

## ANTECEDENTS EDUCATIVO-FAMILIARS DEL COMPORTAMENT PRO-SOCIAL EN NENS DE 13/14 ANYS

Roberto ROCHE OLIVAR\*

### RESUM

---

*Entre les dimensions del comportament humà que possibiliten i afavoreixen la convivència social lliure i justa davant de l'escalada de violència, una de les que està copsant cada vegada més interès és la del comportament pro-social o altruista.*

*Des de la perspectiva de l'educador o del professional de la salut mental una qüestió d'interès seria la de conèixer quins poden ser els requisits conductuals de l'ésmentat comportament i, sobretot, si pot ser après o entrenat i, en aquest cas, els patrons educatius idonis.*

*Per respondre a aquestes qüestions, aquest article presenta un primer treball de camp que tracta de verificar les possibles diferències conductuals i els antecedents educatiu-familiars entre 87 nens molt pro-socials (MPS) i 87 nens poc pro-socials (PPS) extrets d'una mostra total de 519 individus de 8è d'EGB.*

*Les hipòtesis presentades sorgeixen d'anteriors revisions (ROCHE 1982 i 1985) de variables del comportament pro-social.*

*Els resultats permeten, en general, confirmar determinades directrius proposades per a un Perfil Educatiu per a la Pro-socialitat (P.E.P.).*

---

\* Professor de Psicologia Evolutiva i de Psicologia de les relacions familiars, Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació, Facultat de Lletres, Universitat Autònoma de Barcelona.

**ABSTRACT**

*The pro-social behavior or altruism is of increasing interest to researchers in social and developmental psychology as one of the aspects of human behavior that facilitates social harmony in coping with the escalation of violence.*

*An interesting aspect from the point of view of the professional in mental health of education is to know what the prerequisites of pro-social behavior would be and specially the possibility of learning and training such behavior.*

*This paper want to contribute in answering these questions by presenting a fieldwork that tries to verify the possible differences between the behavior and family-educative antecedents of 87 children of high pro-social level and 87 children of low pro-social level. The subjects were extracted from a sample of 519 children aged 13/14 years.*

*The hypotheses arise from the author's former reviews on factors in pro-social behavior.*

*The results allow us to confirm, in general, a set of suggestions for a Pro-social Educative Profile.*

---

Són cada vegada més els senyals que mostren un creixement de l'interès per l'estudi del comportament pro-social. La literatura sobre l'especialitat ja era molt àmplia, com mostrem en una recent revisió (ROCHE, 1985). D'entre les possibles explicacions d'aquest fenomen una pot ser la preocupació social, i concretament dels educadors, per a trobar dimensions del comportament humà que possibilitin i afavoreixin la convivència cooperativa en una societat lliure i justa davant l'escalada social i política de la violència. Una altra, l'interès dels professionals de la salut mental per trobar també dimensions del comportament que forneixin l'individu i el previnguin en contra de la soledat, les obsessions i, en definitiva, contra l'excessiu egocentrisme, o li permetin conquerir el control de la seva eventual agressivitat.

S'ha definit generalment el comportament pro-social en la literatura específica com aquell que tendeix a beneficiar una altra persona o grup sense recompensa exterior, prèviament anticipada.

Aquestes accions, sovint, suposen algun cost, risc o autosacrifici per part de l'autor i contenen una àmplia varietat de conductes: generositat, ajuda en la pena o preocupació, el compartiment de possessions, la ces-

sió, la cooperació i en general el benestar de la resta, que redueixen les injustícies socials, les desigualtats i la violència.

És senzill comprovar, altrament, que moltes vegades definicions oferides són molt lluny de ser operatives. En aquest sentit és útil considerar els criteris de ZELDIN, SMALL i SAVIN-WILLIAMS (1982) que aporten com a necessaris, de cara a que es doni una acció pro-social dins d'un estudi experimental:

- a) Que l'acte beneficiï l'altre(s) individu(s) o grup.
- b) Que l'actor o emissor no estigui complint unes *obligacions* de rol.
- c) Que l'aital conducta sigui gratuïta i no sol·licitada per un altre individu.

En la nostra recent revisió (ROCHE, 1985) ens estenem en aquests criteris.

Però des de la perspectiva de l'educador o del professional de la salut mental una qüestió d'interès seria el conèixer:

1. Si aquest comportament és susceptible de ser après o entrenat i, concretament, saber:
2. Els requisits conductuals anteriors al comportament pro-social, i descriure quins són.
3. Els patrons educatius que afavoririen la seva aparició.

Respecte a la primera qüestió hi ha evidència experimental abundosa que ho confirma: MUSSEN-EISENBERG (1977), GRUSEC (1979), RUSH-TON (1975), YARROW-SCOTT-WAXLER (1973), FRIEDRICH *et al.* (1979), IANOTTI (1978), AHAMBERT (1979), DECI (1975), SANOK (1980), GRUSEC-REDLER (1980), BURLESON-FENNELLY (1981), BANKART *et al.* (1979), KALLIOPUSKA (1982).

Referent a la segona i tercera qüestió, els treballs són diversos i es té en consideració un notable ventall de variables. Aquestes han estat presentades per l'autor en articles anteriors (ROCHE, 1982 i 1985).

Justament l'objectiu del present treball consisteix en verificar, en base a un estudi de camp, si una selecció d'aquestes variables que presentem a continuació es troben en els antecedents d'una mostra de nens pro-socials de 13/14 anys.

És per això que presentarem cada una d'aquestes variables –amb mencions d'alguns dels autors que estudien la seva implicació– en forma d'hipòtesi experimental diferenciadora d'un grup de nens molt pro-socials *versus* un grup de control poc pro-social.

Algunes d'aquestes variables, però, han estat afegides per l'autor del present estudi.

## HIPÒTESIS

Els nens molt pro-socials (MPS) es diferenciaran dels nens poc pro-socials (PPS) per la presència dels següents *requisits conductuals*:

1. Major empatia (ARONFRED, 1968; HOFFMAN, 1976).
2. Major activitat (STAUB, 1970).
3. Major assertivitat (MUSSEN, 1977).
4. Major experiència de sofriment.
5. Menor agressivitat-competitivitat (YARROW i WAXLER, 1976).
6. Major autoestima (MUSSEN *et al.*, 1970).
7. Major iniciativa verbal/no verbal (STAUB, 1970).
8. Major experiència o grau de cura i responsabilitat respecte a altres nens (STAUB, 1970; WHITING i WHITING, 1975).

També han gaudit dels següents *patrons educatius*:

9. Major comunicació amb els pares.
10. Major comunicació de sentiments per part dels seus pares.
11. Major empatia dels seus pares.
12. Majors i més altes expectatives i un major nivell de maduresa exigida pels seus pares (BAUMRIND, 1971).
13. Major disciplina inductiva rebuda dels seus pares (HOFFMAN i SALTZSTEIN, 1967).
14. Més reforços del seus pares pel que fa a la seva conducta pro-social (AZRIN i LINDSLEY, 1956; DOLAND, 1967).
15. Més exhortacions, amonestacions, consells referits a la conducta pro-social rebuts dels pares (MIDLARSKY i BRYAN, 1973).
16. Models més pro-socials paterns (LONDON, 1970).
17. La seva jerarquia de valors pro-socials tindrà més contingut pro-social (ROSENHAN, 1972).

També es diferenciaran segons *les dimensions clàssiques de les relacions pare-fill de Schaeffer*:

18. Grau d'acceptació-rebuig patern (RUTHELFORD, 1968).
19. Grau de control psicològic (HOFFMAN, 1975).
20. Grau de control-autonomia concrets (HOFFMAN, 1975).

## MÈTODE

*Mostra:* Es van dirigir cartes a directors de diferents escoles de Barcelona i ciutats del cinturó industrial, demanant la seva col·laboració.

Per part nostra no hi va haver un criteri selectiu segons els tipus d'escoles. Una entrevista posterior amb els interessats –directors i professors– narrava els objectius i l'abast de l'estudi, que remarcava l'interès per conèixer els antecedents personals i educatius dels nens pro-socials així com el desig de sensibilització respecte a la importància del comportament pro-social com a objectiu educatiu.

Es demanava que les explicacions que es donessin als nens sobre l'estudi que es realitzava fessin referència sempre a *comportaments socials normals i òptims*, però sense precisar la pro-socialitat, extrem que ja es clarificaria en finalitzar.

Les classes triades eren les de 8è d'EGB. Varen participar en l'estudi un total de 14 escoles: 16 classes i un total de 519 alumnes, entre els quals, després del passi del CEPS, se'n varen extreure els 87 alumnes molt pro-socials i els 87 poc pro-socials.

*Procediment:* Estudiants dels darrers cursos de Psicologia, que varen col·laborar amb l'autor, s'encarregaren del passi de les proves i de la realització d'unes entrevistes, segons el disseny que s'indica al Quadre I.

A l'esquema de l'estudi es presentaren dues fases: una quantitativa i una altra qualitativa.

## QUADRE I

### ESQUEMA DE L'ESTUDI

---

#### Part Quantitativa

<i>Professor</i>	–o professors que coneuguin els subjectes.
Proves:	–CEPS –Qüestionari Comportament Escolar Pro-social. –Forma Professors (FP 3).
<i>Alumnes</i>	
<i>Primera sessió</i>	(A tots els alumnes de la classe)
Proves:	–CEPS. Forma alumnes. FP 4. –CMTE –Qüestionari Mesura de Tendència Empàtica. FP 10.
<i>Segona sessió</i>	(A tots els alumnes de la classe o bé només als molt pro-socials –MPS– i als poc pro-socials –PPS)
Proves:	–CAPSA –Qüestionari Antecedents Pro-socialitat Adolescents. FP 12. –CRPBI –Qüestionari Nois sobre Conducta Paterna. FP 5 i 6. –Inventari de valors.

---

### Quadre I (continuació)

---

#### Part Qualitativa

##### *Alumnes*

*Tercera sessió* (Als alumnes molt pro-socials)

Proves: Entrevista amb els següents objectius:

1. Verificar el CAPSA escrit, especialment en les variables en què les puntuacions s'hagin destacat més respecte a la mitjana.
2. a) Obtenir algunes descripcions de fets pro-socials recents del subjecte –ajudar, donar, compartir, conhortar, considerar...  
 b) Precisar:
  - Antecedents que els hagin desencadenat.
  - Context immediat.
  - Conseqüències –tant en els subjectes beneficiats com en l'autor entrevistat, incloent-hi sentiments, etc.
3. a) Obtenir descripcions de fets pro-socials que el subjecte recordi com a més allunyats en el temps –records d'infantesa.  
 b) Precisar, en la mesura que els recordi:
  - Antecedents que els varen provocar.
  - Context en què es desenvoluparen.
  - Conseqüències –en l'autor i el receptor.

*Tercera sessió* (Als alumnes poc pro-socials)

Prova: Només verificar el CAPSA.

---

Encara que l'experiència ha constatat de la realització de les dues parts, en aquest informe només presentem els resultats de la primera part, ja que el tractament de les dades segueix el mètode estadístic habitual.

Deixem la presentació de la part qualitativa per a una ocasió posterior en què ja haurem preparat un tractament adequat de les dades, que pugui revelar aspectes no només complementaris sinó reveladors, al nostre parer, de variables no contemplades en el marc teòric anterior (ROCHE, 1982 i 1985).

En aquest sentit, estem treballant en l'elaboració d'un guió sistemàtic per a les entrevistes clíniques d'aquesta segona fase de l'estudi.

## INSTRUMENTS DE MESURA UTILITZATS

### CEPS –Qüestionari de Comportament Escolar Pro-Social– (Roche)

Es tracta d'un qüestionari que tendeix a conèixer l'ordre que ocuparien els nens d'un col·lectiu segons la seva major o menor pro-socialitat, judicat per: a) els mateixos nens i b) el professor, amb la intenció de

designar tres noms dels nens que sobresurtin més de cada un dels 20 ítems.

Cada ítem qüestiona quins nens contestarien més a determinats requeriments (respostes pro-socials).

Aquest instrument ha estat utilitzat en aquest treball per seleccionar alguns nens molt pro-socials (MPS) –els més anomenats– i els poc pro-socials (PPS) –els més poc anomenats.

Com que l'ordre s'estableix a partir de la suma acumulativa de totes les nominacions fetes per tots els nens de la classe, al voltant dels 20 ítems, les diferències entre els MPS i PPS no ofereixen dubte.

Malgrat això, per l'estudi diferencial posterior només es trien aquells quatre o cinc nens caps de la classificació que coincideixen amb les qualificacions dels professors. Pel que fa als nens poc pro-socials, es trien els quatre o cinc que figuren en l'extrem inferior de la classificació, i es descarta aquell nen que, a parer del professor, pugui tenir problemes associats.

### **CMTE –Qüestionari de Mesura de la Tendència Empàtica**

Es tracta de l'inventari de Mehrabian i Epstein, que consisteix en 33 ítems, les respostes dels quals poden rebre tres diferents puntuacions.

### **CAPSA –Qüestionari d'Antecedents de la Pro-Socialitat per a Adolescents– (Roche)**

És un qüestionari creat per a les finalitats de l'estudi.

Les possibles respostes als 130 ítems estan estructurades en perfil d'escala per a la seva quantificació.

S'ha estructurat en dues seccions:

1. Secció Requisites Conductuals amb set factors (Activitat, Assertivitat, Sofriment, No agressivitat, Autoestima, Iniciativa verbal/no verbal, Cura i responsabilitat envers altres nens (CAPSA 1)).

2. Secció Patrons Educatius amb vuit factors (Comunicació amb els Pares, Revelació paterna de sentiments, Empatia paterna, Expectatives de maduresa paternes, Disciplina inductiva paterna, Reforços paternes, Exhortacions a la pro-socialitat, i Models pro-socialitat).

Aquesta darrera secció integra les formes Mare (CAPSA 2) i Pare (CAPSA 3).

Aquests factors recullen 15 hipòtesis de l'estudi (de la núm. 2 a la núm. 16 incloses).

### **CRPBI (Children Report Parent Behavior Inventory) SCHAEFFER (1965). Revisat per SCHULDERMANN I SCHULDERMANN (1970)**

El CRPBI original, desenvolupat per Schaeffer, tenia 26 escales de 10 ítems per escala. Fent ús de la fiabilitat dels ítems, Shuldermann i Schuldermann varen abreujar la versió original a 18 escales, de cinc a vuit ítems per escala. El criteri per a la selecció dels ítems va ser l'alta fiabilitat, variabilitat i atribució a la conducta paterna, i es comptava amb les exigències dels estudis transculturals.

La versió espanyola, per suggeriment de l'autor, es va realitzar per mitjà del mètode de la doble traducció.

Encara que les pràctiques de criança poden ser descrites de moltes maneres (BECKER i KRUG, 1964; FOA i FOA, 1974; ROHNER, 1975), la majoria d'aquestes descripcions embolcalla, com a mínim, dues dimensions: acceptació-rebuig i control-autonomia.

SCHAEFFER, i SCHULDERMANN i SCHULDERMANN (1970) manifesten la consistència de tres grans dimensions de la conducta paterna rebuda: 1. Acceptació-Rebuig (A-R) i dues dimensions de control diferents: 2. Control Ferm-Control Lax (CF-CL), que descriu el grau en què els pares obliguen a complir, establint regles i amenaçant amb càstigs. 3. El Control Psicològic-Autonomia Psicològica (CP-AP), dimensió que descriu el grau en què els pares controlen els seus fills mitjançant mètodes «psicològics», p.e., inducció de culpa, inspiració d'ansietat, trencament d'afecte.

Treballs transculturals més recents de Schuldermann i Schuldermann demostren que en altres cultures com l'Índia els fills perceben els seus pares a través d'aquestes mateixes dimensions (1978).

### **Inventari de valors familiars (Roche)**

Es va elaborar un llistat de valors, dels quals el subjecte —els nens MPS i PPS— ha de seleccionar i jerarquitzar-ne cinc com a presumiblement viscuts en la seva família.



Si d'entre els escollits sorgien els marcadament referits a la pro-socialitat, aquests es qualificaven.

La puntuació rebuda estava en relació a la posició ordinal que ocupaven.

### **Anàlisi estadística**

S'ha utilitzat el paquet estadístic SPSS, versió 9.

Les operacions realitzades han estat:

1. Anàlisi de la distribució de totes i cada una de les escales i comprovació de la normalitat.
2. Anàlisi de la fiabilitat de totes les escales.
3. Verificació d'hipòtesis mitjançant proves de comparació de mitjanes.
4. Anàlisi de possibles diferències entre les respostes referides al pare i les referides a la mare, per mitjà de proves de comparació de mitjanes amb dades aparellades.

### **Resultats**

Les dades obtingudes a partir de la citada anàlisi es reflecteixen en els Quadres II, III, IV i V que venen a continuació.

#### **Anàlisi específica de les diferències entre les respostes referides a la mare (CAPSA II) i al pare (CAPSA III)**

Abans de començar a discutir els resultats referits pròpiament a les hipòtesis de l'estudi, assenyalarem les diferències trobades entre les respostes referides als patrons educatius de la mare *versus* els del pare.

#### *Comunicació. Revelació de sentiments. Empatia parental*

Com es pot observar al Quadre V, en aquestes tres variables s'ha donat una diferència important a favor de la mare, tant en els subjectes MPS com en els PPS. Es podria dir, doncs, que generalment els subjectes de la mostra aprecien una millor comunicació amb la seva mare que

## QUADRE II

RESULTATS I COMPARACIÓ DE LES DUES MOSTRES  
SEGONS LES VARIABLES

Variable	Poc pro-socials		Molt pro-socials		Grau de significació
	Mitjana	Desviació estàndard	Mitjana	Desviació estàndard	
Empatia	5,02	7,51	11,71	6,38	i 0,001
Valors	0,85	1,67	1,26	1,90	n.s.
CAPSA I 01	10,84	3,17	10,92	4,08	n.s.
CAPSA I 02	11,39	5,61	13,07	3,23	0,017
CAPSA I 03	13,24	6,93	13,45	5,14	n.s.
CAPSA I 04	21,53	5,10	23,99	4,55	0,001
CAPSA I 05	18,30	5,57	18,03	5,45	n.s.
CAPSA I 06	8,33	3,34	10,69	3,18	i 0,001
CAPSA I 07	10,11	3,95	11,66	4,07	0,012
CAPSA II 08	17,65	5,72	20,80	5,83	i 0,001
CAPSA II 09	8,87	4,20	11,48	3,89	i 0,001
CAPSA II 10	10,95	3,37	12,43	3,50	0,005
CAPSA II 11	10,60	3,05	11,56	3,28	0,048
CAPSA II 12	10,63	3,13	12,57	3,53	i 0,001
CAPSA II 13	12,29	3,69	14,08	3,40	0,001
CAPSA II 14	12,26	3,92	14,09	4,06	0,003
CAPSA II 15	11,51	3,50	12,54	3,18	0,045
CAPSA III 08	16,55	5,25	19,22	6,34	0,003
CAPSA III 09	6,84	4,04	8,15	4,53	0,046
CAPSA III 10	9,21	3,33	10,17	3,94	n.s.
CAPSA III 11	11,08	3,62	11,30	3,58	n.s.
CAPSA III 12	10,54	3,27	11,83	3,71	0,017
CAPSA III 13	12,10	3,39	12,78	4,26	n.s.
CAPSA III 14	11,91	3,58	13,35	5,26	0,037
CAPSA III 15	11,20	3,97	12,33	3,36	0,045
GLOBAL A-R	44,17	5,98	46,77	6,51	0,008
GLOBAL CP-AP	37,00	6,17	32,99	6,33	i 0,001
GLOBAL CF-CL	41,83	4,24	40,93	4,64	n.s.
A-R (Pare)	21,53	3,51	23,12	3,78	0,005
CP-AP "	18,26	3,35	16,32	3,34	i 0,001
CF-CL "	21,18	2,70	20,12	2,60	0,011
A-P (Mare)	22,65	3,31	23,53	3,88	n.s.
CP-AP "	18,69	3,43	16,82	3,76	0,001
CF-CL "	20,66	2,60	20,80	2,77	n.s.

Els valors no significatius (n.s.) han estat aquells el grau de significació dels quals era superior a 0,05. La lletra «i» davant el grau de significació indica que el valor és inferior a 0,001.

**QUADRE III**

**FIABILITAT DE LES ESCALES DE MESURA REFERIDES A LES HIPÒTESIS**

<b>Hipòtesis</b>	<b>Mesura utilitzada</b>	<b>Fiabilitat</b>
<i>a) Presència dels següents requisits conductuals:</i>		
1. Major empatia.	CMTE	FIABLE
2. Major activitat.	CAPSA I 01	NO FIABLE
3. Major assertivitat.	CAPSA I 02	FIABLE
4. Major experiència de sofriment.	CAPSA I 03	FIABLE
5. Menor agressivitat-competitivitat.	CAPSA I 04	FIABLE
6. Major autoestima.	CAPSA I 05	FIABLE
7. Major iniciativa verbal i no verbal.	CAPSA I 06	FIABLE
8. Major experiència i grau en cuidar i responsabilitzar-se d'altres nens.	CAPSA I 07	FIABLE
<i>b) Haver gaudit dels següents patrons educatius:</i>		
9. Major comunicació amb els seus pares.	CAPSA II 08 i III 08	FIABLE
10. Major revelació de sentiments, per part dels seus pares.	CAPSA II 09 i III 09	FIABLE
11. Major empatia dels seus pares.	CAPSA II 10 i III 10	NO FIABLE
12. Majors i més altes expectatives i un major nivell de maduresa exigida pels seus pares.	CAPSA II 11 i III 11	FIABLE
13. Major disciplina inductiva rebuda dels seus pares.	CAPSA II 12 i III 12	FIABLE
14. Més reforçaments dels seus pares respecte la conducta pro-social.	CASA II 13 i III 13	FIABLE
15. Més exhortacions, sermons i recomanacions al respecte de la conducta pro-social rebuts dels seus pares.	CAPSA II 14 i III 14	FIABLE
16. Els seus pares com a models més pro-socials.	CAPSA II 15 i III 15	FIABLE
17. La jerarquia dels valors familiars és de més contingut pro-social.	INVENTARI VALORS	NO FIABLE
<i>c) Diferenciació segons les dimensions clàssiques de les relacions progenitor-fill de Schaefer.</i>		
18. Grau d'acceptació-rebuig dels pares.	GLOBAL A-R CRPBI	NO FIABLE
19. Grau de control psicològic dels pares.	GLOBAL CP-AP CRPBI	NO FIABLE
20. Grau de control ferm per part dels pares.	GLOBAL CF-CL CRPBI	NO FIABLE

## QUADRE IV

## VERIFICACIÓ HIPÒTESIS D'ESCALA FIABLE

Hipòtesis	Mesura utilitzada	Grau de significació
<i>a) Requisits conductuals:</i>		
1. Major empatia.	CMTE	i 0,001
3. Major assertivitat.	CAPSA I 02	0,017
4. Major experiència de sofriment.	CAPSA I 03	n.s.
5. Menor agressivitat-competitivitat.	CAPSA I 04	0,001
6. Major autoestima.	CAPSA I 05	n.s.
7. Major iniciativa verbal i no verbal.	CAPSA I 06	i 0,001
8. Major experiència i grau en cuidar i responsabilitzar-se d'altres nens.	CAPSA I 07	0,012
<i>b) Patrons educatius:</i>		
9. Major comunicació amb els pares.	CAPSA II 08	i 0,001
	CAPSA III 08	0,003
10. Major revelació de sentiments, per part dels seus pares.	CAPSA II 09	i 0,001
	CAPSA III 09	0,046
12. Major i més altes expectatives i un major nivell de maduresa exigida pels seus pares.	CAPSA II 11	0,048
	CAPSA III 11	n.s.
13. Major disciplina inductiva rebuda dels seus pares.	CAPSA II 12	i 0,001
	CAPSA III 12	0,017
14. Més reforçaments dels seus pares respecte les conductes pro-socials.	CAPSA II 13	0,001
	CAPSA III 13	n.s.
15. Més exhortacions, sermons i recomanacions al respecte de la conducta pro-social rebuts dels seus pares.	CAPSA II 14	0,003
	CAPSA III 14	0,037
16. Els pares com a models més pro-socials.	CAPSA II 15	0,045
	CAPSA III 15	0,045

QUADRE V

RESULTATS DE LA COMPARACIÓ DE LES ESCALES DE CAPSA II I III  
PER A ALUMNES MOLT I POC PRO-SOCIALS

Variable	Mitjana	Desviacions estàndard	Grau de significació
<i>Alumnes molt pro-socials</i>			
Comunicació	20,8046	5,829	0,014
	19,2209	6,340	
Revelació	11,4828	3,894	i 0,001
	8,1512	4,531	
Empatia	12,4253	3,496	i 0,001
	10,1744	3,941	
Expectatives	11,5632	3,284	n.s.
	11,3023	3,575	
Disciplina	12,5747	3,533	0,046
	11,8256	3,708	
Reforçament	14,0805	3,397	0,001
	12,7791	4,258	
Exhortació	14,0920	4,057	n.s.
	13,3488	5,260	
Model	12,5402	3,176	n.s.
	12,3256	3,355	
<i>Alumnes poc pro-socials</i>			
Comunicació	17,6512	5,716	0,029
	16,5517	5,249	
Revelació	8,8721	4,200	i 0,001
	6,8391	4,037	
Empatia	10,9535	3,367	i 0,001
	9,2069	3,328	
Expectatives	10,6047	3,046	n.s.
	11,0805	3,616	
Disciplina	10,6279	3,129	n.s.
	10,5402	3,274	
Reforçament	12,2907	3,691	n.s.
	12,1034	3,386	
Exhortacions	12,2558	3,920	n.s.
	11,9080	3,575	
Model	11,5116	3,497	n.s.
	11,1954	3,967	

Els valors situats en la línia superior de cada variable són els obtinguts en el CAPSA II-Mare i els situats en la línia inferior són els obtinguts en el CAPSA III-Pare.

amb el pare. I ahora assenyalen les mares com més empàtiques que els pares.

No és fàcil interpretar aquest resultat, però cap el preguntar-se en ulteriors estudis quins factors poden influir-hi.

### *Disciplina inductiva*

Només en els subjectes MPS sorgeix una diferència a favor de la mare. És a dir, inclús quan aquesta variable discrimina molt bé els subjectes MPS dels PPS, el pes major de la significació correspon a la disciplina inductiva exercitada per la mare.

### *Reforçament*

També en aquesta variable només els subjectes MPS mostren diferències a l'hora de distingir els reforços de les seves mares respecte als dels seus pares. En efecte, les mares reforcen la conducta pro-social dels seus fills més que els pares, fins el punt que elles donen pes suficient a la parella paterna per marcar diferències conjuntes respecte als subjectes PPS.

Fora de les variables citades, a la resta han sorgit diferències significatives entre les apreciacions assignades a les mares i les assignades als pares. I això, tant en el grup de MPS com en el de PPS.

A la interpretació d'aquests resultats cal afegir-hi algunes observacions:

a) Atenint-se al Quadre IV, podem observar que la comunicació i la revelació de sentiments paterns resulten significativament superiors, tant per la mare com pel pare, en els subjectes molt pro-socials respecte als poc pro-socials.

b) I que l'escala d'Empatia –CAPSA II-10 i III-10– no ha resultat fiable en l'anàlisi realitzada prèviament.

c) Que l'escala de Reforçament-patern de conductes pro-socials ha resultat majorment significativa en el CAPSA II-13 –mare– en els subjectes MPS respecte als PPS. Tanmateix, el CAPSA III-13 –reforçament del pare– no ha representat diferències significatives entre subjectes MPS i PPS.

Ajuntant les dades indicades fins ara, es poden desprendre les següents conclusions:

a) La comunicació i la revelació de sentiments (hipòtesis núms. 9 i 10)

es mostra com a patró educatiu diferenciador de subjectes MPS i PPS, amb especial rellevància respecte al paper de la mare, tot i que també el pare presenta un pes específic en aquesta variable, encara que menor.

b) *L'empatia dels progenitors* ha presentat una baixa fiabilitat, per la qual cosa no podem considerar vàlids els resultats obtinguts. De totes maneres, la influència d'aquesta variable sobre la pro-socialitat –i la pròpia empatia– en el nen pro-social sembla teòricament esperable.

Els resultats obtinguts (recordem que són insuficientment fiables) decantarien el pes sobre la influència de l'empatia *materna*, i resultaria la *paterna* no significativa a l'hora de diferenciar subjectes molt i poc pro-socials.

c) *El reforç de conductes pro-socials* per part dels pares mostra una forma peculiar: únicament les mares de subjectes molt pro-socials presenten una superioritat reforçadora significativa. Per la seva part, els pares de nens molt i poc pro-socials no mostren diferències significatives, de la mateixa manera que tampoc ho fan pares i mares de nens poc pro-socials.

## COMENTARIS I DISCUSSIÓ RESPECTE A LES HIPÒTESIS

Tal i com havíem previst, dins del grup de característiques dels propis individus, s'han vist confirmades amb molta significació l'empatia (hip. núm. 1), la no agressivitat (hip. núm. 5) i la iniciativa verbal i no verbal (hip. núm. 7).

Pel que fa a l'empatia no és estrany, perquè coincideix amb la majoria dels estudis, que no només s'observi la presència d'aquest factor en els nens pro-socials sinó que alguns el considerin com a requisit indispensable per a la pro-socialitat. Creiem que amb aquest tret o habilitat cal comptar-hi molt en un programa educatiu que tingui com objectiu la pro-socialitat.

Respecte a la no agressivitat, la constatació de la seva presència aporta dades en favor del fet que a aquesta edat ja no es poden aparellar el comportament pro-social i l'agressivitat com a l'edat pre-escolar, etapa en què possiblement es puguin atribuir ambdòs comportaments a un possible factor comú: l'activitat.

Sens dubte en l'edat de la nostra mostra, l'activitat no s'ha pogut aparellar amb la pro-socialitat (hip. núm. 2) a causa de la falta de fiabilitat de l'escala.

S'ha evidenciat, però, com a molt significativa, la variable que en el CAPSA denominem «iniciativa verbal i no verbal». Per tant, pren força la hipòtesi que perquè un nen d'aquesta edat realitzi un comportament pro-social *puntual* és precis –en general– que tingui iniciativa o l'expressi. És a dir, no n'hi ha prou que el nen se n'adoni o sigui sensible a la necessitat del seu company, sinó que ha de conèixer quin pot ser el comportament adequat per *executar* i respondre a aquesta necessitat, i a més *portar-lo a la pràctica*, la qual cosa suposa també una certa dosi d'*assertivitat* (hip. núm. 3 també verificada) per tal de superar possibles timideses o obstacles de pressió social –els seus companys, les situacions, etcètera.

Entenem com a assertivitat la tendència de l'individu a portar fins a darrer terme una acció o manifestar-la malgrat una eventual oposició per part d'altres. Es diferencia de l'agressivitat principalment en el fet que no cerca perjudicar els altres.

Una altra hipòtesi (núm. 8) que s'ha vist confirmada és una experiència més completa en cura i responsabilitat respecte a altres nens. Interpretem que els nens que han executat un rol d'aquest tipus a vegades, ja hauran après a adonar-se dels estímuls de necessitat dels altres, així com a iniciar respostes adequades que es mantindran en els seus repertoris.

Respecte als *Patrons Educatius* que han estat la guia i el patró dels nens, observem que els infants molt pro-socials es diferencien dels poc pro-socials en què han tingut més comunicació amb els seus pares, especialment amb la mare (hip. núm. 9), i més específicament, que han revelat més els seus sentiments (hip. núm. 10), generalment a les mares.

Aquests resultats es podrien interpretar com que els fills han tingut l'oportunitat de conèixer el món intern dels seus pares a nivell afectiu, pel qual hauran pogut realitzar transferències i identificacions, tot això enriquint la seva sensibilitat empàtica.

Aquesta capacitat, com declarem en el nostre anterior article (ROCHE, 1985), pot ser la que permeti posar-se en lloc de l'altre. És a dir, per mitjà d'ella el nen serà capaç progressivament de descentrar l'exclusivitat d'una autopercepció per centrar-la en l'amic o company d'escola.

La hipòtesi núm. 16, que afirma que els nens molt pro-socials tenen uns bons models pro-socials en les seves mares i pares, també ha estat verificada.

Els tres factors educatius de les tres hipòtesis anteriors (núms. 9, 10 i 16), bona comunicació amb els progenitors, bona revelació dels sentiments paterns i els progenitors com a models pro-socials, els podríem



considerar, tots tres, d'influència *indirecta* en el comportament dels nens molt pro-socials.

Altres factors que podríem considerar, altrament, d'influència *directa* són:

1. La disciplina inductiva (disciplina fonamentada en fer veure al nen transgressor les conseqüències negatives que la seva conducta ha tingut pel nen-víctima).
2. Les exhortacions o recomanacions específiques envers les conductes pro-socials.
3. Els reforços o recompenses de les conductes pro-socials.

Així, els dos primers factors s'han verificat com a significatius en aquest treball (hip. núms. 13 i 15), mentre que el reforç ha mostrat molta significació només referit a la mare (hip. núm. 14).

Estranyament, només aquesta hipòtesi i la referent a les grans expectatives i al major nivell de maduresa exigit al fill (hip. núm. 12) han estat parcialment verificades; és a dir, vàlides per a la mare i no per al pare.

Aquesta tendència a un augment en la significació dels resultats s'ha mostrat favorable a la mare en totes les hipòtesis; ha estat sempre o més gran o igual a la del pare.

Pel que fa a hipòtesis no verificades, n'han resultat tan sols dues: l'autoestima (hip. núm. 6) i més experiència en el sofriment (hip. núm. 4).

Respecte a la primera, una possible explicació seria la de suposar que, donada la situació escolar de l'experiment, algunes conductes pro-socials es fessin amb la finalitat d'incrementar una autoestima normal o baixa. Se sap que determinats alumnes no afavorits pels rendiments escolars tendeixen a usar conductes alternatives de guanyar l'aprovació del professor.

Referent a l'experiència de sofriment, ens inclinem a pensar que l'escala no discrimina aquest factor. Aquest aspecte necessitaria una bona validació externa.

I per acabar, sis hipòtesis no han pogut ser verificades a causa de la falta de viabilitat de l'instrumental de mesura.

Entre elles remarcaríem: *major empatia dels pares*, com un factor que, en un proper estudi, tractarem de tornar a introduir, ja que creiem que participa d'elements comuns als que hem comentat abans pels factors d'*influència indirecta*.

Respecte a això, reiterem la tendència analitzada i citada més amunt d'una major influència de l'empatia materna que de la paterna.

De la hipòtesi núm. 17 referent als valors familiars, no podem extreure'n conclusions degut a la manca de fiabilitat de l'escala.

I respecte a les hipòtesis 18, 19 i 20, totes mesurades amb el CRPBI de Schaeffer revisat per Schuldermann, hem d'insistir en elles aprofundint en la validesa de la traducció i adaptació a la població espanyola.

## CONCLUSIONS

Basant-nos en els resultats d'aquest treball, es pot afirmar que existeixen diferències entre els nens molt pro-socials i els poc pro-socials, referides a la mostra concreta utilitzada, tant a nivell d'alguns comportaments com d'algunes pràctiques educatives paternes.

Així, els nens molt pro-socials en relació als poc pro-socials es mostren més empàtics, més assertius i amb més iniciatives i experiència en la cura i responsabilitat d'altres nens, així, ells no són agressius o competitius i per altra banda s'han comunicat amb els seus pares, que els hi han revelat més els seus sentiments, els han exhortat més a realitzar actes pro-socials, han utilitzat més disciplina inductiva i, en conjunt, han estat per als seus fills millors models pro-socials.

Tanmateix, les mares dels molt pro-socials han tingut més expectatives i han esperat un major nivell de maduresa en els seus fills, alhora que han reforçat més les conductes pro-socials que les mares dels poc pro-socials.

Hem de matisar, lògicament, que quan fem referència a un nen molt pro-social en particular, no esperem que presenti totes aquestes variables positives en conjunt, sinó part d'elles. És més, les combinacions que s'ofereixen ens porten a postular possibles constel·lacions o patrons típics, que de cara a posteriors estudis poden resultar de gran interès.

Sens dubte aquestes conclusions tenen l'abast limitat que permet la mesura de la mostra utilitzada i la possible validesa interna no comprovada dels instruments utilitzats.

En qualsevol cas, constitueixen una relativa confirmació conjunta d'hipòtesis, algunes d'elles basades en d'altres treballs, que permet abundar en el perfil aconsellat en anteriors estudis de l'autor (ROCHE, 1982-1985) per a un programa educatiu sensiblement orientat a fomentar la pro-socialitat.

És per això que l'autor amplia aquest perfil i l'estructura per àrees (veieu l'Apèndix).

Una darrera qüestió que és subjacent tant en aquest estudi com en el

perfil educatiu que aconsellem és el de la possible generalització de les dades paternes a altres agents educatius, especialment a mestres i professors.

L'autor assumeix el fet que en la mesura en què aquests educadors participin de variables comunes amb els pares –intensitat, repetitivitat, freqüència, variabilitat de les interaccions– els resultats també es podrien acceptar com a vàlids per a ells.

No obstant, aquesta atribució necessitaria una validació experimental aparentment molt difícil de realitzar, a causa de la complexitat a l'hora d'individuuar els educadors influents i les característiques de l'espai i el temps en la seva interacció amb els nens estudiats.

## ASPECTES PER A TRACTAR EN PROPERS TREBALLS

- Perfeccionar la fiabilitat i validesa de les escales no fiables, que ens pot permetre la verificació de les hipòtesis sense comprovar.

- Modificar el disseny amb la intenció d'abastar no només els individus molt pro-socials i poc pro-socials sinó també els mig pro-socials, a fi de conèixer de quina manera intervenen els diferents factors analitzats.

- Estudiar més edats. Concretament les edats de setze i dotze anys (dos anys més i dos menys que la mostra escollida pel nostre treball).

- Estudiar altres poblacions escolars. Si ens fixéssim en l'edat de setze anys, ens permetria d'atènyer un col·lectiu escolar diferenciat, com ara BUP i FP.

- Contrastar aquests resultats amb estudis transculturals.

- Realitzar una validació clínica, mitjançant entrevistes als individus i possiblement als seus pares, dels tests utilitzats. Tal com hem dit abans, això constitueix la segona fase del disseny de l'estudi.

## APÈNDIX

Tal com es menciona ja a les conclusions del treball de camp, en el *Perfil Educatiu* que presentem a continuació s'ha passat a assumir una generalització dels resultats, en principi i amb rigor només aplicables a la mostra estudiada –nens de 13/14 anys i agents educatius familiars–, als educadors en general.

Les puntuacions directrius que constitueixen aquest Perfil han estat elaborades a partir de les dues revisions ja citades i a aquesta investigació.

En aquest sentit, en la columna al marge es distingeix la inclusió o no de cada punt, en forma d'hipòtesi, en la investigació, i s'assenyala si s'ha verificat o no i en quina graduació.

Lògicament, els casos en què no s'ha verificat la hipòtesi no indiquen que no pugui seguir essent vàlida, aspecte que s'hauria de tractar en posteriors estudis i més en els casos en què els instruments utilitzats no han resultat fiables.

### PERFIL EDUCATIU PER A LA PRO-SOCIALITAT

	<i>Inclusió</i>	<i>Verificació</i>
1. <i>Àrea afectiva</i>		
1.1 <i>Bona acceptació</i> dels educadors amb clima afectiu positiu.	Sí	∅
2. <i>Àrea congnooscitiva general</i>		
2.1 <i>Fomentar l'empatia</i> (afectiva i ocupació del rol cognitiu) mal-dant per a una progressiva des-centralització del nen/noi per mitjà de l'exposició freqüent de les perspectives i dels sentiments aliens.	Sí	1
2.2 <i>Valors familiars i escolars humanístics</i> vivenciats i manifestats que expressin molta consideració envers la resta.	Sí	∅
2.3 <i>Estimulació de la creativitat</i> i entrenament en la reflexió d'alternatives per a la solució de problemes humans i socials.	No	
2.4 <i>Sensibilització</i> cognitiva i estimulació de la percepció de <i>la complexitat dels actes humans</i> i les seves conseqüències individuals i socials.	No	
2.5 A nivell de disciplines acadèmiques, sensibilització del nen/noi a la <i>valoració positiva de l'alteritat</i> no només a nivell d'individus		

	<i>Inclusió</i>	<i>Verificació</i>
<p>sinó de <i>col·lectivitats</i>. Concretament estimular una consciència planetària o universal a base del coneixement positiu de les realitats geogràfiques, històriques, socials, ideològiques o religioses tant d'altres països i pàtries com del propi.</p>	No	
<p>3. <i>Àrea de comunicació genèrica</i></p>		
<p>3.1 Comunicació oberta amb <i>expressió de sentiments</i> per part dels educadors, afavorint l'empatia.</p>	Sí	1
<p>4. <i>Àrea d'actituds i conductes generals</i></p>		
<p>4.1 Afavorir l'establiment d'una <i>autoestima</i> bona per part dels educadors —especialment dels pares— a través d'una bona acceptació i afecte expressats envers el nen/ noi, de l'establiment d'algunes normes molt clares que es facin complir i d'una àmplia llibertat dins d'aquestes normes.</p>	Sí	0
<p>4.2 <i>Evitar els alts nivells d'ansietat</i>, permetent, però, que el nen/ noi experimenti la dificultat, la pena, els trastorns, la frustració, conseqüència unes vegades de la vida i altres de les seves pròpies accions.</p>	No	
<p>4.3 <i>Afavorir l'autonomia personal</i> enfront dels condicionaments socials, a través de la valoració cognitiva dels comportaments impermeables al ridícul.</p>	No	
<p>4.4 <i>Permetre</i> que el nen/ noi expressi els seus sentiments i pensaments amb <i>assertivitat</i>, i que porti a terme accions iniciades per ell amb decisió.</p>	Sí	1
<p>4.5 <i>Sol·licitar</i> als nens/ nois <i>nivells de</i></p>		

	<i>Inclusió</i>	<i>Verificació</i>
<i>maduresa</i> segons l'edat respectiva, mai inferiors.	Sí	1/2
4.6 <i>Mantenir alts nivells d'expectatives</i> respecte als nens/nois.	Sí	1/2
4.7 <i>Fomentar</i> els estímuls i les situacions que aporten <i>alegria</i> , humor i sentiments de felicitat. Que pares i educadors comuniquin els sentiments experimentats, especialment els originats per conductes pro-socials.	No	
5. <i>Àrea d'actituds i conductes indirectes envers la pro-socialitat</i>		
5.1 Grau mig de control amb <i>disciplina basada en la inducció</i> , és a dir, fent veure les conseqüències reals i emocionals que té per a <i>la resta</i> la conducta pròpia.	Sí	1
5.2 <i>No encoratjar la competitivitat i encara menys l'agressivitat</i> ; més aviat presentar les conseqüències que aquests comportaments produeixen en <i>la resta</i> i en les relacions socials en general.	Sí	1
6. <i>Àrea d'actituds i conductes directes envers la pro-socialitat</i>		
6.1 Expressió sobretot d'una gran confiança <i>-atribució-</i> i certesa que el nen/noi té habitualment aquesta qualitat.	No	
6.2 <i>Exhortació</i> els nens/nois per part dels educadors a la conducta pro-social, especialment en situacions concretes que il·lustren l'oportunitat d'aquest comportament.	Sí	1
6.3 La identificació serà favorable si els pares/educadors són bons <i>models de pro-socialitat</i> tant respecte a altres persones com respecte a la comunitat.	Sí	1

	<i>Inclusió</i>	<i>Verificació</i>
<p>6.4 <i>Utilització de models d'imatge</i> –TV, cinema...–, ideals de pro-socialitat, amb «etiquetació verbal i cognitiva».</p> <p><i>En l'ambient familiar:</i> Veure la televisió amb els nens/nois intentant els pares de fer breus comentaris que testimoniïn la conducta pro-social i les oposades, la violència, la competitivitat per fixar i etiquetar aquestes conductes. Oportunament, i en comptades ocasions, comentar a posteriori la sessió, i mirar de diferenciar ambdós comportaments.</p> <p><i>En el context escolar:</i> Comentar a classe les pel·lícules que s'han vist i subratllar els models altruistes i els violents. Afavorir així l'aparició d'una visió activa, crítica i descondicionant.</p>	No	
6.5 Programació de l'entrenament i aprenentatge d'« <i>aptituds o habilitats socials</i> », graó previ a la pro-socialitat.	No	
6.6 Entrenament de nens/nois en conductes reals de pro-socialitat envers altres nens/nois, encarregant-los <i>tasques de cura i responsabilitat</i> envers altres nens/nois.	Sí	1
6.7 <i>Recompensar</i> oportunament les accions pro-socials per mitjà de premis materials –especialment en nens petits– o aprovació social.	Sí	1/2

**SÍMBOLS:**

- Sí *Aspecte inclòs en aquest estudi.*
- No *Aspecte no inclòs en aquest estudi.*
- 0 *No verificat.*
- ∅ *No verificat per manca de fiabilitat de la mesura.*
- 1 *Verificat.*
- 1/2 *Verificat parcialment.*

## Bibliografia

- AHAMMER, L. i MURRAY, J.P., 1979, «Kindness in the kindergarten: the relative influence of role playnig and prosocial television in facilitating altruism», *International Journal of Behavior Development* 2, pp. 133-157.
- ARONFRED, J., 1968, *Conduct and conscience: the socialization of internalized control over behavior*, Academic Press, Nova York.
- AZRIN, N. i LINDSLEY, O., 1956, «The reinforcement of cooperation between children», *Journal of Abnormal and Social Psychology* 2, pp. 100-102.
- BANKART, C.P. et al. 1979, «Short-term effects of prosocial television viewing on play of preschool boys and girls», *Psychological Reports* 44, pp. 935-941.
- BAUMRIND, D., 1971, «Current patterns of parental authority», *Developmental Psychology Monographs* 1, pp. 1-103.
- BECKER, W.C. i KRUG, R.S., 1964, «A circumplex model for social behavior in children», *Child Development* 35, pp. 371-396.
- BURLESON, B.R. i FENNELLY, D.A., 1981, «The effects of persuasive appeal form and cognitive vecomplexity on children's sharing behavior», *Child Study Journal* 11, pp. 75-90.
- DECI, E., 1975, *Intrinsic motivation*, Plenum, Nova York.
- DOLAND, D.J. i ADELBERG, K., 1967, «The learning of sharing behavior», *Child Development* 38, pp. 695-700.
- FOA, U.G. i FOA, E.B., 1974, *Societal Structures of the mind*, Charles C. Thomas, Springfield, Illinois.
- FRIEDRICH, L.K. i COFER, 1979, «Environmental enhancement of prosocial television content: effects on interpersonal behavior, imaginative play, and self regulation in a natural setting», *Developmental Psychology* 15, pp. 637-646.
- GRUSEC, J.E., 1979, «The role of example and moral exhortation in the training of altruism», *Child Development* 49 (3), pp. 920-923.
- GRUSEC, J.E. i REDLER, E., 1980, «Attribution, reinforcement, and altruism: a developmental analysis», *Developmental Psychology* 16 (5), pp. 525-534.
- HOFFMAN, M. i SALTZSTEIN, H.D., 1967, Parent discipling, and the child's moral development, *Journal of Personality and Social Psychology* 5, pp. 45-57.
- HOFFMAN, M.L., 1975, «Altruistic behavior and the parent-child relationship», *Journal of Personality and Social Psychology* 31, pp. 937-943.
- , 1976, «Empathy, role-taking, guilt, and development of altruistic motives», *Moral development and behavior*, T. Lickona, Nova York, pp. 124-143.
- IANOTTI, R.J., 1978, «Effect of role-taking experiences on role-taking, empathy, altruism, and aggression», *Developmental Psychology* 14, pp. 119-124.
- KALLIOPUSKA, M., 1982, «Children's helping behaviour: personality factors and parental influences related to helping behaviour», *Psycologia* 17 (1), pp. 52-55, Finlàndia.
- LONDON, P., 1970, «The rescuers: motivational hypotheses about Christians



- who saved jews from the nazis», *Altruism and helping behavior*, J. Macaulay y L. Berkowitz, Academic Press, Nova York, pp. 241-250.
- MEHRABIAN, A. i EPSTEIN, N.A., 1972, *Journal of Personality* 40, pp. 523-543.
- MIDLARSKY, E., BRYAN, J.H. i BRICKMAN, P., 1973. «Aversive Approval: Interactive Effects of Modeling and Reinforcement on Altruistic Behavior», *Child Development* 44, pp. 321-328.
- MUSSEN, P. et al., 1970, «Honesty and altruism among preadolescents», *Developmental Psychology* 3, pp. 169-194.
- MUSSEN, P. i EISENBERG-BERG, N., 1977, *Roots of caring, sharing, and helping*, W.H. Freeman and Company, San Francisco.
- ROCHE, R., 1982, «Los orígenes de la conducta altruista en niños. Aspectos educativos y televisión en familia», *Infancia y Aprendizaje* 19-20, Madrid, pp. 101-114.
- , 1985 (en prensa), «Perspectivas educativas del comportamiento prosocial. Una revisión de las variables a estudio», *Infancia y Aprendizaje*, Madrid.
- ROHNER, R.P., 1975, *They love me, they love me not: a worldwide study of the effects of parental acceptance and rejection*, Human Relations Area Files Press, New Haven, Conn.
- ROSENHAN, D., 1972, «Prosocial Behavior of Children», *The young child: reviews of research* 342, vol. 2, ed. W.W. Hartup, National Association for the Education of Young Children, Washington, pp. 340-359.
- RUSHTON, J.P., 1975, «Generosity in children: immediate and long-term effects of modeling, preaching, and moral judgment», *Journal of Personality Clinical Psychiatry* 14, pp. 341-344.
- RUTHELFORD, E. i MUSSEN, P., 1968, «Generosity in Nursery School Boys», *Child Development* 39, pp. 755-765.
- SANOK, R.L., 1980, «The imitation of prosocial behaviors in children: the effects of peer and adult models and vicarious reinforcement», *Dissertation Abstracts International* 41 (5-A), pp. 20-26.
- SCHAEFFER, E.S., 1965, «Children's reports of parental behavior: an inventory», *Child Development* 36, pp. 413-424.
- SCHLUDERMANN, E. i SCHLUDERMANN, S., 1970, «Replicability of factors in children's report of parent behavior (CRPBI)», *Journal of Psychology* 76, pp. 239-249.
- , 1978, *Sociocultural change and adolescents' perceptions of parental behavior*, University of Manitoba.
- STAUB, E., 1970, «A child in distress: the effects of focusing responsibility on children on their attempts to help», *Developmental Psychology*, pp. 152-153.
- WHITING, B. i WHITING, J.W.M., 1975, *Children of six cultures*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- YARROW, M.R., SCOTT, P.M. i WAXLER, C.Z., 1973, «Learning concern for others», *Developmental Psychology* 8, pp. 240-260.

- YARROW, M.R. i WAXLER, C.Z., 1976, «Dimensions and correlates of prosocial behavior in young children», *Child Development* 47, pp. 118-125.
- ZELDIN, R.S., SMALL, S.A. i SAVIN-WILLIAMS, R.C., 1982, «Prosocial interactions in two mixed, sex adolescents groups», *Child Development* 53 (6), p. 1493.