

Página inicial: 10    Página final: 23

Tipo de artículo: científico

# DIFERENCIAS DE GÉNERO Y CURSO ACADÉMICO EN LA CONDUCTA PROSOCIAL EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA<sup>1</sup>

## DIFFERENCES IN GENDER AND ACADEMIC PRO SOCIAL BEHAVIOR IN STUDENTS OF EDUCATION SECONDARY

Recibido: abril 22 de 2010 / Revisado: mayo 14 de 2010 / Aceptado: mayo 21 de 2010

Por: *Jesús Redondo Pacheco<sup>2</sup>* y *Cándido J. Inglés Saura<sup>3</sup>*

### RESUMEN

Se presentan los resultados de un estudio enmarcado en el paradigma positivista, con un enfoque cuantitativo y empleando el método empírico-analítico. En esta investigación se utilizó un diseño no experimental donde se analizaron las diferencias de género y curso académico que se encuentran en la conducta prosocial en una muestra de 2.022 estudiantes de Educación Secundaria de 12 a 16 años. Los adolescentes fueron seleccionados aleatoriamente de 20 escuelas urbanas y rurales en las provincias de Alicante y Murcia, España. La conducta prosocial fue codificada con el Teenage Inventory of Social Skills, que evalúa la conducta prosocial y agresiva de los adolescentes en las relaciones con sus iguales. Consta de 40 ítems agrupados en dos escalas: Conducta Prosocial y Conducta Antisocial. Ofrece dos puntuaciones, una de conducta prosocial y otra de conducta antisocial, las cuales se obtienen sumando los valores asignados por los sujetos a los ítems que componen ambas dimensiones. Puntuaciones altas indican elevada conducta prosocial y agresiva. El 17,35% de estudiantes de Educación Secundaria fueron identificados como prosociales. Los chicos de 2º de Educación Secundaria y las chicas de 4º de Educación Secundaria presentaron la menor y mayor prevalencia puntual de conducta prosocial, respectivamente.

**Palabras clave:** Conducta prosocial, Género, Curso Académico, Educación Secundaria.

### ABSTRACT

We present the results of a study framed within the positivist paradigm, with a quantitative approach and using the empirical-analytic. In this study we used a non experimental design which analyzed gender differences and academic year are in prosocial behavior in a sample of 2,022 high school students of 12-16 years. The adolescents were randomly selected from 20 urban and rural schools in the provinces of Alicante and Murcia, Spain. Prosocial behavior was coded with the Teenage Inventory of Social Skills, which assesses prosocial and aggressive adolescents in peer relationships. It consists of 40 items grouped into two scales: Prosocial Behavior and Antisocial Behavior. It provides two scores, one of prosocial behavior and other antisocial behavior, which are obtained by adding the values assigned by subjects to the items in both dimensions. High scores indicate high prosocial and aggressive behavior. The 17.35% of high school students were identified as prosocial. 2 Boys Secondary School and girls from 4 Secondary School had the lowest and higher point prevalence of prosocial behavior, respectively.

**Key words:** Prosocial behavior, Gender, School year, Secondary education.

<sup>1</sup> Artículo que se deriva de la tesis doctoral "Análisis del patrón atribucional y rendimiento académico en estudiantes prosociales y no prosociales de Educación Secundaria Obligatoria.

<sup>2</sup> Doctor en Psicología de la Universidad Miguel Hernández de Elche y Psicólogo de la Universidad de Murcia. Correo electrónico: jerepa06@hotmail.com

<sup>3</sup> Doctor en Psicología, catedrático de la Universidad Miguel Hernández de Elche. Correo electrónico: jingles@fceu.um.es

## »»»INTRODUCCIÓN

En la adolescencia se producen un gran número de cambios biológicos, psicológicos y sociales. Mientras que algunos adolescentes atraviesan con éxito de esta etapa, otros se encuentran con importantes dificultades (Carlo, Fabes, Laible & Kupanoff, 1999). El grupo de iguales va ganando una mayor importancia a medida que el niño avanza hacia la adolescencia, constituyéndose en un elemento esencial para su adecuado desarrollo emocional y social.

Existen estudios correlacionales que indican que las distintas manifestaciones de la conducta prosocial tales como las habilidades sociales, la tendencia empática, ser cooperador, complaciente y dispuesto a compartir, la conducta social apropiada en clase y el cumplimiento de normas en el aula y en la escuela en general (responsabilidad social) están relacionadas positivamente con el logro académico (Feshbach & Feshbach, 1987; Green, Forehand, Beck & Vosk, 1980; Entwisle, Alexander, Pallas & Cadigan, 1987; Wentzel, 1989, 1991, 1993).

Actuar de una manera prosocial y responsable influye en las relaciones positivas con profesores y compañeros de clase. La mayor parte de las preferencias de los profesores sobre sus estudiantes están basadas en la conducta social de sus estudiantes en clase (Feldlaufer et al., 1988; Goodenow, 1993; Wentzel, 1996; Wentzel, 2002). Así mismo, la aceptación que se tenga entre los iguales está relacionada con la conducta prosocial, mientras que el rechazo se relaciona con la ausencia de competencia social (Coie, Dodge & Kupersmith, 1990; Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993). Es evidente que el grado por el cual los jóvenes adolescentes disfrutan de sus relaciones positivas con sus compañeros es importante, especialmente para comprender su adaptación y ajuste al colegio.

Los datos sobre diferencias de género en conducta prosocial no parecen llevar a conclusiones consistentes. En un gran número de estudios no se han encontrado diferencias entre ambos géneros en la tendencia a consolar, ayudar o compartir, tanto con muestras infantiles como de personas adultas (Ettxebarria, Apodaca, Eceiza, Fuentes & Ortiz, 2003).

Así, por ejemplo, un estudio llevado a cabo en Hong Kong pone de manifiesto que, si bien a la edad de 12-13 años las chicas presentan menor prevalencia de conductas antisociales que los chicos, esas diferencias desaparecen a la edad de 14-15 años, debido al incremento de comportamientos antisociales en el género femenino (Ma, Shek & Tam, 2001). En esta misma línea se encuentran los resultados del trabajo realizado por Calvo, González y Martorell (2001) con una muestra de estudiantes españoles, en el que se observó que si bien los chicos presentaban puntuaciones significativamente más altas que las chicas en agresividad en educación primaria, estas diferencias no se mostraron significativas en la etapa de educación secundaria. Bergin, Talley y Hamer (2003) no encuentran en su investigación diferencias de género en conducta prosocial en una muestra de estudiantes con edades comprendidas entre 11 y 13 años, pero sí diferencias respecto al tipo de conducta prosocial, en el sentido de que en los chicos dichas conductas eran en mayor medida de tipo abierto u observable (ayudar con los deportes, compartir, prestar ayuda física...), mientras que en las chicas eran de carácter más privado (compartir confidencias, consolar, mostrar comprensión...). El estudio de Lindeman y colaboradores (1997) evidencia niveles similares de conducta prosocial en ambos géneros durante la pre-adolescencia y adolescencia media, mientras que las chicas se muestran más prosociales que los chicos en la adolescencia tardía.

Otros trabajos concluyen mayores niveles de prosocialidad en el género femenino y mayores niveles de conducta antisocial en el masculino. Tal es el caso del estudio realizado por Etxebarría y cols. (2003), en el que se observa que, con la edad, el control inhibitorio aumenta en las niñas y disminuye en los niños, mientras que lo contrario ocurre con la conducta agresiva. En otro estudio realizado por López, Apocada, Etxebarria, Fuentes y Ortiz (1998) con una muestra de niños y niñas preescolares españoles, se observaron en situaciones de juego espontáneo cuatro tipos de conducta prosocial: conducta de consuelo, defensa, ayuda y donación. Los resultados indicaron que las niñas puntuaron más alto que los niños en donación y una tasa más global de conductas prosociales que los niños. Otro aspecto de la conducta prosocial en el que los niños y niñas parecen diferir es en la conducta cooperadora o complaciente con las demandas de otras personas. En este sentido, se ha constatado que, durante toda la infancia, las niñas se muestran más complacientes que los niños con los progenitores, los maestros y otras figuras de autoridad (Cowan y Avants, 1988; Etxebarria et al., 2003). Sin embargo, Carlo et al. (2001) encontraron que las niñas y los niños estadounidenses mostraban los mismos niveles de cooperación, mientras que las niñas brasileñas, que pertenecían a una cultura más colectivista, resultaron ser más cooperadoras y menos individualistas que sus compañeros varones. Esas diferencias de género aumentaron con la edad.

Esta misma tendencia se aprecia en un gran número de estudios, en los que se pone de manifiesto que a lo largo de la infancia y la adolescencia las chicas son más prosociales que los chicos, aumentando dichas diferencias con la edad (Beutel & Johnson, 2004; Beutel & Marini, 1995; Block, 1984; Calvo, 1999; Calvo, González & Martorell, 2001; Coie & Dodge, 1998; Eisenberg & cols., 1995; Eisenberg & Fabes, 1998; Eisenberg et al., 2001; Elliott, Bernard & Gresham, 1989; Fabes & Eisenberg, 1996; Fabes & cols., 1999; Fuentes, 1990; González, Martorell, Casullo & Calvo, 1998; Inderbitzen & Foster, 1992; Inglés, Méndez, Hidalgo e Inderbitzen, 2003; Rys & Bear, 1997; Zahn-Waxler, Cole, Welsh & Fox, 1995). Sin embargo, según algunos autores, estos resultados han de tomarse con cierta cautela, pues tales diferencias podrían ser reales, pero también podrían deberse al hecho de que los índices de conducta prosocial que se utilizan en muchos trabajos

se corresponden más con el rol femenino que con el masculino (López & cols., 1994).

Una explicación de esta mayor prosocialidad observada en las chicas puede ser su mayor internalización de estructuras sociocognitivas prosociales, producto de las diferencias de género en el proceso de socialización (Douvan & Adelson, 1966; Eisenberg & Fabes, 1998). Algunos estudios también apuntan hacia un mayor control inhibitorio de la respuesta emocional y, por ende, de la agresividad, en el género femenino (Kochanska, Murray & Coy, 1997). Por otro lado, existen ciertas evidencias sobre la influencia de los cambios hormonales en el aumento de la agresividad y la irritabilidad en los adolescentes varones, lo cual podría inhibir su tendencia a actuar de forma prosocial (Connolly, Paikoff & Buchanan, 1966; Petersen, 1987; Susman, Nottelmann, Inoff-Germain & Dorn, 1987).

Cabe resaltar también que las normas sociales tienden a reforzar algunas formas de agresión en los chicos más que en las chicas (Eagly & Steffen, 1986). A este respecto, es importante considerar las diferencias de género en las formas de agresividad, en el sentido de que los chicos tienden a presentar una agresividad manifiesta (física y verbal), mientras que la forma de agresión de las chicas tiende a ser de tipo relacional (infligir sufrimiento a otras personas dañando o amenazando las relaciones o los sentimientos de aceptación, amistad o inclusión en el grupo) (Archer & Westeman, 1981; Crick, Casas & Mosher, 1997; Crick & Grotpeter, 1995; Etxebarria & cols., 2003). Por ejemplo, Eisenberg et al. (2001) creen que las chicas reciben una fuerte presión que las hace valorar especialmente todo lo vinculado con las relaciones sociales, los afectos y el tener en cuenta a los demás, lo que no sólo las empuja a ser más empáticas que los chicos, sino que hace que las diferencias de género aumenten según avanzan los años por un incremento de la empatía en ellas y una disminución de la prosocialidad en ellos.

Los teóricos del proceso de socialización señalan que varones y mujeres presentan patrones diferentes de desarrollo social (Fodor, 1992; Osborn & Harris, 1975; Wolfe & Fodor, 1975, 1977). Mientras que en los chicos se fomenta la aserción negativa (defensa de los derechos personales y expresión de desagrado), la iniciativa en las relaciones con

el género opuesto y el comportamiento competitivo/agresivo, a las chicas se les enseña a anteponer las necesidades ajenas, a ceder la iniciativa al otro sexo, a reservarse las opiniones e inhibir los deseos por deferencia a los demás. Así pues, los estereotipos sexuales y las consiguientes pautas educativas originan diferencias en el proceso de socialización de ambos géneros (Merrell & Gimpel, 1998).

Otros datos aportados por Inglés, et al. (2003), hacen referencia a que la conducta prosocial está relacionada positivamente con las habilidades sociales y la asertividad, y negativamente con la inadecuación social, la soledad y la ansiedad social, la agresividad y la conducta antisocial. Estudios sociométricos muestran que los niños y adolescentes populares inician y mantienen las relaciones sociales más satisfactorias, poseen un mejor repertorio de habilidades sociales y experimentan menor ansiedad social, mientras que los sujetos ignorados o rechazados manifiestan más conductas sumisas o agresivas (La Greca & Stone, 1993; Inderbitzen, et al., 1997; La Greca & Lopez, 1998; Walters e Inderbitzen, 1998).

Siguiendo en este orden de ideas, Eisenberg y Lennon (1983), tras comparar los resultados procedentes de la aplicación de técnicas diferentes para evaluar la empatía, concluyen que, en general, las mujeres responden de manera más empática que los varones en procedimientos de autoinforme, situaciones simuladas e interpretación de historias o escenas. Eisenberg (1991) encontró que las chicas puntuaban más alto que los chicos en el IECA de Bryant y en las dimensiones preocupación empática, toma de perspectiva y bienestar personal del IRI de Davis. Posteriormente, Eisenberg, Carlo, Murphy y Van Court (1995) hallaron que, a la edad de 17-18 años, las mujeres puntuaban más alto que los varones en preocupación empática y bienestar personal y, a la edad de 19-20, lo hacían en toma de perspectiva y preocupación empática.

Los resultados obtenidos en población española son similares a los hallados en población anglosajona. Concretamente, Mestre, Frías y Tur (1997), utilizando una muestra de varones y mujeres españoles con edades comprendidas entre 13 y 24 años y usando el IRI de Davis, hallaron una interacción género-edad significativa en preocupación empática. Así, las mujeres alcanzaban puntuaciones

más altas que los varones en empatía, pero la edad modulaba dichas diferencias. Concretamente, la comparación de las diferencias entre varones y mujeres en los niveles de edad establecidos mostraba un incremento del afecto empático en las mujeres adolescentes desde los 13 a los 19 años, siendo las diferencias significativas entre los niveles de 13-15 años respecto a los de 16-17 y 18-19 años; a partir de esta edad las puntuaciones se mantenían y las diferencias no eran significativas. Respecto a los varones no se observaba ese crecimiento progresivo y gradual que aparecía en el sexo femenino.

Para revisar las diferencias en la conducta prosocial por curso académico, la literatura sobre el tema nos remite a la variable edad. Diversos estudios longitudinales demuestran que la disposición prosocial surge hacia el final de la niñez, y se mantiene relativamente estable en la adultez, pudiendo encontrarse sus inicios en la más temprana infancia (Eisenberg & cols., 2002). Pero, aunque el comportamiento prosocial aparece en los niños desde edades muy tempranas, un gran número de trabajos y de estudios de meta-análisis indican que éste aumenta progresivamente con la edad hasta llegar a la adultez (Eisenberg, 1986; Eisenberg & Fabes, 1998; Kohlberg, 1976; Piaget, 1965), mostrando su máximo incremento en la última etapa de la adolescencia, debido, en gran parte, a las experiencias de socialización y al desarrollo de la empatía y del razonamiento moral prosocial (Eisenberg, 1990; Eisenberg & cols., 1995; Eisenberg, Miller, Shell, McNalley y Shea, 1991; Eisenberg & Mussen, 1989; Eisenberg, Zhou & Koller, 2001; Fabes & cols., 1999; Miller, Bernzweig, Eisenberg & Fabes, 1995; Molerero & cols., 1999; Selman, 1980; Underwood & Moore, 1982).

A pesar de esto, algunos autores puntualizan que este incremento de la conducta prosocial no parece seguir una progresión lineal ascendente, sino que ésta aumenta durante la infancia, declina en la adolescencia media y se dispara al final de la adolescencia. Concretamente, Eisenberg y colaboradores (1991) aportan una recopilación de datos en los que se pone de manifiesto que el razonamiento hedonístico, que tiende a ir disminuyendo hasta la edad de 11-12 años, aumenta en la adolescencia media (particularmente a la edad de 15-16 años), especialmente en los chicos. En este

## »» MÉTODO

### Sujetos

orden de ideas, el trabajo de Lindeman y colaboradores (1997) evidencia una evolución curvilínea de la agresión en la adolescencia. Así, las manifestaciones agresivas eran poco frecuentes en la pre-adolescencia y en la adolescencia tardía, mientras que mostraban su máxima expresión en la adolescencia media. Resultados similares son los obtenidos por Boxer, Tisak y Goldstein (2004), quienes observan que durante la adolescencia media se produce una aprobación significativamente mayor de la agresión.

Por ello, se considera de vital importancia investigar las diferencias de género y curso académico en la conducta prosocial en estudiantes de Educación Secundaria para corroborar los resultados presentados anteriormente así como permitir a la comunidad educativa conocer las características y diferencias entre los estudiantes, para así apoyar el diseño y construcción de acciones orientadas hacia el desarrollo de una convivencia prosocial. Teniendo en cuenta esto, las hipótesis que se plantean son las siguientes:

1. Valorar si existen diferencias de género estadísticamente significativas en las puntuaciones de conducta prosocial.
2. Comprobar si existen diferencias de curso estadísticamente significativas en conducta prosocial.

Se realizó un muestreo aleatorio por conglomerados (zonas geográficas de las provincias de Murcia y Alicante: centro, norte, sur, este y oeste). Con el fin de que todas las zonas geográficas estuvieran representadas se seleccionaron aleatoriamente 20 centros de áreas rurales y urbanas, 14 públicos y 6 privados. Cada zona geográfica estuvo representada por una media de dos centros. Una vez determinados los centros del estudio, se seleccionaron aleatoriamente cuatro aulas computándose aproximadamente 120 sujetos por centro.

El total de sujetos reclutados fue de 2.267 estudiantes de 1º a 4º de Educación Secundaria (error muestral = 0,02), de los que 116 (5,12%) fueron excluidos por errores u omisiones en sus respuestas, por no alcanzar un nivel satisfactorio en la escala de Sinceridad del Cuestionario de Personalidad de Eysenck (EPQ), por no obtener el consentimiento de los padres para participar en la investigación o por ser extranjeros con un déficit elevado en el dominio de la lengua española. La muestra definitiva se compuso de 2.022 estudiantes, con un rango de edad de 12 a 16 años (M = 13.81; DT = 1.35). El 13,7% de los estudiantes fueron repetidores. La composición étnica de la muestra fue la siguiente: 88,9% españoles, 6,34% latinoamericanos, 3,37% resto Europa, 0,75% árabes y 0,64% asiáticos. La Tabla 1 muestra la distribución de los sujetos por género y curso académico.

Tabla 1. Número (y porcentaje) de sujetos de la muestra clasificados por género y curso

	1º E.S.	2º E.S.	3º E.S.	4º E.S.	Total
Varones	309 (15,3%)	251 (12,4%)	260 (12,9%)	213 (10,5%)	1033 (51,1%)
Mujeres	267 (13,2%)	254 (12,6%)	242 (12,6%)	226 (11,2%)	989 (48,9%)
Total	576 (28,5%)	505 (25%)	502 (24,8%)	439 (21,7%)	2022 (100%)

Por medio de la prueba Chi-cuadrado de homogeneidad de la distribución de frecuencias, se comprobó que no existían diferencias estadísticamente significativas entre los ocho grupos de género x curso ( $X^2 = 3.15$ ;  $p = 0.368$ ).

**Nota.** De Conducta prosocial. Atribuciones causales y rendimiento académico en adolescentes, por Redondo, J. e Inglés, C. J., Pasto, 2009.

### Instrumentos

Para la presente investigación se utilizó el “Inventario de Habilidades Sociales para Adolescentes” (TISS, Teenage Inventory of Social Skills; Inderbitzen & Foster, 1992), que evalúa la conducta prosocial y agresiva de los adolescentes en las relaciones que establecen con sus iguales. Este instrumento está formado por 40 ítems que se agrupan en dos escalas: Conducta Prosocial y Conducta Antisocial. Los ítems se valoran mediante una escala Likert de seis puntos, donde 1 = no me describe nada y 6 = me describe totalmente. Una vez aplicado, se obtienen dos puntuaciones, una de conducta prosocial y otra de conducta antisocial, mediante la suma de los valores asignados por los sujetos a los ítems que componen ambas dimensiones. Entonces, puntuaciones altas indican elevada conducta prosocial y agresiva.

Las propiedades psicométricas del TISS, informadas por Inderbitzen y Foster (1992) en población adolescente norteamericana, fueron satisfactorias y semejantes a las halladas en muestras de adolescentes españoles (Inglés, Hidalgo et al., 2003), siendo uno de los cuestionarios de habilidades sociales con mejores garantías psicométricas en población adolescente (Inglés, Méndez, Hidalgo, Rosa & Estévez, 2003).

### Procedimiento

El procedimiento que se llevó a cabo constó de una entrevista con los directores de los centros educativos participantes donde se expusieron los objetivos de la investigación, la descripción de los instrumentos de evaluación, además de la solicitud del permiso. Posteriormente, se citó a los padres para explicarles el estudio y solicitar el consentimiento informado por escrito autorizando a sus hijos a participar en la investigación. Los cuestionarios fueron contestados de forma colectiva, voluntaria y anónima en el aula, y las hojas de respuesta entregadas a cada sujeto fueron posteriormente corregidas mediante computador. Los investigadores estuvieron presentes durante la administración de las pruebas para proporcionar ayuda si era necesaria y verificar la aplicación independiente por parte de los sujetos.

El orden de presentación de las pruebas se estableció aleatoriamente para cada grupo de estudiantes. El tiempo medio de aplicación de cada instrumento fue de 15 minutos.

## »» RESULTADOS

La comparación de las puntuaciones medias de la escala de Conducta Prosocial en función del género y el curso académico se realizó por medio de la razón F o análisis de varianza intersujetos 2 x 4. Debido al elevado tamaño muestral del estudio, la razón F puede detectar erróneamente diferencias estadísticamente significativas. Por esta razón se incluye el índice d (diferencia media tipificada) propuesto por Cohen (1981), que permite valorar la magnitud o el tamaño del efecto de las diferencias halladas. Este índice se calcula mediante el cociente entre la diferencia de las puntuaciones medias de los grupos clasificados (por ejemplo, prosociales vs. no prosociales o chicos vs. chicas) y el error típico de estimación. Su interpretación es sencilla: tamaño del efecto pequeño/bajo (0,20 - 0,49), moderado (0,51 - 0,79) y alto/grande ( $d \geq 0,80$ ).

Con el fin de hallar las tasas de comportamiento prosocial y, por tanto, identificar a los estudiantes “prosociales” frente a los “no prosociales”, se decidió utilizar como criterio de selección la puntuación directa equivalente a la media más una desviación típica (99,57) en la escala de Conducta Prosocial del TISS. Una vez identificados los sujetos prosociales, se realizaron diversos análisis de proporciones teniendo en cuenta la muestra total, el género y el curso académico de los participantes.

Con el fin de analizar si existen diferencias estadísticamente significativas en función del género y curso en el grupo de estudiantes clasificados como prosociales se realizaron cinco análisis de varianza intersujetos 2x4.

Los resultados indican la ausencia de diferencias estadísticamente significativas en función del género,  $F(1,349) = 0,666$ ;  $p = 0,415$ , y el curso académico,  $F(3,347) = 0,578$ ;  $p = 0,630$  (ver Tabla 2).

**Tabla 2. Medias y (desviaciones típicas) por género y curso en la puntuación total para estudiantes prosociales**

	Chicos	Chicas	Total
1º E.S.	105,46 (5,30)	106,19 (4,68)	106,02 (4,80)
2º E.S.	106,66 (6,02)	105,12 (4,18)	105,32 (4,44)
3º E.S.	104,97 (4,20)	105,62 (4)	105,51 (4,02)
4º E.S.	107,42 (6,07)	105,46 (4,17)	105,73 (4,49)
Total	106 (5,29%)	105,57 (4,22)	105,64 (4,41)

**Nota.** De Conducta prosocial. Atribuciones causales y rendimiento académico en adolescentes, por Redondo, J. e Inglés, C.J., Pasto, 2009.

## »» DISCUSIÓN

El objetivo principal del presente estudio fue analizar las diferencias de género y de curso académico en las puntuaciones de conducta prosocial. Como se esperaba, con relación a la variable género, los resultados fueron consistentes con la investigación previa ya que las chicas puntuaron significativamente más alto que los chicos en conducta prosocial.

El 17,35% de los estudiantes de Educación Secundaria fueron identificados como prosociales. Este resultado fue similar al hallado en estudios previos (García-Fernández, et al., 2005; Inglés et al., en prensa; Tur, 2003). Asimismo, este dato fue similar a la tasa de estudiantes españoles de Educación Secundaria (16,8%) que afirmaron tener amigos y amigas o llevarse bien con bastante compañeros (Defensor del Pueblo, 2007).

En sintonía con las diferencias de género en las puntuaciones de conducta prosocial, la proporción de chicas prosociales fue significativamente mayor que la de chicos, sobre todo en 3º y 4º de Educación Secundaria. En la literatura se recogen básica-

mente dos tipos de explicaciones en torno a estas diferencias. De forma sintetizada, desde las teorías biológicas se plantea la posible existencia de una mayor predisposición innata para la empatía en las mujeres, la cual prepararía a las niñas desde una edad muy temprana para el rol de cuidadoras, dando lugar a mayores niveles de conducta prosocial (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner & Chapman, 1992). Además, los cambios hormonales influyen significativamente en el aumento de la agresividad y la irritabilidad en los adolescentes varones, lo que podría inhibir su tendencia a actuar de forma prosocial (Susman, Nottelmann, Inoff-Germanin & Dorn, 1987). Por otro lado, los teóricos del proceso de socialización señalan que varones y mujeres presentan patrones diferentes de desarrollo social. Como consecuencia del proceso de socialización, en los chicos se refuerzan los comportamientos competitivos y agresivos, mientras que en las chicas se produce una mayor internalización de estructuras sociocognitivas prosociales (Eisenberg & Fabes, 1998) y un control inhibitorio más elevado

de la respuesta emocional y, por ende, de la agresividad (Kochanska, Murria & Coy, 1997). Por otra parte, el mayor incremento de la conducta prosocial con la edad podría explicarse por el efecto del propio desarrollo cognitivo, ya que durante la adolescencia se produce un incremento importante de la habilidad empática y el razonamiento moral prosocial (Eisenberg, et al., 2001; Etxebarria et al., 2003).

La naturaleza unidimensional de la escala de Conducta Prosocial del TISS no ha permitido analizar las tasas de prevalencia del comportamiento prosocial atendiendo al carácter multidimensional de este constructo. Futuras investigaciones deberían profundizar en el estudio epidemiológico de la prosociabilidad juvenil realizando una evaluación de la orientación prosocial apoyado por otros procedimientos de evaluación adicionales (por ejemplo, entrevistas, tests de rol-play) y teniendo en cuenta dimensiones tales como la empatía, cooperación, ayuda, liderazgo, respeto mutuo, cumplimiento de normas, etc.

En este sentido, los resultados del estudio realizado por Inglés, Martínez-Monteagudo, et al. (en prensa) pusieron de manifiesto que la proporción de jóvenes prosociales fue ligeramente superior a la de agresivos y sustancialmente más alta que la de jóvenes con ansiedad social, lo que resulta ciertamente alentador ya que, actualmente, existe una gran preocupación social por las elevadas tasas de agresividad juvenil y por fenómenos como el bullying o acoso entre escolares. Así, la sociedad en general, los responsables de políticas educativas y, en última instancia, las escuelas y los educadores, deben tomar conciencia de la influencia significativa que desempeñan los iguales durante la adolescencia (Inglés, 2003) y considerar la elevada prevalencia de jóvenes prosociales como un recurso preventivo y terapéutico con el fin de promover el aprendizaje y/o mejora de las habilidades sociales y, por tanto, de su competencia social, así como tratar a los jóvenes con problemas de agresividad y ansiedad social en los centros educativos (Inglés, 2003, 2007), ya que la investigación ha demostrado sistemáticamente que el modelado de conductas sociales adaptativas realizado por iguales prosociales es una de las técnicas de intervención cognitivo-conductuales que mejoran sustancialmente la eficacia del entrenamiento en habilidades

sociales aplicado a adolescentes escolares sin problemas sociales importantes (Rosa et al., 2002), con problemas de agresividad, ira y conducta antisocial (Beelman & Lösel, 2006; Sukhodolsky, Kassimov & Gorman, 2004) y con ansiedad o fobia social (Olivares, et al., 2002; Olivares et al., 2003).

Respecto a la variable curso académico, los datos evidenciaron un aumento significativo de la conducta prosocial, tanto en su prevalencia como en su intensidad, a partir de 3º de Educación Secundaria (14-15 años), alcanzando el pico más alto en 4º (15-16 años). Estos resultados están en línea con la mayoría de trabajos sobre el tema, y son contrarios a los encontrados por algunos autores (Boxer y cols., 2004; Eisenberg & cols., 1991; Lindeman, y cols., 1997), quienes informan de menores niveles de conducta prosocial y aumento de la agresividad en este periodo de edad (14-16 años).

La presente investigación presenta varias limitaciones que futuras investigaciones habrían de considerar. En primer lugar, aunque el muestreo empleado garantiza la representatividad de la muestra, los resultados hallados en este trabajo no pueden generalizarse a estudiantes de otros niveles educativos como Educación Infantil, Educación Primaria, Bachillerato y Educación Superior. Futuros trabajos deberían confirmar si los resultados hallados en Educación Secundaria difieren o se mantienen en otros niveles educativos. Tampoco resultaría adecuado establecer generalizaciones de los hallazgos a estudiantes de Educación Secundaria diagnosticados con trastornos del aprendizaje (por ejemplo, dislexias, disgrafías, discalculias, etc.) o trastornos psicopatológicos (por ejemplo, esquizofrenia, depresión, etc.), aspectos que pueden alterar claramente el comportamiento social y académico de los estudiantes. Además, teniendo en cuenta el principio de especificidad situacional que caracteriza el comportamiento social (Inglés, 2003, 2007), difícilmente los resultados obtenidos podrían extrapolarse a estudiantes de Educación Secundaria de otras culturas. En este caso, sería deseable realizar estudios transculturales que permitan establecer las posibles semejanzas y diferencias en el comportamiento prosocial de los adolescentes.

En segundo lugar, esta investigación presenta las limitaciones características de cualquier investigación en la que se emplea un diseño transversal. Futuras investigaciones deberían analizar los cambios en comportamiento prosocial de estudiantes prosociales asociados con el curso académico desde una perspectiva longitudinal, lo que permitiría establecer conclusiones más certeras y precisas.

En tercer lugar, es importante resaltar que en esta investigación se han empleado únicamente medidas de autoinforme, lo que puede introducir sesgos derivados de la deseabilidad social, aspecto éste particularmente importante cuando se evalúa la conducta prosocial, ya que los sujetos tienden a incrementar artificialmente la frecuencia, intensidad y/o duración de sus respuestas con el fin de mostrar un comportamiento socialmente adecuado. En este sentido, la investigación futura debería emplear distintos procedimientos de evaluación, fundamentalmente la observación (natural y/o artificial) y la información derivada de otros significativos (por ejemplo, tests sociomé-

tricos, escalas de valoración del comportamiento social para profesores e iguales, etc.).

En cuarto lugar, la identificación de estudiantes prosociales se ha limitado exclusivamente al punto de corte establecido ad-hoc en la escala de Conducta Prosocial del TISS, por lo que sería deseable que este criterio se apoyase, además, en otras fuentes de información adicional que garantizasen la *pureza prosocial* de este grupo de sujetos. Asimismo, la identificación de estudiantes *no prosociales* puede resultar algo pobre y ambigua ya que, a partir del criterio empleado, pueden quedar incluidos bajo esta categoría estudiantes con bajas puntuaciones en conducta prosocial pero también estudiantes con altas puntuaciones en comportamiento agresivo y antisocial, así como estudiantes con elevadas puntuaciones en soledad/aislamiento, timidez o ansiedad social. Así, el establecimiento de un mayor número de categorías (por ejemplo, sujetos prosociales, antisociales, tímidos/sumisos) permitiría obtener resultados complementarios más ricos.

## »» REFERENCIAS

- Archer, J. & Westeman, K. (1981). Sex differences in the aggressive behaviour of school children. *British Journal of Social Psychology*, 20, 31-36.
- Beelman, K. & Lösel, L. (2006). Child social skills training in developmental crime prevention: Effects on antisocial behavior and social competence. *Psicothema*, 18, 603-610.
- Bergin, C., Talley, S. & Hamer, L. (2003) Prosocial behaviours of young adolescents: a focus group study. *Journal of Adolescence*, 26, 13-32.
- Butel, A. M. & Johnson, M. K. (2004). Gender and prosocial values during adolescence: a research note. *The Sociological Quarterly*, 45, 379-393.
- Butel, A. M. & Marini, M. M. (1995). Gender and values. *American Sociological Review*, 60, 436-448.
- Block, J.H. (1984). Sex role identity and ego development. San Francisco: Jossey Bass.
- Boxer, P., Tisak, M. S. & Goldstein, S. E. (2004). Is it bad to be good? An exploration of aggressive and prosocial behaviour subtypes in adolescence. *Journal of Youth Adolescence*, 33, 91-100.
- Calvo, A. J., González, R. & Martorell, C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: Personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, 93, 95-111.
- Calvo, A. J. (1999). *La conducta prosocial: Su evaluación en la infancia y adolescencia*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- Carlo, G., Fabes, R.A., Laible, D & Kupanoff, K. I. (1999). Early adolescence and prosocial/moral behavior II: The role of social and contextual influences. *Journal of Early Adolescence*, 19 (2), 133-147.
- Carlo, G., Raffaelli, M., Laible, D. J. & Meyer, K.A. (1999). Why are Girls Less Physically Aggressive than Boys? Personality and Parenting Mediators of Physical Aggression. *Sex Roles*, 40, 9/10, 711-729.
- Coie, J.F., Dodge, K. A. & Kupersmith, J. (1990). Peer Group Behavior and social status. En S.R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *The rejected child* (pp. 17-59). Cambridge: Cambridge University Press.
- Coie, J.D. & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. En W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: vol. 3 Social, emotional and personality development*. New York: Wiley.
- Connolly, S. D., Paikoff, R. y & Buchanan, C. M. (1996). Puberty: the interplay of biological and psychosocial processes in adolescence. En G.R. Adams y R. Montemayor (Eds.), *Psychosocial development during adolescence*. Thousand Oaks: Sage.
- Cowan, G. & Avants, S. K. (1988). Children's influence strategies: Structure, sex differences, and bilateral mother-child influence. *Child Development*, 59, 1303-1313.
- Crick, N.R., Casas, J.F. y Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology*, 33, 579-588.
- Crick, N.R. & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006: Nuevo estudio y actualización del Informe 2000*. Elaborado por C. del Barrio, M. A. Espinosa, E. Martín, E. Ochaíta, A. Barrios, M. J. de Dios, Gutiérrez, H. e I. Montero. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo. recuperado el 5 de febrero de 2007, de <http://www.defensordelpueblo.es/documentacion/informesmonograficos/ViolenciaEscolar2006.pdf>
- Douvan, E. & Adelson, J. (1966). *The adolescent experience*. New York: Wiley.

- Eagly, A. H. & Steffen, V. J. (1986). Gender and aggressive behavior: a meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin*, 100, 309-330.
- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition and behavior*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Eisenberg, N. & Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. New York: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N. (1990). Prosocial development in early and mid-adolescence. En R. Montemayor, G. R. Adams & T. P. Gullotta (Eds.), *From childhood to adolescence: a transitional period*. Beverly Hills: Sage.
- Eisenberg, N. (1991). Meta-analytic contributions to the literature on prosocial behavior. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 17, 273-282.
- Eisenberg, N., Miller, P. A., Shell, R., McNalley, S. & Shea, C. (1991). Prosocial development in adolescence: a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 27, 849-857.
- Eisenberg, N., Carlo, G., Murphy, B. & Van Court, P. (1995). Prosocial development in late adolescence: A longitudinal study. *Child Development*, 66, 1179-1197.
- Eisenberg, N. & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. En W. Damon (Series Ed.), N. Eisenberg (Volumen Ed.). *Handbook of child psychology: Social, Emotional, and personality development* (5ª edición, vol. 3, pp. 701-778). Nueva York: Wiley. Entwisle, D.R., Alexander, K. L., Pallas, A.M. & Cadigan, D. (1987). The emergent academic self-image of first graders: Its response to social structure. *Child Development*, 58, 1190-1206.
- Eisenberg, N. & Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 94, 100-131.
- Eisenberg, N., Zhou, Q. & Koller, S. (2001). Brazilian adolescents' prosocial moral judgment and behavior: Relations to sympathy, perspective taking, gender-role orientation, and demographic characteristics. *Child Development*, 73, 518-534.
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Cumberland, A., Murphy, B. C., Shepard, S.A., Zhou, Q. & Carlo, G. (2002). Prosocial development in early adulthood: a longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 993-1006.
- Elliot, S. N., Bernard, J. & Gresham, F. M. (1989). Preschoolers' social behavior: Teachers' and parents' assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 7, 223-234.
- Etxebarría, I., Apodaca, P., Eceiza, A., Fuentes, M. J. & Ortiz, M. J. (2003). Diferencias de género en emociones y en conducta social en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (2), 147-161.
- Fabes, R. A. & Eisenberg, N. (1996). *Age and gender differences in prosocial behavior: a metaanalytic examination*. Manuscrito no publicado. Arizona State University.
- Fabes, R. A., Carlo, G., Kupanoff, K. & Laible, D. (1999). Early adolescence and prosocial/moral behaviour I: the role of individual processes. *Journal of Early Adolescence*, 19, 5-16.
- Feldlaufer, H., Midgley, C. & Eccles, J. S. (1988). Student, teacher, and observer perceptions of the classroom environment before and after the transition to junior high school. *Journal of Early Adolescence*, 8(2), 133-156.
- Feshbach, N. D. & Feshbach, S. (1987). Affective processes and academic achievement. *Child Development*, 58, 1335-1347.
- Fodor, I. G. (1992). *Adolescent assertiveness and social skills training: A clinical handbook*. New York, USA: Springer Publishing Co, Inc.
- Fuentes, M. J. (1990). Análisis de variables afectivas que mediatizan la conducta prosocial de ayuda en adolescentes. *Revista de Psicología Social*, 5, 237-248.
- García-Fernández, J. M., Inglés-Saura, C. J., Torregrosa, M., Espada, J.P., Ruiz-Esteban, C., Benavides, G. & Delgado, B. (2005). Prevalencia del comportamiento antisocial en E.S.O.: análisis por género y curso académico. En J. A. del Barrio, M. I. Fajardo, A. Ventura e I. Ruiz (Eds.), *Nuevos contextos psicológicos y sociales en educación*. Buscando respuestas. Extremadura: PSICOEX.
- González, R., Martorell, M. C., Casullo, M. M., & Calvo, A. J. (1998). Estudio comparativo entre estudiantes argentinos y españoles (en conductas de alta y baja sociabilidad). *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 44 (3), 257-267.
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescents: relationships to motivation and achievement. *Journal of early adolescence*, 13, 21-43.
- Green, K. D., Forehand, R., Beck, S. J. & Vosk, B. (1980). An assessment of the relationship among measures of children's social competence and children's academic performance. *Child Development*, 51, 1149-1156.
- Inderbitzen, H. M. & Foster, S. L. (1992). The Teenage Inventory of Social Skills: Development, reliability, and validity. *Psychological Assessment*, 4, 451-459.
- Inderbitzen, H. M., Walters K. S. & Bukowski, A. L. (1997). The role of social anxiety in adolescent peer relations: Differences among sociometric status groups and rejected subgroups. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26, 338-348.
- Inglés, C. J., Hidalgo, M. D., Méndez, F. X. e Inderbitzen, H. M. (2003). The Teenage Inventory of Social Skills: Reliability and validity of the Spanish translation. *Journal of Adolescence*, 26, 505-510.
- Inglés, C. J., Méndez, F. X., Hidalgo, M. D., Rosa, A. I. & Estévez, C. (2003). Evaluación de las habilidades sociales en educación secundaria: Revisión de cuestionarios, inventarios y escalas. *Psicología Educativa*, 9, 71-87.
- Inglés, C. J. (2003). Programa PEHIA. *Enseñanza de Habilidades Interpersonales para Adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Inglés, C. J. (2007). *Estado actual de la investigación en promoción de la competencia social y tratamiento de las dificultades interpersonales en la adolescencia*. Conferencia invitada en las XI Jornadas Internacionales sobre Avances en Psiquiatría y Psicología Clínica de la Infancia y Adolescencia, Barcelona, España.
- Inglés, C. J., García-López, L. J. & García-Fernández, J. M. (in press). Exploring the relevance of gender and age differences to the assessment of social fears in adolescence. *Social Behavior and Personality*.
- Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C., Delgado, B., Torregrosa, M.S., Benavides, G., García-Fernández, J.M., et al. (en prensa). Prevalencia de ansiedad social, conducta prosocial y conducta agresiva en una muestra comunitaria representativa de adolescentes españoles: Un estudio comparativo. *Infancia y Aprendizaje*.
- Kochanska, G., Murray, K. & Coy, K.C. (1997). *Inhibitory control as a contributor to conscience in childhood: from toddler to early school age*, 12, 263-277.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stage and moralization: the cognitive-developmental approach. En T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: theory, research and social issues*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- La Greca, A. M. & Stone, W. L. (1993). Social Anxiety Scale for Children-Revised: Factor structure and concurrent validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22, 17-27.

- La Greca, A. M. & Lopez, N. (1998). Social anxiety among adolescents: Linkages with peer relations and friendships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 83-94.
- Lindeman, M., Harakka, T. & Keltikangas-Järvinen, L. (1997). Age and gender differences in adolescents' to conflict situations: aggression, prosociality and withdrawal. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 339-351.
- López, F., Apocada, P., Etxebarria, I., Fuentes, M. J. & Ortiz, M.J. (1998). Conducta prosocial en preescolares. *Infancia y Aprendizaje*, 82, 45-61.
- Ma, H. K., Shek, D. T. L. & Tam, K. K. (2001). A longitudinal study of gender differences in prosocial and antisocial behavior. *Psicología*, 44, 139-147.
- Mestre, V., Frias, D. & Tur, A. M. (1997). Variables personales y empatía. En V. Mestre y E. Pérez-Delgado (Eds.), *Cognición y afecto en el desarrollo moral. Evaluación y programas de intervención* (pp. 163- 193). Valencia: Promolibro.
- Merrell, K. W. & Gimpel, G. A. (1998). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. Hahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Miller, P. A., Bernzweig, J., Eisenberg, N. & Fabes, R.A. (1995). El desarrollo y la socialización de la conducta prosocial. En R. A. Hinde & J. Groebel (Eds.), *Cooperación y conducta prosocial*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Molero, C., Candela, C. & Cortés, M. T. (1999). La conducta prosocial: una visión de conjunto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31, 325-353.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. & Pattee, L. (1993). Children's Peer Relations: A Meta-Analytic Review of Popular, Rejected, Neglected, Controversial, and Average Sociometric Status. *Psychological Bulletin*, 113, pp. 99-128.
- Olivares, J., García-López, L. J., Hidalgo, M. D., La Greca, A. M., Turner, S. & Beidel, D. (2002). A pilot study on normative data for two social anxiety measures: The Social Phobia and Anxiety Inventory and the Social Anxiety Scale for Adolescents. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2, 464-476.
- Olivares, J., Rosa, A. I., Caballo, V. E., García-López, L. J., Orgiles, M. & López-Gollonet, C. (2003). El tratamiento de la fobia social en niños y adolescentes: Una revisión meta-analítica. *Psicología Conductual*, 11, 599-622.
- Osborn, S. M. & Harris, G. G. (1975). *Assertive training for women*. Springfield: Charles C. Thomas.
- Petersen, A. C. (1987). The nature of biological-psychosocial interactions: the sample case of early adolescence. En R. M. Lerner & T.T. Foch (Eds.), *Biological-psychosocial interactions in early adolescence*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. London: Kegan Paul.
- Redondo, J. e Inglés, C. J. (2009). *Conducta prosocial. Atribuciones causales y rendimiento académico en adolescentes*. San Juan de Pasto: I.U. CESMAG.
- Rosa, A. I., Inglés, C.J., Olivares, J., Espada, J. P., Sánchez-Meca, J. & Méndez, X. (2002). Eficacia del entrenamiento en habilidades sociales con adolescentes: De menos a más. *Psicología Conductual*, 10, 543-561.
- Rys, G. S. & Bear, G. G. (1997). Relational aggression and peer relations: Gender and developmental issues. *Merrill Palmer Quarterly*, 43, 87-106.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: developmental and clinical analyses*. New York: Academic Press.
- Sukhodolsky, P., Kassinove, R. & Gorman, T. (2004). Cognitive-behavioral therapy for anger in children and adolescents: A meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 247-269.
- Susman, E. J., Nottelmann, E. D., Inoff-Germain, G. & Dorn, L. D. (1987). Hormonal influences on aspects of psychological development during adolescence. *Journal of Adolescent Health Care*, 8, 492-506.
- Tur, A. M. (2003). *Conducta agresiva y prosocial en relación con temperamento y hábitos de crianza en niños y adolescentes*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- Underwood, B. & Moore, B. (1982). Perspective-taking and altruism. *Psychological Bulletin*, 91, 143-173.
- Walters, K. S. e Inderbitzen, H. M. (1998). Social anxiety and peer relations among adolescents: Testing a psychobiological model. *Journal of Anxiety Disorders*, 12, 183-198.
- Wentzel, K.R. (1989). Adolescent classroom goals, standards for performance, and academic achievement: An interactional perspective. *Journal of Educational Psychology*, 81, 131-142.
- Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62, 1066-1078.
- Wentzel, K.R. (1993). Does being good make the grade? Relationship between academic and social competence in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 85, 357-364.
- Wentzel, K.R. (1996). Social goals and social relationships as motivators of school adjustment. En J. Junoven & K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 226-247). New York: Cambridge University Press.
- Wentzel, K. R. (2002). Peer relationships and collaborative learning as contexts for academic enablers. *School Psychology Review*, 31, 366-377.
- Wolfe, J. L. & Fodor, I. G. (1975). A cognitive/behavioral approach to modifying assertive behavior in women. *Counseling Psychologist*, 5, 45-52.
- Wolfe, J. L. & Fodor, I. G. (1977). Modifying assertive behavior in women: A comparison of the approaches. *Behavior Therapy*, 8, 567-574.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E. & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28, 126-136.
- Zahn-Waxler, C., Cole, P.M., Welsh, J.D. & Fox, N.A. (1995). Psychophysiological correlates of empathy and prosocial behaviors in preschool children with behavior problems. *Developmental and Psychology*, 7, 27-48.