta prosocial en Educación Infantil

a. La edad

El estudio de la conducta prosocial en la infancia, particularmente en niños de Educación Infantil, es uno de los temas fundamentales estudiados en la psicología y en la educación, ya que este periodo de tiempo es crítico para el desarrollo social y emocional de los niños.

El desarrollo de la conducta prosocial es influido por muchos factores, dentro de los cuales se encuentra la edad. Esto es debido a que los aspectos cognitivos y emocionales de los infantes cambian abruptamente durante esta etapa. A medida que los individuos maduran, se observa

un progresivo avance en sus capacidades para comprender y responder a las necesidades de los demás, lo cual se encuentra estrechamente relacionado con su desarrollo cognitivo y emocional.

1. La edad y el desarrollo cognitivo y emocional como fundamentos para la conducta prosocial

La conducta prosocial está directamente relacionada con factores como la edad y el desarrollo cognitivo y emocional. Esto es debido a que, según multitud de autores, a lo largo del ciclo vital, las capacidades cognitivas y emocionales evolucionan y moldean la forma en que el individuo se encuentra predispuesto a llevar a cabo comportamientos prosociales.

Jean Piaget (1969) divide dos principales etapas de desarrollo cognitivo en los niños. En primer lugar, la etapa sensoriomotora (0-2 años), en la que comienzan a aparecer en los niños respuestas emocionales simples, como ofrecer consuelo a otras personas. La principal razón de la aparición de estas respuestas es la imitación, por lo que todavía no se puede considerar la presencia de empatía consciente. Después, se habla de la etapa preoperacional (2-7 años), caracterizada principalmente por el egocentrismo. Por el contrario, es en esta etapa donde se comienza a desarrollar una notable empatía y habilidades simbólicas que favorecen la aparición de comportamientos prosociales llevados a cabo de manera más consciente (Piaget, 1975). Por ello, se confirma que las capacidades prosociales se construyen de forma gradual conforme avanza el desarrollo cognitivo de los niños.

Por otro lado, Lev Vygotsky (1978) propuso una idea similar a la suya, ya que afirma que los niños, con la edad, desarrollan una mayor habilidad para interiorizar las normas sociales y empatizar con las personas de su entorno, lo cual evidencia una relación directa entre el aumento de las conductas prosociales con el aumento de la edad.

Además, y, contrastando con lo que se había dicho durante mucho tiempo, Tomasello (1999) afirma que los niños de temprana edad, concretamente cuando se encuentran escolarizados en la etapa de Educación Infantil, son plenamente capaces de llevar a cabo ciertas conductas prosociales, con independencia de que el desarrollo cognitivo y el proceso de socialización permita un avance a todos los niveles de estas conductas. Por ello, el factor de la edad supone determinante a la hora de evidenciar los cambios que se dan en la conducta prosocial del niño durante su crecimiento.

Asimismo, la presencia de conductas prosociales en los niños está directamente relacionada con el desarrollo y los cambios emocionales que se dan en la infancia (Kohlberg, 1969). Las habilidades emocionales que más influencia ejercen en el comportamiento prosocial son la empatía y la dimensión moral emocional. La empatía, descrita por Hoffman (2000) es concebida como una de las variables emocionales más relevantes para la comprensión de la disposición altruista de los individuos. Los niños que poseen mayores habilidades emocionales son capaces de ponerse en el lugar de los demás y, por ende, en un estado afectivo similar al que están experimentando las personas que les rodean. Aunque el límite para la expresión de la empatía puede ser cambiante en función de las características individuales y del contexto, las conductas prosociales de ayuda o consuelo pueden surgir por la simple aprehensión del estado de ánimo de la persona necesitada (Decety y Cowell, 2014).

Para que el niño pueda ayudar a los adultos, es necesario que primero sea capaz de tomar la perspectiva del otro, es decir, conocer lo que este espera de él, y la mejor forma de obtener esta información es adentrándose en el mundo emocional ajeno del adulto. Hoffman (2000), explica que los procedimientos utilizados por el niño para este fin serían la empatía, por la que llegaría a comprender las necesidades del adulto; el sentimiento de responsabilidad, que se activaría si el niño tuviera la percepción de que puede ayudar a la persona que le necesita; y la toma de perspectiva, que consiste en imaginar los sentimientos del otro.

2. Niños de 0 a 2 años

Los primeros indicios del desarrollo prosocial en los niños pueden darse ya en el primer año de vida. Los bebés recién nacidos suelen llorar como respuesta al llanto de otro bebé, lo que algunos autores consideran una acción precursora de una temprana respuesta empática (Martín y Clark, 1977)

Durante este primer año de vida del infante, los actos de sociabilidad (la risa, la mirada, la imitación), aunque propios de un ser humano, son aún parciales. Según Trevarthen (1979), estas conductas iniciales reflejan una forma temprana de intersubjetividad primaria, donde los infantes comienzan a responder emocionalmente a las acciones y emociones de quienes les rodean, aunque de forma limitada. Así mismo, es esencial destacar que cualquier análisis sobre los comportamientos prosociales, que se entienden como acciones realizadas no solo sin obligación, sino también sin esperar una recompensa (Eisenberg & Fabes, 1998), debe centrarse en este caso en la influencia de los adultos significativos en la vida del niño.

La primera separación del nivel de conducta instintiva consta del proceso de configuración de los vínculos afectivos, que según el proceso de individualización y de construcción del Yo será de confianza, establecido en esta primera etapa como confianza básica versus desconfianza (Erikson, 1963). Este estadio, como sugiere Erikson, sienta las bases para futuras relaciones sociales, dependiendo de si el niño percibe su entorno como predecible y seguro o, por el contrario, como caótico e impredecible. La culpa y el miedo, en cambio, pueden surgir cuando las expectativas de los cuidadores no se cumplen de manera consistente.

El primer acto claramente prosocial será la adherencia a un sistema de vida social más amplio que la familia del niño. Según Piaget (1932), el desarrollo moral se inicia en esta etapa con actos que aún están ligados a la autoridad y las reglas familiares, pero que más adelante

evolucionan hacia una cooperación genuina con otros. Los actos de sociabilidad obedecerán a su característica de constancia, vaivenes en la forma, pero no en el fondo debido a la adaptabilidad y reforzamiento a la continuidad del agradable clima afectivo derivado de la propia conducta. Como explica Vygotsky (1978), las interacciones sociales constituyen el motor principal del aprendizaje y desarrollo, influyendo tanto en la capacidad cognitiva como en el comportamiento moral.

Este primer carácter de conducta evolucionará conforme a que el “objeto” o estímulo adecuado a una situación sea o no de naturaleza social. A pesar de esta relación entre que las conductas tienen un carácter “social”, no implantará en este primer mes conductas explícitamente “solidarias” hacia otros. Sin embargo, estos actos o interacciones personales desplegados por alguna persona de los alrededores serán aceptados por infantes de 0 a 4 meses en prolapso, movimientos corporales sin propósito, siendo suficientes para ser considerados como estimulantes exógenos. Como subrayan Stern (1985) y Trevarthen (1979), el infante responde a los movimientos y expresiones faciales de sus cuidadores, aunque todavía sin una intencionalidad claramente prosocial, lo que representa el inicio de una conexión afectiva que se desarrollará con el tiempo.

3. Niños de 2 a 6 años

Hoffman (1982) señaló que es a partir del segundo año de edad cuando el niño se puede liberar de las emociones adquiridas “por contagio” y comenzar a experimentar una emoción más compleja que se puede calificar propiamente como empática.

En base a esto, Betina Lacunza, Castro Solano y Contini (2009) afirman que es a partir de los dos años cuando surge el auge del desarrollo de las capacidades sociales, ya que los niños adquieren multitud de capacidades motrices, sensoriales y cognitivas que les permiten

incorporarse al mundo social de una forma más amplia. Otro de los factores que permite al niño elaborar más en profundidad su comportamiento social es el conocimiento sobre sí mismo y la diferenciación sexual, ya que son juicios que no se daban antes de los 2 años de edad.

Es también a partir de esa edad cuando los niños comienzan a ser conscientes de los estados emotivos de los demás, así como de los suyos propios. Esto es debido a que las relaciones que llevan a cabo suelen ir, en su mayoría, asociadas a expresiones emocionales.

Según López y Fuentes (1994), es entre los 2 y los 5 años cuando el aprendizaje de las habilidades sociales posibilita que el niño adquiera pautas, reglas y prohibiciones, además de la capacidad de confirmación de vínculos afectivos, así como la adquisición de la noción de qué comportamientos son socialmente aceptables y cuáles no.

Por otro lado, Eisenberg (1999) afirma que existen dos tipos de razonamiento prosocial en la edad de 3 a 5 años:

- Razonamiento prosocial hedonístico (centrado en uno mismo): el niño se centra principalmente en las consecuencias que le afecta a él, dando una notable menor importancia a las consecuencias que afectan a los demás. Las razones que existen para ayudar a otro o no incluyen un replanteamiento sobre el beneficio que obtendrá para él mismo. Las principales razones por las que el niño ayuda a otra persona pueden ser: que exista un vínculo afectivo con ella, o que crea que pueda necesitar algo de esa persona en un futuro. Se cree que este tipo de razonamiento prosocial es el predominante dentro de este abanico de edad.
- Razonamiento prosocial basado en las necesidades de los otros: el individuo muestra preocupación por las necesidades de los demás. Este tipo de razonamiento es el menos común en la edad de 3 a 5 años, aunque se ha demostrado que sí se encuentra presente. Por el contrario, es predominante en niños de educación primaria.

Asimismo, Eisenberg (1999) afirma que, en el aula, las conductas de compartir y de ayudar son más frecuentes que las de consolar. Sobre eso, la tendencia a compartir y ayudar varía en función de a quién dirige el niño esa acción, ya que existe una discriminación basada en los lazos afectivos que posee con el otro individuo, dándose una relación directa entre la existencia de afecto con la presencia de la ayuda.

b. El género

La importancia del papel del género en el desarrollo de comportamientos prosociales de un niño ha sido un tema de interés en la psicología infantil. Este apartado revisará la literatura existente sobre el impacto del género en la tendencia de los niños a comportarse de manera prosocial. Se analizarán teorías, diferencias de género, y estudios empíricos sobre la relación entre el género de un niño y sus comportamientos prosociales.

Según la literatura actual, se ha observado que existen diferencias significativas de género en los comportamientos prosociales de los niños. Los estudios indican que las niñas tienden a mostrar niveles mucho más altos de comportamiento prosocial en comparación con los niños. Estas diferencias podrían atribuirse a factores biológicos, como las diferencias en la activación de ciertas áreas del cerebro, así como a factores ambientales y sociales, como la socialización de género y las expectativas culturales.

Estudios como el de Benítez (2012) han demostrado que las niñas son más propensas a mostrar empatía y cuidado hacia los demás, lo que las hace más sensibles y solidarias. Por otro lado, los niños tienden a ser más competitivos y orientados hacia la autoridad, lo que puede influir en la forma en que se comportan en situaciones prosociales. Además, la literatura también sugiere que los estereotipos de género pueden desempeñar un papel importante en el desarrollo de los comportamientos prosociales de los niños (Instituto Nacional contra la

Discriminación, la Xenofobia y el Racismo [INADI], 2018). Los niños pueden verse influenciados por las expectativas culturales y sociales asociadas a su género, lo que puede afectar la forma en que interpretan y responden a las señales sociales.

De igual forma, varios estudios empíricos han abordado la asociación entre el género de un niño y sus comportamientos prosociales. Por ejemplo, Smith y Jones (2015) realizaron una investigación longitudinal que evidenció que las niñas tienden a mostrar comportamientos prosociales más frecuentemente que los niños. Por otro lado, un estudio realizado por García et al. (2018) encontró que, si bien las niñas tienden a mostrar más comportamientos prosociales en la infancia temprana, esta brecha tiende a disminuir a medida que los niños crecen. Estos resultados sugieren una compleja interacción entre el género y los comportamientos prosociales que requiere una comprensión más profunda.

Por otro lado, autores como López et al (1998) y Eisenberg (1999) han realizado investigaciones sobre cómo la diferencia de géneros es un factor determinante del desarrollo de la conducta prosocial en niños de educación infantil. El estudio realizado por el primer autor demuestra que existe una mayor presencia de conductas prosociales en las niñas, mientras que los niños tienden a presentar una mayor cantidad de conductas agresivas. En contraposición a esto, el segundo autor no encontró variación de género entre las acciones prosociales de niños y niñas.

c. Competencia comunicativa y socializadora

La competencia socializadora es la evaluación global de la capacidad de un sujeto para interactuar en un contexto interpersonal determinado (Castillo et al., 2008).

Multitud de estudios, como el de Holguín-Álvarez et al. (2017) han demostrado que los niños que desarrollan unas avanzadas habilidades comunicativas tienden a mostrar una mayor

cantidad de comportamientos prosociales. Esta relación surge del hecho de que una comunicación adecuada permite que los niños sean capaces de expresar sus emociones y comprender a los demás, por lo que aumentará la probabilidad de que lleven a cabo una respuesta empática.

En la misma línea y, según Mestre et al. (2009), los niños que son capaces de comprender, identificar y verbalizar los sentimientos de los demás son más propensos a actuar de forma prosocial, ya que asimilan la forma en que sus acciones pueden repercutir de forma positiva en los demás. Por ello, se afirma que el desarrollo de la empatía está directamente mediado por las interacciones comunicativas.

Además, la comunicación, según un estudio de Cepa et al. (2016), permite que los niños aprendan a resolver conflictos de manera pacífica. Asimismo, este estudio expone que, habilidades sociales tales como escuchar, establecer turnos para hablar y expresar gratitud, están directamente relacionadas con la aparición de conductas prosociales.

Por otro lado, Richaud de Minzi (2011) afirma que las interacciones lingüísticas de calidad, dadas tanto en el aula como en el hogar, son determinantes para que los niños adquieran la capacidad de relacionarse positivamente con los demás.

Eisenberg y Mussen (1977) plantean que la predisposición a llevar a cabo comportamientos prosociales no es una capacidad innata, sino que se desarrolla mediante las interacciones comunicativas en las que los niños experimentan reciprocidad. Afirman, además, que utilizar con ellos un lenguaje adecuado facilita que sean capaces de comprender mejor las consecuencias de sus acciones y que, posteriormente, desarrollen con más facilidad comportamientos altruistas.

Ciertos comportamientos prosociales como la empatía y la simpatía se han relacionado de manera empírica a un positivo desarrollo social del niño (Spinrad y Eisenberg, 2009).

Eisenberg et al. (1996) encontraron, en un estudio longitudinal, que los docentes de niños de edades entre 6 y 8 años relacionaban positivamente la simpatía con habilidades sociales y con comportamientos sociales adecuados.

Por todo ello, es de esperar que aquellos niños que posean un alto nivel de competencia comunicativa sean capaces de comprender con más facilidad el sentido de los mensajes de los demás y de transmitirlos más adecuadamente dependiendo de su objetivo. Por el contrario, aquellos niños cuya competencia comunicativa sea escasa, tendrán más dificultades para transmitir sus propios mensajes (como comprensión, demanda de ayuda o deseo de cooperación, entre otros), por lo que es preciso pensar que, cuanto mayor sea la competencia comunicativa y socializadora, mayor será la conducta prosocial o con mayor facilidad se desarrollará.

d. Estilo de apego

Uno de los primeros pioneros de la teoría del apego fue John Bowlby, quien observó que los niños y niñas que no contaban con figura materna presentaban ciertas deficiencias emocionales. Bowlby (1993) define el apego como cualquier conducta que permite a una persona acercarse o mantener la cercanía con otro individuo que es especialmente valorado o preferido. El autor afirma, de esa manera, que el apego es esencial para que el niño alcance un desarrollo integral positivo y adecuado, el cual le aportará la seguridad y confianza necesarias en quienes lo cuidan, siendo consciente de que esas figuras de apego estarán a su lado de forma incondicional.

Por otro lado, Brazelton y Greenspan (2005) postulan que la necesidad fundamental de los niños es contar con relaciones afectivas estables, lo que corrobora que tales vínculos son esenciales para el desarrollo de las capacidades sociales, intelectuales y psíquicas del ser

humano. Por tanto, el afecto conforma la base de la cual se sustentan el resto de las áreas del desarrollo de la persona.

En caso contrario, cuando no se da la formación del vínculo adecuado con los cuidadores, surgen en el individuo sentimientos de desconfianza, inseguridad o abandono, desembocando en multitud de consecuencias negativas que afectarán al autoconcepto, la autoestima, las relaciones sociales, etc.

Según Ainsworth (1978) existen tres categorías específicas del apego: apego seguro, inseguro evitativo e inseguro ambivalente. Más tarde, se añadió una cuarta categoría, el apego inseguro desorganizado:

- Apego seguro: es el vínculo afectivo en el que el niño tiene plena confianza en que su cuidador estará siempre disponible y receptivo frente a sus necesidades emocionales. Esto le otorga la libertad suficiente como para explorar su entorno con seguridad y poder volver al cuidador en busca de apoyo cuando sea necesario. Según Santelices y Pérez-Salas (2019), este tipo de apego se distingue por una interacción constante y sensible por parte del cuidador, lo cual promueve un desarrollo emocional saludable y la capacidad de establecer relaciones interpersonales positivas en el futuro.
- Apego inseguro evitativo: Según Siegel (2007), este apego es propio de los niños cuyos padres no se encuentran disponibles para ellos a nivel emocional, lo que anula su receptividad a las necesidades de apoyo o ayuda de sus hijos y los convierte en individuos inefectivos para satisfacer dichas necesidades. Esto genera en el niño una desconexión emocional, minimizando la necesidad de proximidad con sus cuidadores. Además, presenta una cierta indiferencia hacia las relaciones sociales con sus compañeros, prefiriendo la individualidad frente a la convivencia en grupo.

- Apego inseguro ambivalente: este tipo de apego se caracteriza por la intermitencia de las interacciones de los cuidadores con el niño, actuando, a menudo, de forma impredecible y sin adecuar esas interacciones a las necesidades que presente el menor. Además, cuando actúan, lo hacen habitualmente de manera invasiva mientras que se presentan, también, momentos de nula comunicación en los cuales parece que “ignoran” al niño.

Esto causa en el individuo la aparición de angustia y un aumento de la necesidad de atención hacia esa relación imprevisible de apego (Siegel, 2007). Genera, además, una sensación constante de inseguridad y una gran incertidumbre sobre si sus necesidades serán cubiertas o no. Fuera de esa relación de apego, el niño tratará de llamar constantemente la atención, además de tener siempre presente la inseguridad de si aquellos que lo rodean (y le son significativos) lo quieren y aceptan.

- Apego inseguro desorganizado: este tipo de apego es propio de niños que han vivido, en sus primeros años de vida, violencia verbal y física, además de una ausencia prolongada de cuidados y un ambiente desestructurado. En cuanto a las consecuencias de este tipo de apego, según Gonzalo Madorrán (2009), existen dos subtipos de niños: un niño desorganizado más controlador, que domina y procura controlar las relaciones y reacciones de los demás; y un niño desapegado que puede ser indiscriminadamente cercano, o excesivamente desvinculado de los demás, pareciendo no necesitar nunca a nadie. Sobre estos dos tipos, el autor señala que son definiciones puras, pero que lo más habitual es encontrarse con niños que presentan características de ambas definiciones.

Por todo ello, es preciso afirmar que el tipo de apego está directamente relacionado con el desarrollo cognitivo, emocional y social del niño. Según Bowlby (1969/1982), varios estudios científicos confirman que la teoría del apego supone una herramienta útil para entender las bases del comportamiento prosocial en la infancia.

Esta teoría afirma que los vínculos que generan los niños con sus cuidadores favorecen la formación de los modelos de trabajo internos, entendidos como representaciones cognitivas que ayuda al individuo a interiorizar la forma en que se comporta la gente y a construir su representación del yo. Con el paso del tiempo, esos modelos de trabajo internos se van ampliando hasta exteriorizar sus expectativas y comportamientos a las nuevas situaciones sociales a las que deberán enfrentarse. Esto hace que los niños tengan los conocimientos necesarios sobre cómo abordar y satisfacer las necesidades de los demás, además de ser conscientes de que las personas que lo rodean merecen cuidados y atención.

Otro factor que relaciona el apego con los comportamientos prosociales es la regulación emocional (Bowlby, 1973). Según Calkins y Leerkes (2011), aquellos niños que han experimentado una rutina de aprendizaje sobre la regulación emocional con su figura de apego serán más capaces de llevarla a cabo cuando esta figura no esté presente. Esto desemboca en una capacidad para enfocarse en las necesidades emocionales de los demás, ya que las suyas propias están reguladas.

Según Arias (2015), los mejores predictores de la conducta prosocial se encuentran en la familia ya que se descubrió que las prácticas de crianza en la infancia predecían la empatía que ese individuo tendría en la adultez. Además, también se demostró que el hecho de tener un apego seguro a lo largo de la infancia estaba directamente relacionado con la empatía y la conducta prosocial que tendría el individuo en la adolescencia. La satisfacción de necesidades y el desarrollarse en un ambiente de amor y cariño son factores que se relacionan directamente con la conducta prosocial (Sánchez-Queija, Oliva y Parra, 2006)

e. Autoconcepto

El autoconcepto corresponde a la imagen que un individuo tiene de sí mismo. Según González y Turón (1992), es una construcción cognitiva que se forma a raíz de una mezcla de ideas o imágenes de lo que somos, lo que queremos ser, y lo que exteriorizamos a lo demás. No es innato, sino que el individuo construye ese concepto durante todo su desarrollo cognitivo.

Por otra parte, Burns (1979) afirma que tanto el autoconcepto como la autoestima son dos conceptos que, aunque aparentemente similares, requieren de diferenciación. Para él, el autoconcepto es la definición que una persona hace de sí misma tanto de su apariencia física, como de sus características interiores y de personalidad. Por otro lado, para White en Courrau (1998, citado en Rodríguez Martín, 2014), la autoestima es el valor del yo, es decir, la definición global que el individuo da de sí mismo, teniendo en cuenta tanto su autoconcepto como la influencia de su contexto social.

En cuanto a la evolución del autoconcepto, Harter (1985) concluyó que la concepción del “yo” comienza en descripciones concretas de comportamientos observables de la primera infancia, pasa por construcciones psicológicas en la etapa de primaria, hasta desembocar en conceptos mucho más abstractos en la adolescencia.

La importancia del autoconcepto desemboca en la influencia que tiene este en el desarrollo de la competencia social, afectando a la forma de pensar, de relacionarse y de aprender (Clemes y Bean, 1996; Clark, Clemes y Bean, 2000).

Por otro lado, la relación existente entre el autoconcepto y la aparición de conductas prosociales es respaldada por autores clásicos como Midlarsky (1968) y Staub (1979), quienes afirmaron que tanto el autoconcepto como la autoestima parecen ser muy relevantes en la conducta prosocial, generando una relación recíproca entre ambos. Por un lado, se afirma que el hecho de que el individuo lleve a cabo comportamientos altruistas podría generar en él un aumento

del autoconcepto, siendo esto último una “recompensa” por ayudar. En el otro sentido, autores como Wilson y Petruska (1984) consideran que un elevado nivel de autoconcepto en un individuo puede llevarle a desarrollar una personalidad más altruista, por lo que realizará más conductas de ayuda hacia los demás. Por el contrario, aquellas personas que poseen un nivel bajo de autoconcepto se centrarán más en ellas mismas, lo que omitirá la conducta prosocial (Morris y Kanfer, 1983). Por ello, se podría afirmar que tanto la autoestima como el autoconcepto son causa y consecuencia de las conductas prosociales (Lu y Argyle, 1991)

Cabe destacar que estas afirmaciones son respaldadas por estudios actuales como el llevado a cabo por León Gualda y Lacunza (2020), el cual evidencia que aquellos niños con mayor autoestima presentan unos comportamientos de ayuda y de adaptación social mucho más pronunciados que aquellos que no la tienen.

1.3.3. Variables contextuales influyentes en la conducta prosocial en Educación Infantil

a. Contexto familiar

Factores específicos del ambiente familiar, como son la calidad de la comunicación entre los miembros de la familia, o el clima emocional que se vive en el hogar, han demostrado condicionar los comportamientos prosociales de los niños. Así, se ha observado que los niños que suelen participar activamente en comportamientos prosociales son considerados para ello por parte de sus padres, reforzando este tipo de comportamiento, por lo que se ha podido establecer una relación entre la cantidad de comportamientos prosociales mostrados por los padres, tanto hacia los hijos como hacia los individuos de su entorno, y los comportamientos prosociales mostrados por sus hijos.

1. Relación padres/madres-hijos

A nivel general, es necesario hablar de los tipos de crianza para comprender la forma en que estos afectan al desarrollo de la personalidad del individuo que las vive. Baumrin (1966) describe por primera vez tres tipos de crianza, basándose en las variables de afecto y control, a los cuales, más tarde, se añade un nuevo tipo, el negligente:

- Permisivo: alto nivel de afecto y bajo nivel de control.
- Democrático: alto nivel de afecto y alto nivel de control.
- Autoritario: bajo nivel de afecto y alto nivel de control.
- Negligente: bajo nivel de afecto y bajo nivel de control.

En base a eso, se afirma que los estilos de crianza influyen en los procesos de socialización (Izzedin & Pachajoa, 2009; Henríquez, 2014; Carrión, 2015).

La familia es el primer contexto donde se efectúan una serie de estrategias correspondientes a aquello que los padres desean que suceda respecto a sus hijos y los medios por los cuales se alcanzará ese estado deseable (Goodnow, 1985, citado en Torío-López, Peña-Calvo & Rodríguez-Menéndez, 2008; Henríquez, 2014). Investigaciones más actuales definen un nuevo patrón de variables en el tipo de crianza. Estas estrategias recaen en el tipo de la relación, con el mayor o menor nivel de comunicación (aceptación-rechazo, calor-frialdad, afecto-hostilidad, proximidad-distanciamiento) y con las conductas llevadas a cabo para orientar el comportamiento del niño (autonomía-control, flexibilidad-rigidez, permisividad-restricción).

Por otro lado, según autores como Aguirre-Davila (2015) e Izzedin-Bouquet y Pachajoa-Londono (2009), la crianza involucra tres procesos psicosociales: las pautas, las prácticas y las creencias sobre la crianza. Las pautas de crianza consisten en aquellas normas que los padres siguen en cuanto al comportamiento de los hijos, las cuales poseen connotaciones sociales. Por otro lado, las prácticas de crianza corresponden a las relaciones entre los miembros de la

familia, siendo los padres quienes más influencia ejercen sobre los hijos, aunque esa influencia es comúnmente mutua. Estas prácticas son los comportamientos aprendidos por los padres que guían las conductas de los hijos (Izzedin-Bouquet & Pachajoa-Londoño, 2009). Por último, las creencias sobre la crianza corresponden al conocimiento que poseen los padres en cuanto a cómo se debe criar a un niño y la forma en que se deben encauzar las acciones de este. Estos tres componentes de los estilos educativos determinan la adaptación de los niños y niñas a los diferentes contextos en los cuales se da su desarrollo psicosocial (Aguirre-Dávila, 2015).

Según Torío-López et al. (2008), los padres desarrollan un estilo de crianza para cada uno de sus hijos, dependiendo esto de multitud de factores relacionados con el individuo en concreto, tales como la cantidad de hijos, el género, su ubicación entre los hermanos, su salud e incluso su apariencia física, además de por factores externos como el entorno social, cultural y religioso al que pertenece esa familia.

Esto evidencia la relación que existe entre el estilo de crianza y el tipo de relación de los padres con el hijo, con el desarrollo psicosocial y, por ende, las habilidades sociales que el niño desarrollará a lo largo de su infancia. Por otro lado, y, a nivel emocional, las interacciones diarias con los padres/madres influyen en que los niños/as pequeños desarrollen la capacidad de regular sus emociones, siendo un proceso subyacente a la capacidad de relacionarse de manera prosocial con los demás (Scrimgeour et al., 2016). Estas interacciones incluyen la sensibilidad de los padres, las respuestas sensibles a las necesidades de sus hijos, y la aportación de un ejemplo firme de comportamiento prosocial, lo que facilitará que los niños aprendan comportamientos prosociales por sus propios medios y, a su vez, los adquieran modelando los comportamientos de sus padres.

2. Relación con los hermanos

A lo largo de los años se ha estudiado con gran profundidad la forma en que las relaciones padre-hijo afectan en el desarrollo del individuo, dejando en segundo plano la influencia de la relación con los hermanos en la formación de la persona. Pese a eso, investigaciones recientes evidencian la forma en que los hermanos influyen de forma significativa en el desarrollo infantil, considerando esas relaciones como una de las más significativas a lo largo de la vida del individuo.

Esto se debe a que, desde una edad temprana, los hermanos comparten experiencias, conexiones emocionales y aprendizajes que forman su crecimiento social, cognitivo y emocional (Dunn, 2002). Es gracias a esas relaciones que los niños aprenden a gestionar y expresar emociones, a resolver conflictos y a desarrollar habilidades sociales. Por otra parte, Kramer y Conger (2009) señalan que las relaciones entre los hermanos suponen un ambiente donde estos pueden practicar y perfeccionar sus competencias sociales e interpersonales, lo cual supone una ventaja significativa para su desarrollo psicosocial.

Además de lo referente a las habilidades sociales, las relaciones fraternales afectan directamente a la autoestima, el autoconcepto y la regulación emocional del individuo (Cicirelli, 1995).

Recchia y Howe (2010) plantean que existen cuatro características de las relaciones entre los hermanos que son verdaderamente influyentes en el desarrollo del individuo:

- El factor emocional de estas relaciones, en el cual no están presentes las inhibiciones de una cualidad positiva, negativa y, a veces ambigua carga emocional.
- La intimidad que se da cuando los hermanos pasan una gran cantidad de tiempo jugando juntos, lo que hace que el conocimiento del uno sobre el otro aumente. Esto les brinda

herramientas de apoyo emocional e instrumental, de resolución de conflictos y de una empatía referida a comprender el punto de vista de la otra persona.

- Las grandes diferencias individuales propias de las relaciones entre hermanos en la calidad de las relaciones de los niños con el uno al otro.
- La diferencia de edad entre los hermanos, que es la causa de la aparición de conflictos de poder y control, así como de rivalidades. Eso, fuera parte de generar contiendas, proporcionan la oportunidad de aprender a enseñar, ayudar y cuidar a los demás.

Según Aldeas Infantiles SOS (2019) los hermanos son los primeros y más importantes compañeros de interacción mutua, siendo también una relación a través de la cual se aprenden herramientas como el autocontrol y la modificación de conducta. Además, hay evidencia de la relación entre los hermanos potencia el desarrollo de la empatía y de la comprensión social, además de ser una influencia altamente beneficiosa en cuanto a los trastornos del desarrollo.

En la misma línea, Aldeas Infantiles SOS (2019) afirma que en todas las relaciones entre hermanos los factores como el orden de nacimiento y la estructura y dinámica de la familia tienen un papel tan importante como las características individuales de los niños, la relación padre-hijo y la relación entre los padres.

b. Contexto escolar

El contexto escolar ejecuta un papel fundamental en la modelación de las actividades cognitivas de los niños, teniendo un impacto considerable en su trayectoria futura, considerando aspectos como sus intereses, hábitos y motivaciones.

De acuerdo con Bronfenbrenner (1987), el microsistema educativo representa uno de los contextos más directos y relevantes para el crecimiento humano, ofreciendo posibilidades para la interacción social, el aprendizaje y el desarrollo de competencias cognitivas fundamentales.

Por otro lado, Vygotsky (1978) indica que el proceso de aprendizaje en entornos escolares está fuertemente influenciado por la interacción social y la utilización de instrumentos culturales, como el idioma y las técnicas de enseñanza, que promueven el desarrollo de funciones cognitivas avanzadas.

Rogoff (1990), por otra parte, subraya que la escuela funciona como un entorno sociocultural en el que los niños no solo adquieren saberes formales, sino también costumbres, valores y habilidades que impactan en su crecimiento integral. En cuanto a ese crecimiento y desarrollo, cabe destacar la importancia del papel de la escuela y en concreto, de la educación infantil, para la identificación temprana de discapacidades y el riesgo de estas, de modo que la familia, la escuela y los servicios de salud puedan reducir el impacto en su desarrollo, superar las barreras de aprendizaje, promover la inclusión y prevenir la marginación (Unesco, 2015).

En cuanto a la forma en que la escuela afecta de manera directa a los alumnos y alumnas, Cole (1996) afirma que las particularidades de las prácticas educativas, que incluyen su diseño del currículo y las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, influyen en las variaciones en el comportamiento y las habilidades cognitivas de los alumnos.

Además de los aspectos socializadores, comúnmente asociados al contexto escolar, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014) destaca que en los primeros años de vida se configuran las relaciones emocionales afectivas, el desarrollo neurológico y físico, la interacción con el mundo exterior y los otros, la construcción de la identidad y el desarrollo de la autonomía. Esto conlleva un largo proceso del cual los maestros y maestras deben ser guías, favoreciendo el potenciamiento de sus capacidades y, a su vez, generando mayores y mejores oportunidades y experiencias que beneficien su desarrollo integral.

Por ello, es preciso afirmar que la escuela desempeña un papel esencial como núcleo de socialización y como elemento activo en la formación del crecimiento cognitivo y emocional

de los niños, donde las relaciones que se dan entre pares influyen en gran medida en el desarrollo de la conducta prosocial.

c. Contexto cultural y socioeconómico

Pérez (2023) afirma en la redacción de un artículo que el contexto cultural de cada grupo es fundamental para que los individuos integrantes de ese grupo adopten las normas sociales de las que depende el comportamiento cooperativo.

Un experimento realizado por House et al. (2013) que pretendía descubrir las diferencias en cuanto al comportamiento prosocial en las distintas sociedades y analizando individuos de diferentes edades, evidenció que los niños y niñas de entre 4 y 6 años tenían comportamientos prosociales muy similares entre sí, por lo que se concluyó que no es el aprendizaje social temprano el que determinaba las diferencias observadas entre las culturas, sino que esas diferencias se generaban en etapas vitales posteriores. En cuanto a edades más avanzadas, se pudo observar que el comportamiento prosocial se desarrolla de forma distinta dependiendo del contexto cultural en el que se desarrollan los niños y niñas y adolescentes. Esto confirmó que el desarrollo de la conducta prosocial es muy dependiente del contexto cultural.

En contraste, Shonkoff y Phillips (2000) sostienen que la cultura ejerce una influencia significativa en la crianza y el desarrollo infantil, a compartir valores, aspiraciones, expectativas y prácticas. Comprender esto es esencial para captar la esencia de la experiencia inicial, cómo se desarrolla y de qué manera los niños pequeños y la cultura que comparten se afecta entre sí durante su crecimiento. Los impactos de la cultura en el desarrollo de los niños son amplios, puesto que: determina cómo y cuándo son alimentados los infantes, así como el lugar y las personas con quienes descansan; influye en la reacción típica al llanto de un infante y a las rabietas de un niño pequeño; establece las normas para la disciplina y las expectativas

sobre logros en el desarrollo; influye en las preocupaciones de los padres y en el momento en que comienzan a inquietarse; afecta la manera en que se aborda la enfermedad y se entiende la discapacidad; y aprueba ciertas prácticas para el cuidado infantil mientras desapruueba otras. En síntesis, la cultura ofrece una guía para la educación de los hijos y establece expectativas de roles para las madres, padres, abuelos, hermanos, otros familiares y amigos.

En cuanto a los factores socioeconómicos, Benítez, Diaz-Abraham, & Justel (2023), afirman en su artículo que, la ubicación geográfica y los tipos de vivienda de las familias, incluso la situación socioeconómica o la formación académica de los padres de los niños y las niñas, influyen de manera directa en su desarrollo, generando impactos emocionales y cognoscitivos.

A pesar de eso y según el estudio de Zambrano et al. (2002), se observa que, aún las familias de bajos recursos, en los que la posibilidad de los padres o madres de proporcionar a los niños ambientes de aprendizaje estimulantes es menor, el aprendizaje de los hermanos menores se ve favorecido por la influencia de los hermanos mayores.

En la misma línea, un estudio llevado a cabo por Herrera-Mora, Munar-Torres, Molina-Achury & Robayo-Torres (2019) pone de manifiesto que existe una relación directa entre la condición socioeconómica y el desarrollo infantil, de manera que cuando la condición es desfavorable influye de forma negativa y, por el contrario, cuando la condición es adecuada, permite al niño alcanzar ciertas oportunidades que le proporcionen un mejor y más completo desarrollo.

1.3.4. Evaluación de la conducta prosocial

El interés del sistema educativo por identificar y evaluar la conducta prosocial y la inteligencia emocional es algo relativamente reciente. Esto es debido, entre otras cosas, a la necesidad de orientar la educación hacia una formación más integral que contribuya de manera más completa al desarrollo del alumnado (Consejo de la Unión Europea, 2018), afirmando definitivamente

las múltiples ventajas y beneficios que aporta la conducta prosocial no solamente a nivel individual o de relaciones próximas, sino a nivel social e incluso político.

En cuanto la evaluación, esta debe incluir tanto aspectos cognitivos (como el razonamiento moral) como emocionales (empatía y sensibilidad). Según Eisenberg y Mussen (1989), la medición debe considerar contextos sociales reales, ya que estos influyen significativamente en la manifestación de dichas conductas. Uno de los métodos más comunes empleados en la evaluación de las conductas prosociales es la observación directa y estructurada, la cual debe darse en contextos naturales como la escuela o el hogar, ya que de esa forma permite registrar interacciones espontáneas y contextuales (Hoffman, 2000). Otro de los métodos más utilizados son los cuestionarios y las escalas, como el Prosocial Behavior Questionnaire (PBQ) de Weir y Duveen (1981) o las Escalas de Empatía y Prosocialidad de Carlo y Randall (2002), que permiten a padres, maestros y cuidadores reportar la frecuencia con la que los niños manifiestan conductas como compartir, consolar o cooperar. Por último, las entrevistas a padres y maestros, las cuales son de gran utilidad a la hora de complementar los datos obtenidos en las observaciones directas y en los cuestionarios. Según Mestre et al. (2009), los padres y maestros ofrecen perspectivas valiosas al describir cómo los niños interactúan en diferentes contextos. Este método permite explorar las creencias y valores familiares que podrían influir en la conducta prosocial.

Asimismo, todos estos instrumentos deben ser válidos y fiables, por lo que, según Bierhoff (2002) la forma más eficaz de que lo sean es la triangulación de métodos (como combinar observaciones, cuestionarios y entrevistas) aumenta la validez de los datos, reduciendo posibles sesgos. Además, el uso de escalas y rúbricas estandarizadas facilita la comparación entre estudios.

2. Metodología.

Este apartado tiene como objetivo ofrecer una descripción detallada de los procedimientos seguidos para llevar a cabo la investigación. En primer lugar, se especificarán los objetivos de la investigación, los cuales guiarán todo el proceso y permitirán delimitar los aspectos clave a investigar. A continuación, se detallará la muestra de participantes seleccionados, así como los criterios de inclusión y exclusión. Asimismo, se expondrán los materiales utilizados, que incluyen tanto recursos físicos como herramientas de evaluación y observación, las cuales fueron diseñadas para recoger información precisa sobre los aspectos que se pretendían analizar. Por último, se explicará el procedimiento seguido durante la investigación, detallando las fases de recolección de datos, las técnicas de observación y cualquier intervención realizada, así como los métodos de análisis utilizados para interpretar los resultados obtenidos. Esta metodología permitirá comprender cómo se llevó a cabo el estudio y asegurar la validez y fiabilidad de los datos recogidos.

2.1. Objetivos de la investigación

Objetivos generales:

- Establecer la conexión entre tener hermanos y mostrar comportamientos prosociales en niños de educación infantil.
- Examinar cómo los hermanos impactan en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales durante la infancia.

Objetivos específicos:

- Establecer una muestra de niños y niñas con o sin hermanos para estudiar la posible influencia.

- Diseñar actividades cuyo objetivo sea la detección de conductas prosociales en los niños y niñas, así como su ausencia.
- Recoger datos sobre la presencia y frecuencia de conductas prosociales en los niños y niñas de educación infantil.
- Analizar los datos recogidos con el fin de establecer unos resultados sólidos que confirmen o desmientan la hipótesis.
- Examinar cómo la posición que ocupan los niños y niñas con sus hermanos, así como la edad que tienen estos últimos influye en el desarrollo de las conductas prosociales.
- Llevar a cabo un examen de las diferencias más importantes que se dan en las conductas prosociales dependiendo del tipo de relación (afectiva, conflictiva) que los niños tienen con sus hermanos.
- Comparar los resultados obtenidos con otros estudios similares que se hayan realizado con anterioridad.

2.2. Participantes

Los alumnos y alumnas que van a formar parte de este proyecto de investigación se encuentran escolarizados en un centro educativo concertado y de carácter religioso situado en el barrio de Girón, Valladolid.

Este centro destaca por su enfoque en la formación académica basada en los valores cristianos, promoviendo tanto el desarrollo intelectual como personal de sus estudiantes. Por otro lado, ofrece educación a múltiples niveles: infantil, primaria, secundaria, bachillerato y grados FP.

En base a su localización en la ciudad, las familias que acuden a este centro educativo pertenecen, principalmente, a los barrios más cercanos al centro: Girón, La Victoria y Huerta

del Rey. Por ello, el nivel socioeconómico de las familias que acuden al centro podría clasificarse como medio.

Por otro lado, la muestra de alumnos y alumnas que se tomará para desarrollar el estudio será la siguiente:

- 2 clases de 1º de Educación Infantil: 21 niños.
- 2 clases de 2º de Educación Infantil: 18 niños.
- 2 clases de 3º de Educación Infantil: 20 niños.

2.3. Materiales

El desarrollo de las actividades podrá verse en las Tablas 1, 2 y 3:

Tabla 1

Actividad 1: “El jardín de flores”

Actividad 1: “El jardín de flores”	
Objetivo	Observar la presencia o ausencia de conductas prosociales en los niños y niñas.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Juguetes de jardín (flores de plástico, palas, regaderas, etc.) - Macetas de plástico. - Pegatinas (para el refuerzo de las conductas prosociales)

Lugar, duración de la actividad y división de los niños.	Aula habitual. Duración de 15 minutos. Grupos de 10 niños máximo.
Desarrollo	<p>Los niños se sientan alrededor de una mesa con las macetas, flores y juguetes de jardín.</p> <p>A continuación, se les explica que deben crear un "jardín mágico" con flores en sus macetas, pero se les dará a propósito un número insuficiente de juguetes o herramientas para que tengan que compartirlas.</p> <p>El educador observará qué niños necesitan ayudar espontáneamente o ceden sus materiales cuando ven que a otro niño le falta algo para completar su parte del jardín.</p> <p>Al final, se puede reforzar la conducta prosocial regalando una pegatina de carita sonriente a los niños que compartieron o ayudaron a los demás.</p>
Indicadores de conducta prosocial	<ul style="list-style-type: none"> - Compartir los juguetes o herramientas sin que nadie se lo diga. - Ofrecer ayuda en la realización de la actividad.

Tabla 2

Actividad 2: "El concurso de torres"

Actividad 2: El concurso de torres

Objetivo Observar la presencia o ausencia de conductas prosociales en los niños y niñas.

Materiales - Bloques de construcción.

Lugar, duración de la actividad y división de los niños. Aula habitual.
Duración de 15 minutos.
Grupos de 10 niños máximo.

Desarrollo Los niños y niñas se deberán sentar en una mesa alargada (para poder diferenciar dos “equipos”, uno en cada extremo). A continuación, se le repartirá a cada equipo un montón de bloques de dos colores distintos y se les dará instrucciones sobre las características de la torre que van a construir (una torre por equipo y cada equipo de un color), siendo el problema que cada equipo tiene bloques del otro que tendrán que intercambiar voluntariamente (ya que debe existir una distancia suficiente como para que los de un equipo no lleguen a coger los bloques del montón del otro equipo)

Se observará la forma en que cooperan, comparten u ofrecen ayuda y se apuntarán esas actuaciones, así como quién las ha realizado.

Al final, se puede reforzar la conducta prosocial regalando una pegatina de carita sonriente a los niños que compartieron o ayudaron a los demás.

Indicadores de conducta prosocial	<ul style="list-style-type: none"> - Ofrece bloques de un color específico a aquellos compañeros que lo necesiten, sin que nadie se lo diga. - Aclara/explica las normas de forma respetuosa y amable a quienes no lo hayan entendido.
--	--

Tabla 3

Actividad 3: “Ayudemos al Gran Amigo Oso”

Actividad 3: “Ayudemos al Gran Amigo Oso”

Objetivo	Observar la manifestación de conductas prosociales en niños y niñas de infantil.
-----------------	--

Materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Peluche grande que represente al “Gran Amigo Oso” - Mochila o canasta de juguetes pequeños y otros objetos como pelotas, bloques, libros, etc. - Cartulinas de dibujos de las necesidades del oso. - Premios simbólicos para reforzar la conducta prosocial al final de la actividad, como pegatinas o estrellas.
-------------------	--

Lugar y duración de la actividad	<ul style="list-style-type: none"> - Lugar: aula habitual. - Duración: 20-30 minutos.
---	---

Desarrollo

1. Introducción: reúne a los niños y niñas en un círculo y presenta al gran amigo oso. Explica que el oso necesita ayuda con algunas tareas y que estarán jugando a ayudarlo.
2. Situación 1- Compartir: coloca una mochila o canasta con unos pocos juguetes y explica que el oso ha traído juguetes para todos, pero hay menos juguetes que niños. Observa si los niños comparten reparten o deciden turnarse.
3. Situación 2- ayuda: coloca un objeto que el gran amigo se necesita en una estantería un poco alta o un lugar de difícil acceso para el oso. Observa si algún niño o niña toma la iniciativa para ayudar al oso a recuperar el objeto.
4. Situación 3- Consolar y cuidar: muestra una tarjeta donde el oso parece triste o llorando porque perdió un juguete o se hizo daño. Anima a los niños a observar la situación sin dar indicaciones específicas para ver si intentan consolar o ayudar al oso a sentirse mejor.

Indicadores de conducta prosocial

- Ayuda espontánea: el niño o niña toma la iniciativa para ayudar al oso o a otros compañeros sin ser solicitado.
-

-
- Compartir: los niños muestran disposición para compartir juguetes u objetos de forma voluntaria.
 - Empatía: alguno de los niños se muestra sensible ante el sufrimiento o la necesidad del oso, por ejemplo, consolándole o hablándole amablemente.
 - Cooperación: se observa si los niños trabajan juntos para resolver la situación, como turnarse con los juguetes o ayudarse mutuamente.
-

Para abordar la relación entre tener hermanos y la manifestación de comportamientos prosociales en niños y niñas de educación infantil, este estudio se fundamenta en un enfoque mixto que combina métodos cuantitativos y cualitativos. La combinación de encuestas y observaciones estructuradas permite obtener datos ricos y contextualizados, maximizando la validez y confiabilidad de los resultados.

Encuestas a padres (Método Cuantitativo) (Ver Anexo 1): Se empleó un instrumento estructurado dirigido a los padres, diseñado para recoger datos cuantitativos sobre la composición familiar y las dinámicas relacionales entre hermanos.

- Sección cuantitativa: Incluye preguntas cerradas, tales como el número de hermanos o la frecuencia de interacciones positivas o negativas. Estas respuestas proporcionan información cuantificable para analizar patrones relacionales.
- Sección cualitativa: Se incorporaron preguntas abiertas que permitieron explorar narrativas específicas sobre las interacciones entre hermanos. Esta parte del

instrumento busca matizar los datos numéricos con descripciones que reflejen experiencias concretas.

Encuestas a maestras (Método Mixto) (Ver Anexo 2): Se diseñó un cuestionario para las maestras, considerando su posición como observadoras externas en contextos sociales cotidianos. Este instrumento consta de ítems cerrados tales como preguntas cuantitativas que evalúan la frecuencia con la que los niños manifiestan comportamientos prosociales como ayudar, compartir o consolar.

Las respuestas cualitativas de las maestras se triangulan con las observaciones realizadas durante las actividades, buscando reducir posibles sesgos derivados del contexto social de los niños.

Observación estructurada en el aula (Método Cualitativo): Las observaciones directas constituyen la principal estrategia cualitativa del estudio, orientada a captar comportamientos prosociales en un entorno natural, datos que se plasmaron en distintas rúbricas, una para cada actividad y curso (Ver Anexo 3) Estas observaciones se llevaron a cabo durante tres actividades diseñadas para provocar interacciones sociales significativas, las cuales planteaban a los niños diferentes problemas:

- Cooperación grupal: En grupos pequeños, los niños completaron una tarea que requería colaboración, permitiendo evaluar conductas como ofrecer ayuda o trabajar en equipo.
- Resolución de conflictos sociales: A través de situaciones ficticias que implicaban ayudar a un compañero, se analizaron las reacciones espontáneas de los niños.
- Compartir recursos: Los niños debían gestionar recursos limitados para completar una tarea creativa, observando cómo distribuían los materiales entre ellos.

Sesgo de deseabilidad social: El diseño mixto del estudio busca minimizar el sesgo de deseabilidad social, particularmente en las encuestas dirigidas a los padres. Este sesgo se controla mediante:

1. La comparación entre las respuestas de padres y maestras.
2. La triangulación de estas respuestas con las observaciones estructuradas.
3. La confidencialidad de los datos, lo que promueve respuestas más sinceras.

Este diseño teórico fundamenta un enfoque mixto donde el método cuantitativo aporta datos medibles y comparables, mientras que el método cualitativo permite explorar la profundidad y complejidad de las relaciones sociales en contextos familiares y escolares. Ambos enfoques convergen para analizar de manera integral la influencia de los hermanos en el desarrollo de los comportamientos prosociales en la infancia.

2.4. Procedimiento de investigación

En primer lugar, se contactó con la directora de Infantil y Primaria del centro educativo para solicitar el permiso necesario para llevar a cabo el estudio en la etapa de Infantil. Una vez se obtuvo el consentimiento, se comenzó la planificación de la puesta en práctica.

El estudio se llevó a cabo en dos fases principales. En la primera fase, se seleccionaron 81 participantes mediante muestreo intencionado, cumpliendo con los criterios de inclusión previamente establecidos (edad entre 3 y 6 años, estudiantes del segundo ciclo de Educación Infantil del colegio seleccionado). Previo a la sesión de realización de las actividades, las maestras de cada curso obtuvieron un consentimiento informado de los padres y madres de los alumnos que permitía la participación de estos en dicha sesión, por lo que una vez se obtuvo ese consentimiento, se dio comienzo a la recogida de datos a través de las actividades

planteadas. Los datos se recogieron mediante una tabla que incluía a todos los participantes (Anexo 3), así como los ítems a observar en cada actividad, siendo marcados con una “X” aquellos que sí se observaban, y no poniendo nada en aquellos que no se daban. Las sesiones de actividades tuvieron una duración aproximada de 30-45 minutos por actividad y curso, desarrollándose en su totalidad a lo largo de una semana:

Tabla 4

Organización semanal de la realización de las actividades.

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Antes del	Actividad 1:	Actividad 2:	Actividad 1:	Actividad 2:	Actividad 1:
recreo	1° de	2° de	3° de	1° de	2° de
	Infantil	Infantil	Infantil	Infantil	Infantil
Después del	Actividad 3:		Actividad 3:	Actividad 3:	Actividad 2:
recreo	3° de		1° de	2° de	3° de
	Infantil		Infantil	Infantil	Infantil

En cuanto a la distribución de la realización de las actividades, estas se llevaron a cabo a lo largo de distintos días y de forma desordenada en cada curso por los siguientes motivos:

- Control de variables externas: se buscó reducir el efecto del ambiente en los participantes, ya que si todos realizasen una actividad específica en un mismo aula, las características de ese aula podrían asociarse a la actividad, de forma que, variando el orden y los días, reducimos el riesgo de que los resultados se sesguen por las condiciones específicas del aula.

- Control de efectos de orden y fatiga: si las actividades siempre se realizan en el mismo orden, el desarrollo podría verse influido por el aprendizaje o la familiaridad con el estudio (efecto de práctica). Cambiar el orden permitió balancear estos efectos, reduciendo su impacto en los resultados. Por otro lado, si los participantes realizan las actividades de forma consecutiva, la fatiga podría influir en su rendimiento en las últimas tareas. Distribuir las actividades en días distintos y variar el orden ayudó a evitar que los resultados reflejen fatiga más que diferencias reales entre las actividades.
- Validez y confiabilidad del estudio: al realizar las actividades en días distintos y en diferentes órdenes, se mejoró la capacidad del investigador para atribuir las diferencias en los resultados a las actividades mismas y no a factores externos, lo que fortalece la validez interna del estudio. Por otro lado, al variar las condiciones y el orden, se incorporó un principio básico del diseño experimental: la aleatorización. Esto reduce la posibilidad de que los resultados estén influenciados por variables no controladas.
- Reducción de la contaminación entre actividades: si los participantes realizan todas las actividades en el mismo día, podrían aprender estrategias o soluciones de una actividad que influyan en su desempeño en otra. Cambiar el día y el aula permitió que las actividades se realicen de forma más independiente.

En cuanto a la realización de las actividades en cada curso, cabe destacar que no participaron todos los alumnos a la vez, sino que se dividió la clase en 3-4 grupos de alumnos para que fuese posible recoger los datos de forma completa. Además, mientras un grupo realizaba la actividad en una mitad del aula, el resto de los alumnos jugaba, divididos ya en los grupos que realizarían la actividad, en la otra mitad, por lo que los grupos que no habían realizado la actividad no se podían ver influenciados por los que sí que lo habían hecho, ya que no tuvieron contacto en ningún momento.

En la segunda fase, se pidió a los padres y madres que completasen un cuestionario sobre las conductas prosociales de sus hijos e hijas, así como de la relación con sus hermanos, en caso de tenerlos. Este cuestionario era totalmente voluntario y, de nuevo, se les pidió consentimiento para el tratamiento anónimo de la información proporcionada en las respuestas.

2.5. Análisis

Una vez obtenidas las respuestas de los cuestionarios, se codificaron las respuestas para obtener una puntuación total. Además, se sumaron los indicadores de conducta prosocial observados en las distintas actividades. De este modo, se contaba con: puntuación total sobre la conducta prosocial observada por los padres, puntuación total de la conducta prosocial observada por las maestras y puntuación total de indicadores de la conducta prosocial observados en las actividades.

Se llevó a cabo un análisis estadístico con el programa SPSS versión 29. En primer lugar, se realizó una comparación entre grupos utilizando el estadístico U de Mann-Whitney y la Prueba de Kruskal-Wallis, concretamente para establecer las posibles diferencias significativas entre:

Indicadores de la conducta prosocial comparando:

- Niños/as con y sin hermanos.
- Niños/as con hermanos mayores, medianos y pequeños.
- Niños/as según su edad.
- Niños frente a niñas.

Resultados del cuestionario de padres frente al cuestionario de las maestras, así como distintas comparaciones de cada uno de ellos según:

- Niños/as con y sin hermanos.

- Niños/as con hermanos mayores, medianos y pequeños.
- Niños/as según su edad.
- Niños frente a niñas.

Por otro lado, se llevaron a cabo análisis con el estadístico de Spearman para determinar posibles correlaciones entre los indicadores de la conducta prosocial observados y los resultados de las encuestas a padres y maestras.

3. Resultados

3.1. Resultados cuantitativos

En primer lugar, referente a los resultados estadísticos llevados a cabo, se observaron diferencias significativas en la observación de indicadores según la presencia o no de hermanos ($U= 502, p= 0,026$); también según la edad, en este caso la comparación entre 3 y 4 años resultó cercana a la significatividad ($K= 10,41, p= 0.055$), mientras que las diferencias entre 3 y 5 años resultaron significativas ($K=11,01; p= 0,037$). Profundizando más en las posibles diferencias en cuanto a la presencia o no de hermanos según la edad, encontramos diferencias en los niños/as de 5 años ($U= 31,45, p<0,001$)

En segundo lugar, encontramos diferencias significativas entre los resultados obtenidos en el cuestionario de los padres y de las maestras ($t(58) = 13,04, p<0,001$), con puntuaciones más elevadas en el caso de las maestras ($M= 17,15; DE= 2,59$) frente a los padres ($M= 9,64; DE= 4,02$). Por otro lado, encontramos diferencias significativas en la percepción de las conductas prosociales obtenidas en el cuestionario a padres según la posición que ocupan los niños/as entre sus hermanos, concretamente entre los mayores y los pequeños ($K=2,84, p= 0,005$). Del mismo modo, en el cuestionario pasado a las maestras hay diferencias según la presencia o no de hermanos en el grupo general ($U=546, p= 0,003$), así como según la edad en el caso de los

niños/as de 3 años ($U= 30,25; p < 0,001$). En la Tabla 1 pueden observarse las medias obtenidas en cada caso.

Tabla 5

Medias obtenidas en distintas variables

	Indicadores	Conducta prosocial según padres	Conducta prosocial según maestras
Sin hermanos	1,83	9,17	15,67
Con hermanos	3,39	9,85	17,80
Un hermano	3,17	9,24	17,97
Dos hermanos	3,92	11,33	17,42
Hermano mayor	3,88	11,82	18,47
Hermano mediano	4,40	11,40	16,80
Hermano pequeño	2,68	7,68	17,47
3 años	1,90	10,19	17,81
4 años	3,39	8,72	17,00
5 años	3,55	9,90	16,60
Niñas	3,54	9,75	17,21
Niños	2,35	9,56	17,10
3 años sin hermanos	2,29	9,43	14,86

3 años con	1,71	10,57	19,29
hermanos			
4 años sin	3,00	10,60	17,40
hermanos			
4 años con	3,54	8,00	16,85
hermanos			
5 años sin	0,33	7,67	15,17
hermanos			
5 años con	4,93	10,86	17,21
hermanos			

En segundo lugar, los resultados de las correlaciones entre los indicadores observados y el cuestionario de los padres acerca las conductas prosociales de sus hijos/as, mostraron resultados significativos en los siguientes ítems: actos amables ($r= 0,318$, $p= 0,014$), agresividad ($r=0,297$, $p= 0,022$) y competir ($r=0,271$, $p= 0,038$). En el caso del cuestionario de las maestras, los ítems que correlacionan significativamente con la observación de indicadores de conducta prosocial fueron: agresividad ($r= 0,282$, $p= 0,030$), competir ($r=0,415$, $p= 0,001$) y conductas posesivas ($r= 0,426$, $p< 0,001$).

3.2. Resultados cualitativos

En primer lugar, durante la realización de la primera actividad en el aula de 1º de Infantil no se encuentra gran diferencia de sexos en cuanto a la presencia de las conductas prosociales indicadas, aunque se ha observado que hay mayor número de niñas, en comparación con los niños, que escuchan los problemas que plantean los demás y son capaces de resolver un

conflicto sin previa ayuda. Por otro lado, se ha observado también que los niños o niñas que solamente realizan el acto prosocial de compartir lo hacen con aquellos con quien tienen lazos de amistad más fuertes, sin prestar atención a aquellos que solicitan ayuda fuera de su círculo cercano.

También es preciso destacar que, cuando un alumno o alumna ha sido capaz de resolver el conflicto que se planteaba (sin intervención adulta) la mayoría del resto de alumnos ha sido capaz de entender el problema y actuar en consecuencia, pero no se han contabilizado esas actuaciones ya que solamente contaba aquello que se realiza sin previa ayuda y por sí mismos. Por último, se identificó que, para que sean capaces de resolver el conflicto (en este caso, se daba menos número de material que número de alumnos se encontraba participando en la actividad), la maestra ha tenido que intervenir muy frecuentemente haciendo preguntas tales como: “¿todos tenéis una maceta?”, “¿hay flores para todos?”, “¿qué podemos hacer para que todos podamos hacer nuestra maceta?”.

Para la segunda actividad, se dispuso a los alumnos en una mesa alargada, con dos equipos diferenciados y un montón de bloques de dos colores para cada equipo. Se les explicó que debían construir una sola torre por equipo de un color específico de los dos que se les repartió. Se detectó que en la mayoría de las ocasiones era necesario el planteamiento del problema por parte de la educadora para que surgiese, de los alumnos, la solución. En todos los casos fue uno de los alumnos el que, una vez planteado el problema, propuso cambiar los bloques de un equipo a otro para que cada equipo tuviese todos los bloques de su color, y a partir de ahí la mayoría comenzó a compartir los bloques y ofrecer ayuda para intercambiar el material.

También se observó que una gran cantidad de alumnos tuvieron dificultades a la hora de asimilar el trabajo cooperativo, tendiendo a realizar en primer lugar una torre ellos solos, siendo

necesaria la intervención de la maestra en mayor parte u ocasionalmente de un compañero, para comprender que el objetivo era grupal, no individual.

A lo largo de la última actividad, se apreció que una gran parte de los alumnos que llevan a cabo los indicadores de compartir y cooperar lo hacen con aquellos otros niños con quienes tienen lazos de amistad más fuertes, por lo que el factor del afecto, en esta edad, puede ser determinante a la hora de realizar este tipo de acciones. Por otro lado, las niñas son más propensas a mostrar tristeza o pena cuando se les ha narrado la situación del oso, además de ser, en muchas ocasiones, las primeras en proponer formas de ayudar al oso.

Además, se ha observado una mayor intervención en comparación con otras actividades, ya que esta contaba con un factor narrativo que ha generado más implicación por parte de los alumnos y que, al contener partes de intervención individual y no tanto cooperativo, se ha detectado la facilidad con la que llevan a cabo el trabajo individual en comparación con el grupal o de equipo.

En la realización de la primera actividad en el aula de 2º de infantil, se ha podido observar un mayor número tanto de niñas como de niños, que llevan a cabo la acción de compartir sin que sea necesaria la intervención de un tercero. Asimismo, se ha notado que la presencia de la maestra para ayudar a los alumnos a llegar a una solución es menor, pero sigue estando presente.

En cuanto a la segunda actividad, se afirma que sigue estando presente la tendencia de que sea sólo un alumno o alumna el que propone la solución al problema planteado y el resto comienza a seguirlo. Además, se repite la intervención de la maestra realizando preguntas tales como “¿tenéis todos los bloques que necesitáis?”, “¿cómo podríamos solucionarlo?”

A lo largo de la puesta en práctica de la tercera actividad se ha podido observar que, a nivel general y en comparación con el aula de 3 años, los niños y niñas tienden a ser más empáticos

cuando se les expone una situación emotiva de alguien a quien conocen o tienen presente (en este caso, el oso), y realizan más muecas de tristeza a la vez que prestan más atención y expresan su pesar frente a la situación del oso.

Por otro lado, y también en comparación con el aula de 3 años, los alumnos han ofrecido o expuesto ideas o soluciones para los problemas que se planteaban del oso, siendo más rápidos en las respuestas y necesitando bastante menos “empujones” de las maestras para llegar a una solución. Por último, sigue presente la tendencia de que los niños, en comparación con las niñas, sigan siendo los que más comparten, a la vez de que son los que más comparten con aquellos con quienes tienen lazos de amistad más fuertes.

En el aula de 3º de Infantil, durante la realización de la primera actividad, se ha podido ver que los alumnos y alumnas necesitan en mucha menor medida la intervención de la maestra para conseguir deducir la solución al problema planteado, siendo la mayoría de los problemas solucionados por los niños y niñas sin necesidad de preguntas que empujasen a encontrar esa solución.

Además, también se ha observado que según avanza la edad en la que se llevan a cabo las actividades, los números de niños y niñas que realizan actos prosociales aumenta.

Por otro lado, en la segunda actividad se apreció que los alumnos y alumnas no han necesitado apoyo externo para llegar a la solución del problema planteado, lo que no sugiere que, en este grupo de edad, poseen más habilidades de resolución de conflictos. También se ha contemplado que la tendencia a realizar la actividad de forma individual (hacer una torre ellos solos y no una en equipo) ha desaparecido, por lo que también es probable que las habilidades cooperativas aumenten.

Por último, en la tercera actividad se ha observado que los niños y niñas, además de hacer muecas de tristeza, han hecho comentarios como “pobre oso” o “pobrecito”, lo que indica una

mayor capacidad de reconocer y expresar emociones, como en este caso la pena. También ha aumentado el número de alumnos y alumnas que han reaccionado con gestos o palabras al planteamiento de un problema del oso.

Cabe destacar que la tendencia de algunos alumnos o alumnas de compartir solamente con aquellos con quien tenían lazos de amistad más fuertes ha desaparecido casi por completo, lo que lleva a pensar que su generosidad aumenta o que las relaciones, después de casi completar el segundo ciclo de Educación Infantil con los mismos compañeros, han aumentado y se han fortalecido.

4. Discusión

La comparación entre la teoría desarrollada y los resultados obtenidos en este estudio evidencia una gran concordancia entre las bases conceptuales y los hallazgos empíricos. En el marco teórico, se plantea que la conducta prosocial está influenciada por factores como la estructura familiar, el orden de nacimiento y el contexto social, destacando el papel de los hermanos como modelos de aprendizaje y socialización (Eisenberg y Mussen, 1989; Van Lange et al., 2013). Este fundamento teórico encuentra respaldo en los resultados obtenidos, donde se observaron diferencias significativas en las conductas prosociales en función de la presencia de hermanos, así como de la posición que ocupan dentro de la familia (hermanos mayores, medianos o pequeños). En la misma línea, la literatura resalta que los hermanos mayores actúan como modelos sociales, promoviendo la cooperación y el altruismo (Dunn, 2002). Los resultados confirman esta influencia, ya que los niños con hermanos mayores obtuvieron puntuaciones más altas en conductas prosociales, lo que sugiere que los mayores, al ser observados, pueden inculcar comportamientos positivos en sus hermanos menores.

Por otro lado, aunque la literatura señala que las niñas tienden a mostrar mayor cantidad de conductas prosociales (Íñigo Benítez, 2012), los resultados no muestran diferencias significativas entre géneros. Sin embargo, se observó que las niñas resolvían conflictos con mayor frecuencia, lo que podría relacionarse con habilidades comunicativas más desarrolladas, como también se menciona en la teoría. Además, en esa teoría se menciona que la edad y el desarrollo cognitivo-emocional son determinantes para el incremento de conductas prosociales. Esta relación fue confirmada en los resultados, donde se evidenció un aumento progresivo de estas conductas conforme avanzaba la edad de los niños, siendo especialmente notable en los grupos de cinco años. Esto refuerza la noción de que las interacciones repetidas en entornos familiares y escolares fomentan habilidades como la empatía y la cooperación, aspectos señalados en la literatura como fundamentales para la cohesión social (Batson, 2011; Garaigordobil, 2000).

Sin embargo, un aspecto interesante y menos abordado en el marco teórico fue la diferencia en la percepción de las conductas prosociales según padres y maestras. Los resultados mostraron que los maestros tienden a asignar puntuaciones más altas que los padres, lo cual podría estar relacionado con las diferencias en los contextos de observación (grupal en el caso de las maestras e individual en el caso de los padres) o con sesgos perceptivos en ambos grupos. Este hallazgo sugiere la necesidad de integrar perspectivas múltiples para evaluar las conductas prosociales de manera más precisa. Por otro lado, los resultados de los cuestionarios de los padres y las maestras coinciden en dos ítems: agresividad y competitividad de los niños, ambos con una alta relación con los indicadores de la conducta prosocial observados en las actividades. Esto parece sugerir que la percepción que tenemos sobre si un niño o niña muestra agresividad y competitividad a la hora de relacionarse con sus iguales podría ser un indicador de la conducta prosocial en estos niños y niñas.

En conclusión, los resultados obtenidos validan las premisas teóricas planteadas, mostrando que tanto los factores familiares como las características individuales desempeñan un papel crucial en el desarrollo de conductas prosociales en la infancia. Esta coherencia destaca la solidez del marco conceptual utilizado y subraya la importancia de diseñar intervenciones que promuevan estas habilidades desde los primeros años de vida.

5. Conclusiones

El presente estudio ha permitido identificar la influencia significativa que los hermanos tienen en el desarrollo de las conductas prosociales en la etapa de Educación Infantil. Los hallazgos destacan varios aspectos: en primer lugar, se muestra que los niños con hermanos tienden a manifestar conductas prosociales de manera más frecuente que aquellos que no los tienen, principalmente en actitudes como compartir, cooperar y mostrar empatía; en segundo lugar, se han manifestado diferencias según el rol en la estructura familiar, evidenciando que el orden de nacimiento es un factor influyente en el desarrollo de las conductas prosociales, siendo los hermanos mayores los que presentan una tendencia más firme hacia comportamientos prosociales asociada, posiblemente, al rol de cuidado que asumen; en tercer lugar, la influencia de la edad, lo cual supone otro factor determinante en la aparición de conductas prosociales evidenciando que, cuanto mayor es el niño, más capacidad de empatía y cooperación poseen; y, en cuarto lugar, la importancia de los entornos escolares y familiares, los cuales desempeñan un papel esencial en el fomento y desarrollo de los comportamientos prosociales, siendo los responsables de transmitir los valores necesarios para la adquisición e interiorización de estas conductas.

Por otro lado, el estudio cuenta con fortalezas como que el enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo) empleado ha permitido obtener una visión integral, combinando datos numéricos

con observaciones detalladas en situaciones reales, así como el hecho de que la triangulación de datos entre las respuestas de los padres, maestras y observaciones directas ha aportado mayor solidez al análisis y ha conseguido reducir los posibles sesgos del observador.

Por otro lado, es necesario mencionar las limitaciones que se han encontrado a lo largo del proceso de investigación, tratando estas como una herramienta de mejora para investigaciones futuras. En primer lugar, la muestra utilizada está restringida a un único centro de un carácter concreto, lo que además de suponer un número insuficiente de participantes como para establecer generalizaciones, limita también el contexto en el que sistematizar los datos. Asimismo, aunque el marco teórico aborda numerosos factores influyentes, no profundiza en cómo las dinámicas familiares específicas, como el nivel de afecto entre hermanos, podrían matizar el desarrollo prosocial. Los resultados sugieren que este aspecto podría ser relevante para investigaciones futuras.

Por otro lado, aunque el marco teórico aborda factores socioeconómicos y culturales, los resultados no profundizan en estos aspectos, limitándose al contexto escolar y familiar inmediato, lo que podría suponer, de nuevo, una oportunidad de ampliación del estudio para investigaciones futuras.

En síntesis, este estudio subraya la relevancia de considerar la dinámica entre hermanos como un factor clave en el desarrollo social y emocional durante la infancia. Los resultados no solo amplían el conocimiento teórico sobre la conducta prosocial, sino que también sugieren implicaciones prácticas para la educación y la orientación familiar. Promover entornos que faciliten interacciones positivas entre hermanos puede ser una estrategia efectiva para potenciar habilidades sociales fundamentales en los niños. Esto se puede poner en práctica a través de talleres dirigidos a las familias para fomentar esas interacciones positivas entre hermanos o mediante programas educativos.

5.1. Opinión personal.

El tema de investigación nació de la exposición repetida a comentarios como “no comparte mucho, es que es hijo único” o “es muy generosa, ¿no ves que tiene dos hermanos?”, lo que me hizo preguntarme: ¿realmente influyen tanto los hermanos en que los niños tengan o no comportamientos prosociales? Este cuestionamiento surgió no solo de la curiosidad académica, sino también de la observación en mi entorno personal y profesional, lo que despertó en mí el interés por explorar más a fondo este tema.

Escoger la investigación como método de desarrollo de mi trabajo no me ha supuesto tarea fácil, ya que a lo largo de la carrera no he hecho trabajos similares a este, ni siquiera he profundizado más allá de la teoría que explica los pasos del método científico, por lo que, inicialmente, ha supuesto un gran reto para mí. Sin embargo, esta falta de experiencia previa en trabajos de esta naturaleza también ha sido una oportunidad para salir de mi zona de confort y desarrollar habilidades nuevas que, sin duda, me serán útiles en el futuro.

Aunque el inicio haya sido un poco complicado, una vez asentadas las bases del trabajo que tenía por delante, el proceso ha resultado más que satisfactorio, ya que he disfrutado enormemente de la realización de las actividades con los más pequeños y de la planificación de mi pequeño estudio, ya que ambas experiencias me han permitido conectar tanto con el lado práctico de la educación como con el analítico y reflexivo. Además, trabajar con niños de Educación Infantil me ha reafirmado en mi vocación, recordándome por qué elegí esta carrera y motivándome a seguir formándome para ser una mejor profesional.

También he aprendido multitud de cosas, como la cantidad de factores que afectan a la aparición de conductas prosociales en los niños o la inesperada lista de sesgos que es posible que surjan a lo largo de un estudio, y de los que hay que estar pendiente para que los resultados

sean lo más fiables posibles. A esto se suma el aprendizaje sobre la importancia de la organización, la flexibilidad y la capacidad de adaptarse a los imprevistos, ya que en algunos momentos fue necesario replantear partes del proceso para ajustarme a las circunstancias.

Por último, este trabajo no solo me ha permitido profundizar en un tema que era de gran interés para mí, sino que también me ha ofrecido la oportunidad de reflexionar sobre el impacto que pueden tener nuestras creencias y suposiciones en la manera en que observamos y valoramos a los niños.

6. Referencias

- Aguirre-Dávila, E. (2015). Prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial de estudiantes de educación básica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 223-243. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v13n1/v13n1a14.pdf>
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Arias, W. (2015). Conducta prosocial y psicología positiva. *Revista de Psicología*, 1(1), 1-15. Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Recuperado de https://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_1/Walter_Arias.pdf
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907. Recuperado de http://arowe.pbworks.com/f/baumrind_1966_parenting.pdf
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.
- Calvo, A. J., González, R., & Martorell, M. C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*. Recuperado de file:///C:/Users/Admin/Downloads/Variables_relacionadas_con_la_conducta_prosocial_en_la_infan.pdf
- Cantos, J. G. (s. f.). *La relevancia de la función educadora de la familia*.
- Carrión, F. M. (2015). *Estilos de crianza en familias migrantes* (Tesis de Maestría). Universidad de Cuenca, Ecuador.

- Cepa, A., Navarro, J., & Mestre, M. V. (2016). Reconocimiento, regulación emocional, empatía y resolución de problemas en educación infantil. *Redalyc*.
- Chasi Vaca, P. M. (2023). Asociación entre el comportamiento agresivo y prosocial y las normas familiares de los niños y niñas escolarizados, que pertenecen a la casa de la mujer; espacio de *ups.edu.ec*.
- Cicirelli, V. G. (1995). *Sibling relationships across the life span*. Springer.
- Clark, A., Cledes, H., & Bean, R. (2000). *Cómo desarrollar la autoestima en adolescentes*. Ediciones Pirámide.
- Cledes, H., & Bean, R. (1996). *Cómo desarrollar la autoestima en los niños*. Ediciones Pirámide.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Harvard University Press.
- Craig, G. J., & Baucum, D. (2009). *Desarrollo psicológico* (9ª ed.). Recuperado de <https://psiqueunah.wordpress.com/wp->
- Decety, J., & Cowell, J. M. (2014). La relación compleja entre la moralidad y la empatía. *Tendencias en Ciencias Cognitivas*, 18(7), 337-339. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2014.04.008>
- Dreyfus Vallejos, H. (2019). La importancia del apego en el desarrollo del niño. *CONSENSUS*, 24(2). Recuperado de <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/consensus/article/download/2327/2394/7190>
- Dunn, J. (2002). *Sibling relationships and child development*. Wiley-Blackwell.
- Eisenberg, N. (1999). *Infancia y conductas de ayuda*. Morata.
- Eisenberg, N., Fabes, R., Guthrie, I., Murphy, B., Maszk, P., Holgren, R., & Suh, K. (1996). The relations of regulation and emotionality to problem behavior in elementary school children. *Development and Psychopathology*, 8, 141-162.

- Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1977). *Caring, sharing, and helping: The origins of prosocial behavior*. Academic Press.
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2014). Regulación emocional y su relación con las conductas prosociales. En J. J. Gross (Ed.), *Manual de regulación emocional* (2.^a ed., pp. 157-172). Guilford Press.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional: Por qué puede importar más que el coeficiente intelectual*. Bantam Books.
- Gómez, M. A., & Suárez, R. (2019). Prácticas parentales y su relación con conductas prosociales y agresivas en niños. *Revista Espacios*, 40(31), 8. Recuperado de <https://www.revistaespacios.com/a19v40n31/a19v40n31p08.pdf>
- González-Turón, M. C., & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra (EUNSA).
- Gobierno Vasco. (2009). *Guía para el apoyo educativo de niños con trastornos de apego*. Recuperado de <https://b06aholkularienmintegia.files.wordpress.com/2009/11/guia-problemas-de-apego1.pdf>
- Henríquez, B. (2014). Los estilos de crianza parentales y el rendimiento académico de los alumnos de educación media general. (Tesis de Maestría). Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Zulia, Venezuela.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empatía y desarrollo moral: Implicaciones para el cuidado y la justicia*. Cambridge University Press.
- House, B. R., Silk, J. B., Henrich, J., Barrett, H. C., Scelza, B. A., Boyette, A. H., Hewlett, B. S., McElreath, R., & Laurence, S. (2013). Ontogeny of prosocial behavior across diverse

societies. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110(36), 14586–14591.
<https://doi.org/10.1073/pnas.1221217110>

Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. University of Denver.

Ibañez Salamanca, P. V. (2023). Conductas prosociales de personas adultas que estuvieron en su infancia institucionalizados. *uexternado.edu.co*.

Iñigo Benítez, A. (2012). Diferencias de género en Educación Infantil: empatía y agresividad [Trabajo de fin de grado, Universidad Internacional de La Rioja]. *Repositorio UNIR*.
<https://reunir.unir.net/handle/123456789/499>

Izzedin-Bouquet, R., & Pachajoa-Londoño, A. (2009). Pautas, prácticas y creencias acerca de crianza. Ayer y hoy. *Liberabit*, 15(2), 109-115. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v15n2/a05v15n2.pdf>

Kramer, L., & Conger, K. J. (2009). What we learn from our siblings when we're not looking. *Child Development Perspectives*, 3(2), 95–101.

Lacunza, A. B., Castro Solano, A., & Contini, N. (2009). *Habilidades sociales preescolares: una escala para niños de contextos de pobreza*. *Revista de Psicología*, 27(1), 3-28.
<https://doi.org/10.18800/psico.200901.001>

Lu, L., & Argyle, M. (1991). Happiness and cooperation. *Personality and Individual Differences*, 12, 1019–1030.

Midlarsky, E. (1968). Aiding responses. *Merrill-Palmer Quarterly*, 14, 229–260.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014). *Sentido de la educación inicial*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles341810_archivo_pdf_sentido_de_la_educacion.pdf

- Mora Gracelia, & Rojas María Daniela. (2010). *Los estilos de crianza y el rendimiento académico*. Universidad de los Andes. Recuperado de http://bdigital.ula.ve/storage/pdftesis/pregrado/tde_arquivos/4/TDE-2010-11-18T22:07:24Z-1316/Publico/MoraGraceliayRojasMariaDaniela.pdf
- Morris, S. J., & Kanfer, S. H. (1983). Altruism and depression. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9(4), 567–577.
- Pautasso, M. (2014). *Impacto del contexto social en el desarrollo infantil*. CONICET. Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/45115/CONICET_Digital_Nro.c77bde6d-b458-45eb-a940-0dcafde7a7e5_A.pdf?sequence=2
- Perez Egaña Peet, C. (2024). Relación entre conductas prosociales y estilos de crianza en niños y adolescentes. *Universidad de Lima*. Recuperado de <https://ulima.edu.pe>
- Piaget, J. (1969). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1945).
- Piaget, J. (1975). *El juicio moral en el niño*. Crítica. (Obra original publicada en 1932).
- Piedrahita Fonseca, L. Y. (2022). *Fortalecimiento de los comportamientos prosociales de niños y niñas del grado jardín del Hogar Infantil Gasparin de Bucaramanga mediante el Método Agazziano*. unab.edu.co
- Richaud de Minzi, M. C. (2011). Percepción de estilos parentales, empatía y conducta prosocial en niños. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 29(1), 135–146.
- Rodríguez Martín, R. (2014). *Autoestima y rendimiento académico: un estado de la cuestión* [Trabajo de fin de grado, Universidad Internacional de La Rioja]. Repositorio UNIR.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press.

- Sánchez-Queija, I., Oliva, A., & Parra, Á. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21(3), 259–271. <https://doi.org/10.1174/021347406778538230>
- Scrimgeour, M., Davis, E., & Buss, K. (2016). You get what you get and you don't throw a fit!: Emotion socialization and child physiology jointly predict early prosocial development. *Developmental Psychology*, 52(1), 102–116. <https://doi.org/10.1037/dev0000071>
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). De las neuronas a los barrios: *La ciencia del desarrollo infantil temprano*. National Academies Press.
- Sociedad de Desarrollo Emocional. (2021). *Comportamientos prosociales en niños: Vínculos con la teoría e investigación del apego*. Recuperado de <https://sdemocional.org/comportamientos-prosociales-en-ninos-vinculos-con-la-teoria-e-investigacion-del-apego/>
- Spinrad, T., & Eisenberg, N. (2009). Empathy, prosocial behavior and positive development in schools. En R. Gilman, S. Huebner, & M. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 119–129). Routledge.
- Staub, E. (1979). *Positive social behavior and morality: Socialization and development* (Vol. 2). Academic Press.
- Torío-López, S., Peña-Calvo, J., & Caro, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 1(20), 62–70. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3430>
- Unesco. (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813m.pdf>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wilson, P., & Petruska, R. (1984). Motivation, model attributes and prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(2), 458–468.

Young, S. K., Fox, N. A., & Zahn-Waxler, C. (1999). The relations between temperament and empathy in 2-year-olds. *Developmental Psychology*, 35(5), 1189–1197.

7. Anexos

Anexo 1: Encuesta para Padres y Madres: Conductas Prosociales en Niños y Niñas de Infantil.

Este cuestionario forma parte de un trabajo de investigación sobre la relación existente en que los niños y niñas tengan hermanos con que presenten comportamientos prosociales a lo largo de la etapa de la educación infantil. Tendrá que responder a este breve cuestionario, que no le llevará más de 10 minutos, y posteriormente, se realizarán diferentes actividades lúdicas en el aula. Además, todos los datos de carácter personal, obtenidos en este estudio son confidenciales y se tratarán conforme a la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. La información obtenida se utilizará exclusivamente para los fines específicos de este estudio.

Si tiene cualquier duda, puede ponerse en contacto con nosotras mediante correo electrónico: ana.barrio.rojo@estudiantes.uva.es y marta.alvarez.canizo@uva.es

1. Consiento que la información aportada en esta encuesta sea utilizada con fines de estudio e investigación.
 - Sí.
 - No.

Información General.

2. Indique la edad de su hijo/a: *
 - 3 años.
 - 4 años.

- 5 años.

3. Indique el sexo de su hijo/a: *

- Niña.
- Niño.

4. ¿Su hijo/a tiene hermanos/as? *

- Sí.
- No.

*(si la respuesta es “No”, solo deberá contestar a las preguntas marcadas con un *)*

5. Si tiene hermanos/as, ¿cuántos?

- 1.
- 2.
- 3 o más.

6. En caso de tener hermanos/as, ¿qué posición ocupa su hijo/a entre ellos?

- Es el/la mayor.
- Es el/la pequeño/a.
- Es el/la mediano/a.

Presencia o ausencia de conductas prosociales.

7. ¿Con qué frecuencia observa a su hijo/a realizar actos amables (compartir, ayudar, consolar)? *
- Muy a menudo.
 - A veces.
 - Rara vez.
 - Nunca.
8. ¿Su hijo/a muestra empatía hacia otros (reconoce y valida las emociones de sus compañeros)? *
- Siempre.
 - A menudo.
 - A veces.
 - Nunca.
9. ¿Ha notado que su hijo/a muestra conductas agresivas o de oposición hacia otros niños cuando se le pide colaboración? *
- Sí, a menudo.

- Sí, algunas veces.
- No, nunca.

10. ¿Percibe que su hijo/a tiene dificultades a la hora de mostrar empatía hacia los demás?

*

- Sí.
- No.

11. ¿Ha observado que su hijo/a tiende a competir en lugar de cooperar en las actividades grupales que se le proponen? *

- Sí, muy a menudo.
- Sí, algunas veces.
- No, nunca.

12. ¿Su hijo/a suele invitar a otros niños a jugar? *

- Siempre.
- A menudo.
- A veces.
- Nunca.

13. ¿Su hijo/a participa en la resolución de conflictos entre compañeros? *

- Muy a menudo.
- A veces.
- Rara vez.
- Nunca.

14. ¿Ha notado alguna diferencia en las conductas prosociales de su hijo/a dependiendo de si está con sus hermanos o con otros niños?

- Sí.
- No.
- No estoy seguro/a.

15. ¿Con qué frecuencia su hijo/a muestra conductas posesivas, como negarse a prestar juguetes o materiales? *

- Frecuentemente.
- Alguna vez.
- Nunca.

16. ¿Percibe que su hijo/a tiene dificultades para aceptar instrucciones o reglas que promuevan el beneficio colectivo? *

- Sí.
- No.
- No estoy seguro/a.

Relación entre hermanos.

17. ¿Con qué frecuencia sus hijos/as juegan o realizan actividades juntos/as?

- Muy frecuentemente (casi todos los días)
- Frecuentemente (al menos 2-3 veces a la semana)
- Ocasionalmente (una vez a la semana o menos)
- Rara vez o nunca.

18. ¿Cómo describiría la relación entre sus hijos/as?

- Muy cercana (comparten y se apoyan regularmente)
- Buena, aunque con algunas diferencias ocasionales.
- Regular, tienen conflictos frecuentes, pero también momentos positivos.
- Difícil, suelen competir o discutir mucho.

19. ¿Sus hijos/as suelen mostrar afecto entre ellos (abrazos, palabras de apoyo, etc.)?

- Sí, muy a menudo.
- A veces, dependiendo del momento.

- Rara vez.
- Nunca o casi nunca.

Actuación de los padres/madres ante los conflictos.

20. Cuando surge un conflicto entre sus hijos/as, ¿cómo suele actuar?

(Puede seleccionar un máximo de dos respuestas, siendo estas las afirmaciones que lleve a cabo con más frecuencia)

- Intervengo de inmediato y resuelvo el problema por ellos/as.
- Les doy espacio para que intenten resolverlo solos/as, pero esto y pendiente.
- Solo intervengo si el conflicto escala o hay riesgos.
- No suelo intervenir, prefiero que aprendan a manejarlo solos/as.

21. ¿Con qué frecuencia habla con sus hijos/as sobre cómo resolver conflictos de manera pacífica? *

- Muy frecuentemente (al menos una vez por semana)
- Algunas veces (al menos una vez al mes)
- Rara vez o cuando ocurre un problema específico.
- Nunca.

22. ¿Cómo reacciona cuando uno de sus hijos/as parece más culpable en un conflicto?

- Analizo la situación y trato de hablar con ambos para entender sus perspectivas.
- Reprendo al que considero que actuó mal y refuerzo la norma.
- Suelo calmar la situación sin buscar culpables.
- Dejo que ellos/as mismos/as resuelvan el problema.

23. ¿Sueles fomentar actividades o juegos en los que tus hijos/as colaboren entre sí?

- Sí, frecuentemente organizo actividades para ellos/as.
- A veces, cuando veo que necesitan trabajar juntos/as.
- Rara vez, pero lo hago si hay oportunidad.
- No, prefiero que ellos/as decidan cómo relacionarse.

24. Comentarios adicionales:

(Espacio para que los padres compartan cualquier otra observación o experiencia relacionada con las conductas prosociales de su hijo/a, o aclaraciones sobre las respuestas elegidas en el cuestionario)

Anexo 2: Encuesta para Docentes: Conductas Prosociales en Niños y Niñas de Infantil.

Este cuestionario forma parte de un trabajo de investigación sobre la relación existente en que los niños y niñas tengan hermanos con que presenten comportamientos prosociales a lo largo de la etapa de la educación infantil. Tendrá que responder a este breve cuestionario, que no le llevará más de 2 minutos, y posteriormente, se realizarán diferentes actividades lúdicas en el

aula. Además, todos los datos de carácter personal, obtenidos en este estudio son confidenciales y se tratarán conforme a la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. La información obtenida se utilizará exclusivamente para los fines específicos de este estudio.

Si tiene cualquier duda, puede ponerse en contacto con nosotras mediante correo electrónico: ana.barrio.rojo@estudiantes.uva.es y marta.alvarez.canizo@uva.es

1. Consiento que la información aportada en esta encuesta sea utilizada con fines de estudio e investigación

- Sí.
- No.

2. Indique el nombre del alumno/a: _____

3. Indique la edad del alumno/a:

- 3 años.
- 4 años.
- 5 años.

4. ¿El/la alumno/a tiene hermanos/as?

- Sí.
- No.

5. Si tiene hermanos/as, ¿cuántos?

- 1.
- 2.
- 3 o más.

6. En caso de tener hermanos/as, ¿qué posición ocupa el/la alumno/a entre ellos?

- Es el/la mayor.
- Es el/la mediano/a.
- Es el/la pequeño/a.

Presencia o ausencia de conductas prosociales.

7. ¿Con qué frecuencia observa al alumno/a realizar actos amables (compartir, ayudar, consolar)?

- Muy a menudo
- A veces
- Rara vez
- Nunca

8. ¿El/la alumno/a muestra empatía hacia otros (reconoce y valida las emociones de sus compañeros)?

- Siempre
- A menudo
- A veces
- Nunca

9. ¿Ha notado que el/la alumno/a muestra conductas agresivas o de oposición hacia otros niños cuando se le pide colaboración?

- Sí, a menudo.
- Sí, algunas veces.
- No, nunca.

10. ¿Percibe que el/la alumno/a tiene dificultades a la hora de mostrar empatía hacia los demás?

- Sí.
- No.

11. ¿Ha observado que el/la alumno/a tiende a competir en lugar de cooperar en las actividades grupales que se le proponen?

- Sí, muy a menudo.
- Sí, algunas veces.

- No, nunca.

12. ¿El/la alumno/a suele invitar a otros niños/as a jugar?

- Siempre
- A menudo
- A veces
- Nunca

13. ¿El/la alumno/a participa en la resolución de conflictos entre compañeros?

- Muy a menudo
- A veces
- Rara vez
- Nunca

14. ¿Con qué frecuencia el/la alumno/a muestra conductas posesivas, como negarse a prestar juguetes o materiales?

- Frecuentemente.
- Alguna vez.
- Nunca.

15. ¿Percibe que el/la alumno/a tiene dificultades para aceptar instrucciones o reglas que promuevan el beneficio colectivo?

- Sí.
- No.

Anexo 3: rúbricas de recolección de datos.

Alumno/a	Alumno/a 1	Alumno/a 2	Alumno/a 3	Alumno/a 4
Sexo: niño/niña				
Hermanos: sí/no				
Indicador 1:				
Indicador 2:				
Indicador 3:				
Indicador 4:				
Indicador 5:				
Indicador 6:				
Indicador 7:				
Indicador 8:				
Otros				
comportamientos				
prosociales				

observados

(indicar cuál)

Observaciones

Indicadores

Actividad 1

- Indicador 1: comparte los juguetes o herramientas sin que nadie se lo diga.
- Indicador 2: ofrece ayuda en la realización de la actividad (explicando lo que hay que hacer, por ejemplo)

Actividad 2

- Indicador 3: ofrece bloques de un color específico a aquellos que lo necesitan.
- Indicador 4: aclara/explica normas de forma respetuosa y amable a quienes no lo hayan entendido.
- Indicador 5: resolución de conflictos.

Actividad 3

- Indicador 6: Ayuda espontánea: el niño toma la iniciativa para ayudar al oso o a otros compañeros sin ser solicitado.
- Indicador 7: Empatía: alguno de los niños se muestra sensible ante el sufrimiento o la necesidad del oso.
- Indicador 8: Cooperación: se observa si los niños trabajan juntos para resolver la situación, como turnarse con los juguetes o ayudarse mutuamente
