

En Seidmann, S. y Pievi, N, <i>Identidades y Conflictos Sociales Aportes y Desafíos Investigación sobre Representaciones Soci</i>. Buenos Aires (Argentina): Editorial de Belgrano. Editorial de Belgrano, Buenos Aires, 2019.

# Representaciones Sociales del Involucramiento Materno en la Promoción del Comportamiento Prosocial de Niños en Edad Preescolar.

Aguirre-Dávila, E.

Cita:

Aguirre-Dávila, E. (2019). *Representaciones Sociales del Involucramiento Materno en la Promoción del Comportamiento Prosocial de Niños en Edad Preescolar*. En Seidmann, S. y Pievi, N, <i>Identidades y Conflictos Sociales Aportes y Desafíos Investigación sobre Representaciones Soci</i>. Buenos Aires (Argentina): Editorial de Belgrano. Editorial de Belgrano, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/eduardo.aguirre/24>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pkHo/rmf>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

# CIRS

**BUENOS AIRES**  
XIV EDICIÓN 2018

# IDENTIDADES Y CONFLICTOS SOCIALES

APORTES Y DESAFÍOS  
DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE  
REPRESENTACIONES SOCIALES

EDITORIAL DE  
**Belgrano**  
BUENOS AIRES - ARGENTINA

**COMPILADORES**  
SUSANA SEIDMANN  
NESTOR PIEVI

IDENTIDADES Y CONFLICTOS SOCIALES.  
APORTES Y DESAFÍOS DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE REPRESENTACIONES SOCIALES.  
2019. comp. Susana Seidmann, Néstor Pievi.  
Ed. de Belgrano. Buenos Aires.  
Palabras clave: representaciones sociales – identidad- conflictos sociales

ISBN  
978-950-697-087-1  
© ed. de Belgrano  
2019

# REPRESENTACIONES SOCIALES DEL INVOLUCRAMIENTO MATERNO EN LA PROMOCIÓN DEL COMPORTAMIENTO PROSOCIAL DE NIÑOS EN EDAD PREESCOLAR

## SOCIAL REPRESENTATIONS OF THE MATERNAL INVOLVEMENT AND THE PROMOTION OF PROSOCIAL BEHAVIOR OF CHILDREN OF PRESCHOOL CHILDREN

Eduardo Aguirre-Dávila

**Eduardo Aguirre Dávila.** Director del Grupo de Investigación en Socialización y Crianza. Departamento de Psicología, Universidad Nacional de Colombia  
[eaguirred@unal.edu.co](mailto:eaguirred@unal.edu.co) Oficina 213, Edificio 212, Departamento de Psicología, Ciudad Universitaria, Bogotá, D.C., Colombia, Sud América

Bogotá, D.C., Colombia, Marzo 31 de 2019

### Abstract

The article presents the results of research with mothers of preschool children and in which social representations associated with the promotion of prosocial behavior of girls and boys were investigated. The sample was 245 mothers ( $M = 38.03$  years,  $SD = 5.57$ ) and their preschool children ( $M = 5.64$  years,  $SD = .48$ ). The Parenting Practices of Involvement Questionnaire (PPIQ) was used, with an alpha of .67. The results show that social representations are structured in a central nucleus, with two shared ideas: respect and collaboration; and a peripheral system, with three ideas: rejection of selfishness, support and sharing.

**Keywords:** *Social representations, Parenting practices, Maternal involvement, Prosocial behavior.*

### Resumen

El presente artículo da a conocer los resultados de la investigación realizada con madres de niños en edad preescolar y en la cual se indagó por las representaciones sociales del involucramiento asociado a la promoción del comportamiento prosocial de niñas y niños. La muestra fue de 245 madres ( $M = 38.03$  años,  $DE = 5.57$ ) y sus hijos en edad preescolar ( $M = 5.64$  años,  $DE = .48$ ). Se utilizó el Cuestionario Prácticas de

Crianza de Involucramiento (CPCI), con un alfa de .67. Los resultados muestran que las representaciones sociales se estructuran entorno a un núcleo central, conformado por dos ideas compartidas: respeto y colaboración; y un sistema periférico, del cual hacen parte tres ideas: rechazo del egoísmo, apoyo y compartir.

Palabras clave: *Representaciones sociales, Prácticas de crianza, Involucramiento materno, Comportamiento prosocial.*

### **Introducción**

La aproximación conceptual que se hace en el presente artículo aborda la noción de representaciones sociales desde la perspectiva estructural propuesta por la escuela de Aix-en-Provence, liderada por J-C Abric; el involucramiento materno como una práctica de crianza presente en el ámbito familiar y escolar; y el comportamiento prosocial como una expresión de la interacción de los niños con su entorno social.

#### *Representaciones Sociales*

La representación social es un conocimiento compartido de un objeto social que orienta el comportamiento y las formas de pensar; se manifiesta como un conjunto estructurado y organizado de elementos cognitivos (Abric, 2003; Clémence & Lorenzi-Cioldi, 2016; Rateau, 1995; Rateau y Lo Monaco, 2013). En palabras de Abric (2001b), y que desde una visión funcional le facilita al individuo dar sentido a su comportamiento y a la realidad en la que se encuentra inmerso.

Las representaciones sociales son una realidad que el individuo se apropia y reconstruye en el marco de un sistema de valores, que depende de la historia y del contexto social. Esta realidad apropiada o reconstruida se constituye en la realidad misma de la persona (Abric, 2001b). En otros términos, la representación social es una forma de reconstrucción mental de la realidad generada en la comunicación y el intercambio de informaciones entre sujetos, lo cual genera cambios importantes en el universo simbólico de las personas. (Aguirre, 2004; Banchs, 2000; Farr, 1993).

Por otro lado, en el abordaje de Abric, es central la estructura de las representaciones sociales, la cual se identifica como una construcción sociocognitiva (Abric, 2003) y responde a una doble lógica; por un lado está el componente cognitivo, el cual evidencia a un sujeto activo que se apropia de las ideas, creencias y valores de su mundo social, imprimiendo a la representación de una textura psicológica; y de otro encontramos el componente social, escenario en el que se ponen en práctica los procesos cognitivos por medio de la interacción social (Abric, 2001b).

En esta concepción estructural, la representación social está constituida por un conjunto de informaciones, creencias, opiniones y actitudes a propósito de un objeto dado, las cuales se encuentra jerarquizadas y organizadas alrededor de un núcleo central y un sistema periférico, estructura que se encuentra enmarcada en un campo representacional. La estructura funciona como un todo organizado y que es posible hacerla evidente por medio de complejas técnicas estadísticas multivariadas, gracias a las cuales se devela las relaciones internas entre los diferentes componentes representacionales (Aguirre, 2004; Abric, 2003, 2005; Rateau & Lo Monaco, 2013).

De manera específica, la estructura de las representaciones, la organización y funcionamiento de los contenidos consensuado, se gobiernan por un doble sistema con roles complementarios y que funciona como una entidad total, esto es, conformado por un núcleo central y un componente periférico (Abric, 1993).

El núcleo central está constituido por uno o varios elementos que dan sentido a la representación y cumple un función normativa. Este sistema central está directamente relacionado y determinado por las condiciones históricas, sociales e ideológicas; es estable, coherente y resistente al cambio; y relativamente independiente del contexto material y social inmediato. Además, la estabilidad de los elementos constitutivos del núcleo central permite rastrear su origen histórico y socio-cultural (Abric, 1993, 2001a).

El sistema periférico está conformado por creencias, opiniones y actitudes de carácter más idiosincráticos, que al ponerse en práctica permiten la contextualización permanentemente de las representaciones sociales, y como lo afirma Abric (1993), constituye el complemento indispensable del núcleo central. Así mismo, por su carácter funcional, este sistema permite a los individuos adaptarse a las determinaciones normativas y a la realidad concreta, trayendo como consecuencia la movilidad y pluralidad que caracterizan la historia y experiencia personal. En otras palabras, el sistema periférico concretiza el núcleo central y se constituye en un mecanismo de defensa del sentido de la representación social, absorbiendo la información nueva que podría cambiar drásticamente el contenido del núcleo central (Abric, 1993, 2001a; Dany & Apostolidis, 2007).

Por otro lado, desde la perspectiva estructural se señala que las representaciones sociales juegan un importante rol en las prácticas y las relaciones sociales, y que en esta relación cumplen cuatro funciones esenciales: función de saber, función identitaria, función de orientación y función de justificación. De manera particular, en la relación entre representaciones y prácticas se debe resaltar la función orientadora, gracias a la

cual las representaciones sociales guían las acciones de los individuos, definen el fin que tienen en una situación, facilitan las anticipaciones y expectativas, y prescriben las prácticas (Abric, 2001). Frente a esto último, Guimelli (1998), sostiene que se debe tener presente que las representaciones sociales orientan las prácticas ajustándolas a la situación con respecto al objeto representacional.

Ahora bien, la prescripción depende de un componente cognitivo, el cual debe ser concebido, en el marco de la teoría de las representaciones sociales, como una estructura simbólica producto de la interacción dentro de un grupo social, por lo cual es ante todo un fenómeno de carácter sociocognitivo. Adicional a esto, el modo como se da la prescripción de los comportamientos dependerá de la distancia que medie entre el individuo y objeto social, del nivel de conocimiento que se tenga de este y de la situación, y de la implicación personal hacia el objeto representacional (Abric, 2001a; Lo Monaco & Guimelli, 2008; Miguel, Valentim & Carugati, 2015).

### ***Prácticas de Crianza, Involucramiento Materno y Comportamiento Prosocial***

La crianza de niñas, niños y adolescentes (NNA) es el proceso de socialización mediante el cual los padres garantizan la supervivencia de los niños, orientan su desarrollo físico y psicológico, y brindan seguridad y apoyo para que enfrente los retos que trae consigo el vivir en comunidad.

Además, la crianza se expresa en tres formas básicas: 1) en metas, que hacen referencia a los fines definidos por la sociedad y los padres para orientar el comportamiento de NNA, y que todas las culturas tienen que ver con salud, seguridad y formación (Bornstein, 2015; LeVine, 1988); 2) en prácticas, que es el conjunto complejo de creencias, pautas y conductas, a través de las cuales los padres manifiestan afecto o rechazo, definen reglas, horarios y rutinas, o dan premios y castigos (Aguirre, 2015; Evans & Myers, 1994; Hoghughi, 2004; Pedro, Ribeiro & Shelton, 2012; Pluess & Belsky, 2010); y 3) en estilos de crianza, que se refieren a la expresión actitudinal mediante la cual se provee un contexto y un clima emocional a la relación parento-filial (Darling & Steinberg, 1993).

Ahora bien, los padres juegan un rol muy importante en el desarrollo de NNA y como lo afirma Bornstein (2017), las cogniciones y prácticas parentales, que toman la forma de creencias atribuciones, percepciones, expectativas y actitudes, terminan definiendo el curso del desarrollo infantil. De manera específica, distintos estudios (Alampay & Jocson, 2011; Bugental & Grusec, 2006; Chen, Fu & Zhao, 2015; Conger,

R. D., & Doga, 2007; Lansford & Bornstein, 2011) han evidenciado una estrecha relación entre las cogniciones parentales y la cultura.

En este marco, se ha propuesto conceptualizar la cultura tanto en términos contextuales como personales, dado que esta ejerce una clara influencia en la organización de las acciones sociales (por ejemplo, uso del tiempo libre, la educación, las políticas públicas, etc.) y en las creencias, emociones y conductas individuales. A este respecto, Cole & Cagigas (2010) y Chen, Fu & Zhao (2015). Lee & Bowen (2006), entre otros, sostienen que en general las cogniciones parentales son compartidas y comúnmente respaldadas por la mayoría de las personas que pertenecen a un determinado grupo social, configurándose también en expresión de las representaciones sociales.

Concretando un poco más, una manifestación de las prácticas de crianza es el involucramiento de los padres en las diferentes tareas y responsabilidades que deben asumir los niños en el ámbito escolar y en el hogar. En estas prácticas se pone en juego la sensibilidad y las habilidades comunicativas de los padres, que tienen que ver con su propia historia y con los recursos emocionales, sociales y materiales que disponen. Así mismo, en la medida en que la crianza es un proceso de socialización bidireccional, en el involucramiento también tienen un papel importante las características de los niños, tales como el temperamento, el nivel de desarrollo, el género o el estado de salud, entre otras.

El involucramiento de los padres se define como la participación en las actividades formativas de sus hijos, asociadas al aprendizaje académico y otras actividades escolares, tales como la convivencia, la resolución de conflictos o la realización de diferentes actividades lúdico-formativas que complementan el desarrollo de la personalidad del niño. Diferentes investigaciones (Drummond & Stipek, 2004; Jeynes, 2005, 2017; Morales y Aguirre, 2018) han demostrado consistente y convincentemente que los padres de familia ejercen una gran influencia en la vida escolar de sus hijos, determinando en gran medida el logro académico y el ajuste psicosocial al entorno escolar.

Lamb, Pleck, Charnov & Levine (1987) identifican en el involucramiento parental tres dimensiones: 1) participación expresiva, que tienen que ver con acciones asociadas a compartir actividades e intereses, brinda compañía y estar presente en situaciones de diversión, juego u ocio de los niños; 2) participación instrumental, mediante la cual los padres de familia estimulan la autonomía, responsabilidad, comportamientos éticos y

proporcionan disciplina y ambientes seguros; y 3) participación tutorial, que se manifiesta a través del monitoreo y la enseñanza de comportamientos que favorecen las competencias cognitivas y sociales.

En el caso de los padres con niños en edad preescolar, las prácticas de involucramiento están directamente relacionadas con las dimensiones del desarrollo humano, que para el caso del sistema educativo inicial en Colombia se relacionan con: ética, estética y con la experiencia corporal, cognitiva, comunicativa, socio-afectiva y espiritual (MEN, 2018). Estas dimensiones se consideran fundamentales para el aprendizaje académico, el desarrollo de la competencia socioemocional y el fortalecimiento de comportamientos prosociales, frente a lo cual los padres de familia juegan un importante papel.

De manera particular, en el involucramiento de las madres se ha evidenciado que la motivación materna predice no solo el buen resultado escolar sino también el ajuste personal de los niños, contribuyendo al fortalecimiento de las relaciones sociales de los niños. A este respecto se ha reportado evidencia que asocia el involucramiento materno con el mayor apoyo emocional explícito y la preocupación por el estado emocional de los niños cuando estos deben enfrentar diferentes tareas cotidianas (Aguirre, 2018). Así mismo LaBounty et al. (2008) señalan en que la conversación de las madres con sus hijos, estas hacen referencia explícita a los estados emocionales, utilizando un lenguaje explicativo sobre las causas y consecuencias de estos estados para facilitar a los niños la comprensión de las experiencias subjetivas y el modo más adecuado de razonar.

No obstante lo antes mencionado, la demanda de tiempo y energía que se hace a las madres, como por ejemplo dadas por las tareas del hogar o las responsabilidades laborales, pueden afectar el involucramiento materno en términos del empleo de tiempo y calidad de la atención. (Hoover-Dempsey et al., 1995; Lareau, 1989). Cuando el empleo es relativamente exigente e inflexible se tienden involucrarse menos (Garcia et al., 2002).

Otro factor que tiene un papel importante en el involucramiento materno son las creencias acerca de su propio rol en la formación de sus hijos (Green, Walker, Hoover-Dempsey & Sandler, 2007; Grolnick, 2015), específicamente se ha reportado que las creencias asociadas a la autoeficacia materna, influyen de manera importante en el desarrollo de seguridad en los niños (Ardelt & Eccles, 2001; Orozco, 2018), dado que las creencias de las madres sobre sus capacidades para alcanzar metas o afrontar situaciones desafiantes, les permite aprender de su experiencia y dirigir las prácticas de

involucramiento con el claro objetivo de ayudar a sus hijos a desempeñarse académica y socialmente con éxito.

Ahora bien, la primera infancia es una etapa crítica de desarrollo de los niños, dado que en este periodo se presentan cambios decisivos para el aprendizaje de los más variados comportamientos indispensables para incorporarse a la estructura y dinámica social. En la edad preescolar los niños enfrentan la transición al entorno de la educación formal, esto es, se tienen que ajustar de manera rápida y progresiva a horarios, rutinas y exigencias propias del aprendizaje académico. Comprender las concepciones que tienen los padres de este periodo de ajustes institucional es importante y en el caso del presente investigación específicamente lo relacionado con las representaciones sociales de las prácticas de crianza de involucramiento asociadas con el desarrollo de comportamientos prosociales. (Laible, Carlo, & Raffaelli, 2000; Pastorelli et al., 2016; Zhou et al., 2002).

De acuerdo con Baumeister y Leary (1995), Hastings, Utendale, & Sullivan (2007), Kochanska (2002), Waugh, Brownell & Pollock (2015), los seres humanos orientan su comportamiento social desde los mismos inicios de su desarrollo ontogenético, movidos por la necesidad esencial de formar y mantener relaciones cercanas. Esta relación de cercanía implica la preocupación por el cuidado del bienestar mutuo, aspecto relacional que se constituye en el fundamento del comportamiento prosocial. Así, entre los comportamientos que se encuentran en la base del desarrollo de la prosocialidad en la primera infancia, se pueden destacar las interacciones sociales, el placer de establecer relaciones de colaboración con otros y el seguir modelos normativos que promueven la ayuda a los demás (Brownell, Svetlova, Anderson, Nichols & Drummond, 2013; Dunfield & Kuhlmeier, 2013; Paulus, 2014).

De manera concreta, Eisenberg, Spinrad y Knafo (2015) definen el comportamiento prosocial como el conjunto de acciones destinadas a beneficiar a otro y abarca conductas tales como la compasión, el cuidado, la cooperación, la generosidad, la imparcialidad y la moralidad.

Kochanska (2002) sostiene que el aprendizaje temprano de este tipo de comportamientos está fuertemente influenciado por la expresión explícita de afecto de los padres y que gracias a este tipo de relación afectuosa, los niños responden positivamente a las demandas de cooperación y pueden adoptar más fácilmente los valores asociados a comportamientos de colaboración. De manera específica, se ha podido evidenciar, que cuando las madres llevan a cabo tareas que motivan la colaboración de los niños, estos son más proclives a actuar prosocialmente y exhiben

juicios morales más definidos, por ejemplo cuando dan razones de por qué es bueno ayudar a los adultos cuando tienen dificultades cotidianas o manifiestan cansancio físico.

Por otro lado, el estudio de Brownell & Drummond (2018) reporta que la calidad de las relaciones parento-filiales, centradas en la atención sensible y enriquecedora, y en la respuesta adecuada a los sentimientos y comportamientos de los niños, se asocian más fuertemente con el desarrollo del comportamiento prosocial que los factores de carácter estructurales, como pueden ser las condiciones socioeconómicas de la familia o el nivel educativo de los padres.

### **Método**

La técnica empleada en el estudio se enmarca en análisis multivariado, específicamente se utilizó el análisis factorial, que es una técnica de reducción de datos cuya función es encontrar grupos homogéneos de variables a partir de conjuntos numerosos de variables. En otros términos, el propósito principal de esta técnica es definir la estructura subyacente en una matriz de datos, condensando la información de las variables originales en una serie más pequeña de dimensiones compuestas (Hair, Black, Babin & Anderson. 2014).

#### *Participantes*

La muestra se tomó de forma intencionada y consistió en 245 díadas madre-hijo, convocadas de seis instituciones educativas del nivel preescolar de la ciudad de Bogotá, D. C., Colombia. La edad media de las madres fue de 38.03 (DE = 5.57) y la edad media de los niños fue igual a 5.64 años (DE = .48), con un 55.5% de niñas y 44.5% de niños. Las madres dieron el consentimiento informado para participar en la investigación.

#### *Instrumento*

Se utilizó el Cuestionario Prácticas de Crianza de Involucramiento (CPCI) versión padres (Aguirre, 2017), conformado por 20 ítems con respuesta tipo escala Likert, con un alfa de Cronbach de .67 y una bondad de ajustes con la prueba KMO = .000 y la prueba  $\chi^2$  no significativa ( $p = .599$ ).

## Resultados

Antes de proceder con el análisis factorial para establecer la estructura subyacente de las representaciones sociales del involucramiento asociado a la promoción del comportamiento prosocial que realizan las madres con niños en edad preescolar, se procedió a determinar la normalidad de los datos recogidos. Este supuesto del análisis factorial brinda información sobre la fiabilidad de los datos recogidos por el instrumento que evalúa las prácticas de crianza de involucramiento materno.

Para tal fin, se utilizó la prueba no paramétrica de Kolmogorov-Smirnov recomendada para muestras superiores a 50 datos, la cual permite estimar la bondad de ajuste del modelo, comparando la función de distribución observada de los datos de la muestra con la distribución esperada si los datos fueran normales. Para el caso de la presente investigación, la diferencia observada permitió rechazar la hipótesis nula de normalidad, dado que la prueba dio no significativa ( $.042 > .005$ ) con lo cual se concluye que se trata de una población normal, tal como se puede observar en la tabla 1.

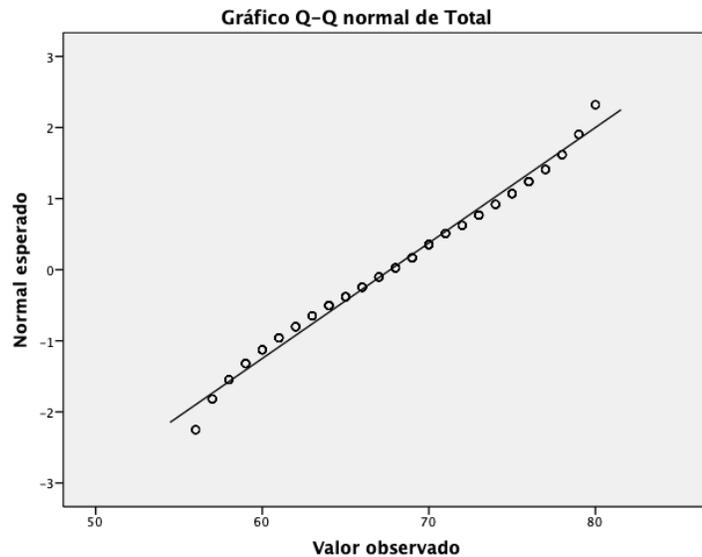
**Tabla 1**

### Prueba de Normalidad

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Total	.058	245	.042	.978	245	.001

a. Corrección de significación de Lilliefors

Por otro lado, la normalidad se puede corroborar por medio de una representación gráfica de los datos, como se observa en la figura 1, que muestra el Q-Q Plot (gráfico cuantil-cuantil) que es la representación de los cuantiles de la distribución teórica frente a los cuantiles de la distribución empírica. En un buen ajuste del modelo, la gran mayoría de los puntos deben situarse sobre la línea recta que representa la función  $y=x$ , como es el caso de los datos recolectados en la presente investigación.



*Figura 1.* Gráfico Q-Q

De maneira adicional, se procedió a realizar con la información descriptiva un análisis de Asimetría y Curtosis (altura) de la organización de los datos recolectados alrededor del promedio. Como se puede observar en la tabla 2, que resume los datos descriptivos, los rangos de la asimetría y la curtosis están entre -1 y 1, que es un criterio recomendado para establecer la normalidad, lo que quiere decir que se corrobora la hipótesis de que la distribución de los datos recolectados en la investigación cumplen con la exigencia de normalidad.

**Tabla 2**

**Descriptivos**

		<b>Estadístico</b>	<b>Error estándar</b>
Total	Media	67.69	.393
	95% de intervalo de confianza para la media		
	Límite inferior	66.91	
	Límite superior	68.46	
	Media recortada al 5%	67.66	
	Mediana	68.00	
	Varianza	37.889	
	Desviación estándar	6.155	

Mínimo	56	
Máximo	80	
Rango	24	
Rango intercuartil	9	
Asimetría	.037	.156
Curtosis	-.851	.310

Una vez confirmado el supuesto de normalidad, se procedió a realizar el análisis factorial exploratorio, para lo cual se determinó el nivel significancia del modelo utilizando la prueba Kaiser, Meyer y Olkin, tal como lo recomiendan Hair, Black, Babin & Anderson(2014). Para el caso del cuestionario de Prácticas de Crianza de Involucramiento, el análisis estadístico indica que sus resultados son significativos, dado que el  $p$ valor es igual a .000 ( $p < .05$ ), tal como se puede confirmar en la tabla 3.

Además, se realizó la prueba de  $\chi^2$  ( $p < .05$ ), la cual arrojó un  $p$ valor no significativo porque fue igual .599, y que de acuerdo con lo establecido para el análisis factorial exploratorio indica un buen ajuste del modelo. En resumen, los valores antes mencionados permiten asegurar que el modelo tiene un buen ajuste en la solución factorial, tal como se puede observar en las tablas 3 y 4.

**Tabla 3**

**Prueba de KMO y Bartlett**

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.725
Prueba de esfericidad de	Aprox. Chi-cuadrado	894.967
Bartlett	gl	190
	Sig.	.000

**Tabla 4**

**Prueba de Bondad de Ajuste**

Chi-cuadrado	gl	Sig.
67.403	71	.599

Ahora bien, el Análisis Factorial Exploratorio, por un lado, permite establecer con mayor precisión las dimensiones subyacentes a un conjunto amplio de variables porque facilita la identificación de interdependencia y expresa la estructura más simple de las variables estudiadas, y por otro expresa los constructos latentes de las variables observadas (Khan, 2006; Hair, Black, Babin & Anderson. 2014).

Para el caso de la presente investigación, el uso de esta método estadístico multivariado, muestra tres factores claramente establecidos. Estos factores son el resultado de realizar la rotación ortogonal con el método Varimax, que reduce el número de correlaciones de cada ítem en los diversos factores, y de acoger dos criterios adicionales: por un lado está la decisión de elegir los peso factoriales mayores a 3.00 y que cada factor esté conformado al menos por tres variables observables, tal como se puede apreciar en las tablas 5 y 6.

**Tabla 5**

**Matriz de Factor Rotado<sup>a</sup>**

N°	ÍTEMS	FACTOR		
		1	2	3
8	Valoro que mi hija(o) sea respetuosa(o) con las cosas de los demás	.645		.456
9	Premio a mi hija(o) cuando colabora con los demás	.616		
7	Converso con mi hija(o) sobre el mejor modo de comportarse con los demás	.605		
10	Motivo a mi hija(o) para que tenga en cuenta los sentimiento de otro niños	.498		
1	Me molesta que mi hija(o) sea egoísta		.595	
3	No me preocupa que mi hija(o) juegue con niños desconocidos		.560	
4	Estoy pendiente de hacerle sentir a mi hija(o) que puede contar conmigo		.436	

---

2	Premio a mi hija(o) cuando comparte sus cosa con otros niños	.436	
12	Tengo miedo que mi hija(o) se haga daño cuando juega con los demás niños	.337	
19	Valoro que a mi hija (o) reconozca las emociones de los demás niños	.671	
20	Me comunico con la profesora para saber cómo se comporta en el colegio	.581	
18	Me preocupa dejar sola(o) a mi hija(o) cuando comparte con lo demás	.324	.391
17	Estimulo a mi hija(o) para que juegue en grupo		
15	Apoyo a mi hija(o) para que regule sus emociones		
13	Ayudo a mi hija(o) a colaborar a otro niños		
5	Siempre saco tiempo para conversar con mi hija(o)		
6	Enseño a hija(o) a no ser tímida con los demás		
14	Reforzar la confianza en sí mismo ayuda a mi hija(o) a colaborar con otros niños		
11	Valoro mi hija(o) imite el buen trato a los demás		
16	Motivo a mi hija(o) para que compita con otros niños		

---

Método de extracción: máxima probabilidad.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.<sup>a</sup>

a. La rotación ha convergido en 17 iteraciones.

**Tabla 5**  
**Varianza Total Explicada**

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	3.601	18.004	18.004	1.546	7.732	7.732	1.780	8.901	8.901
2	2.199	10.993	28.997	1.484	7.419	15.151	1.382	6.912	15.813
3	1.537	7.687	36.684	2.408	12.040	27.191	1.363	6.813	22.626
4	1.396	6.981	43.665	.952	4.758	31.948	1.159	5.795	28.421
5	1.182	5.908	49.573	.956	4.779	36.727	1.141	5.705	34.126
6	1.120	5.599	55.172	.730	3.650	40.377	1.033	5.165	39.291
7	1.008	5.039	60.211	.481	2.404	42.782	.698	3.491	42.782
8	.980	4.901	65.112						
9	.835	4.173	69.285						
10	.802	4.008	73.293						
11	.692	3.459	76.752						
12	.638	3.191	79.943						
13	.620	3.102	83.045						
14	.594	2.970	86.015						

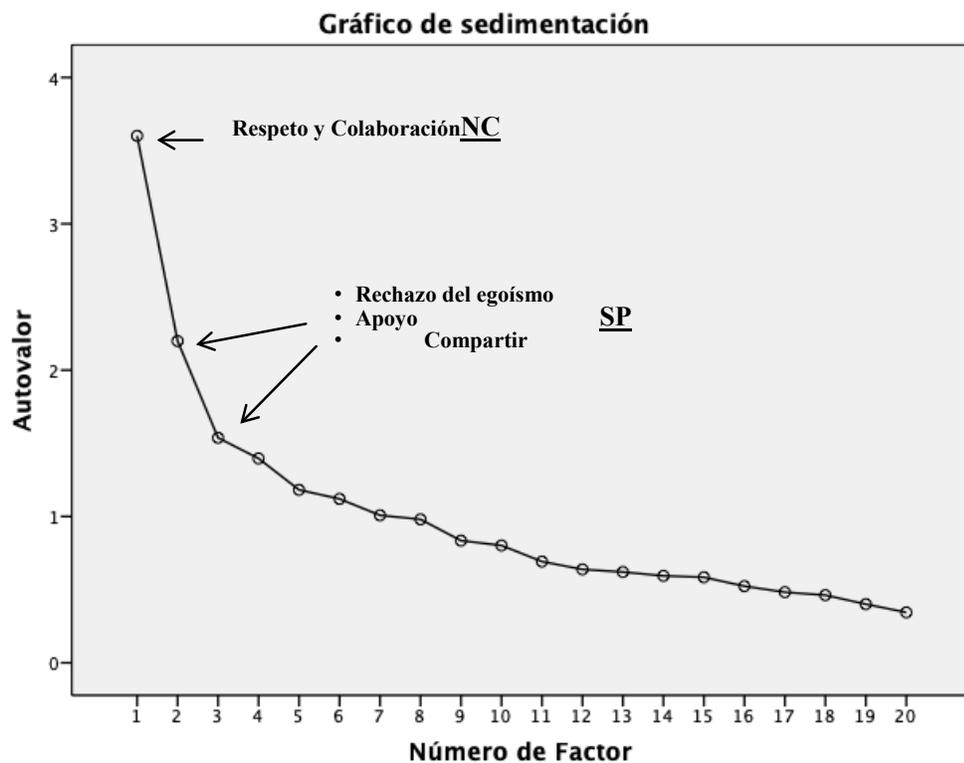
---

15	.584	2.922	88.937
16	.524	2.618	91.554
17	.482	2.411	93.966
18	.462	2.310	96.276
19	.401	2.003	98.279
20	.344	1.721	100.000

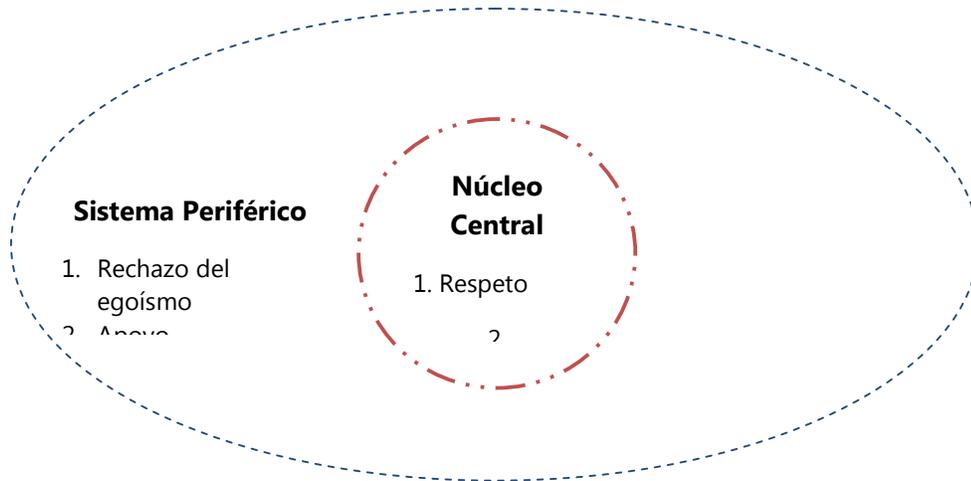
---

Método de extracción: máxima probabilidad.

En el análisis factorial se recomienda el apoyo gráfico, como una estrategia complementaria para evidenciar el modo como se estructuran los datos alrededor de los factores. Para el análisis de los datos recolectados, se corrobora la presencia de tres factores claramente identificables, los cuales se constituyen en el núcleo central y el sistema periférico de la representación social del involucramiento materno en la promoción del comportamiento prosocial de los niños en edad preescolar (figura 2).



*Figura 2. Número de Factores*



*Figura 3. Resumen Gráfico de la Estructura Representacional.*

De manera más concreta, el análisis factorial exploratorio arroja que los ítems 8, 9, 7 y 10 tienen una correlación más fuerte entre ellos, lo que quiere decir que es el reflejo de la coincidencia de creencias entorno a la práctica de crianza de involucramiento asociada a la promoción del comportamiento prosocial de los niños, constituyéndose en el núcleo central de la representación. El análisis estadístico indica que esto dado que los ítem mencionados hacen parte del primer factor, el cual resume las variables que tienen mayor correlación entre ellas y que están representadas en la matriz de factor rotado con un mayor peso factorial.

Los cuatro ítems que configuran el núcleo central hacen referencia a dos variables latentes que se pueden identificar con el “respeto” y la “colaboración”, que son creencias o ideas compartidas por las madres y que se constituirían en criterios orientadores de la promoción de los comportamientos prosociales.

De manera complementaria, se encuentra que los dos factores siguientes agrupan los ítems 1,3, 4, 2,12,19, 20 y18, los cuales tienen que ver con tres creencias o ideas subyacentes: “apoyo”, “hacer sentir bien” y “valoración del actuar de los niños”, las cuales constituirían el sistema periférico, dado que el consenso entre las madres es

menor al estar representadas por correlaciones menos fuertes, esto es, por un peso factorial secundario.

### **Discusión**

El presente estudio evidencia que en las prácticas de crianza las creencias están relacionadas con las representaciones sociales por su carácter sociocognitivo, esto es, porque las creencias sobre aspectos de la crianza representan la información compartida que tienen las madres de niños en edad preescolar acerca de un objeto representacional. Esta característica relacionada con el consenso y que está en la base de las representaciones fue resaltada por los trabajos de Abric (2001a, 2005), Lo Monaco & Guimelli (2008), Miguel, Valentim & Carugati (2015) entre otros.

Específicamente, el análisis factorial muestra que en las representaciones sociales del involucramiento materno, las creencias sobre el *Respeto* y la *Colaboración* conforman el núcleo central de estas. Atributos que orientan y prescriben las prácticas de crianza destinadas a la promoción de comportamientos de ayuda a los demás, de cooperación con otros niños en tareas o juegos grupales, y relacionados con la generosidad, los cuales subyacen al comportamiento prosocial, tal como lo han señalado Kochanska (2002) o Eisenberg, Spinrad y Knafo (2015). Estos autores sostienen que, en un marco de relaciones afectuosa entre madres e hijos, el aprendizaje temprano de la compasión, el cuidado, la cooperación, la generosidad, la imparcialidad y la moralidad, promueve el desarrollo de la prosocialidad en niñas y niños de edad preescolar.

Las madres coincidieron en valorar en sus hijos el ser respetuoso con las cosas de los demás, en reforzar las acciones de colaboración a otros y en motivar a niñas y niños para que tengan en cuenta los sentimientos de sus pares, ideas que hacen parte de los ítems que obtuvieron un mayor peso factorial. A partir de la coincidencia encontrada en torno a estas creencias, que por ser parte del núcleo central son estables y relativamente rígidas, se puede decir que muy probablemente la influencia de las madres se da a través de prácticas de crianza que buscan incidir en el desarrollo de valores prosociales y democráticos socialmente esperados. De acuerdo con Flament (2001), estas creencias adoptan en la vida cotidiana la característica de incondicionalidad y con poco margen para que su sentido sea negociable, lo cual enfatiza el carácter prescriptivo de las representaciones sociales.

Por otro lado, el análisis factorial permitió identificar un conjunto de creencias tales como *Rechazo del egoísmo*, *Apoyo* y *Compartir*, que al situarse en los factores dos y tres hacen parte del sistema periférico, porque estas creencias presentan menor consenso, dado que la correlación entre los ítems subyacentes a estas creencias es menor al que se presenta entre los ítems pertenecientes al núcleo central.

Se debe recordar que el sistema periférico, tal como lo señalan Abric (2005), Flament (1987) o Frayse (2000), es el componente de las representaciones sociales más sensible a los efectos del contexto y que gracias a esta alta flexibilidad permite la integración de las variaciones individuales en relación con el objeto representacional. A este respecto, Boutanquoi (2008) sostiene que la integración de las experiencias individuales a la representación social se apoya en el cambio, la convivencia de contradicciones, la heterogeneidad del grupo y la adaptación a situaciones concretas y en continua evolución.

En otras palabras, estas creencias pertenecientes al sistema periférico, como el rechazo de comportamientos egoístas, la valoración del apoyo a otros o el compartir con los demás, brindan al núcleo central una estructura de protección, un paraguas, con la cual las representaciones pueden integrar información nueva y contradictoria proveniente del entorno social, al tiempo que facilitan a las madres su pertenencia a diferentes grupos, porque pueden ajustarse de manera idiosincrática a condiciones socioeconómicas, culturales o etarias distintas.

Ahora bien, estas creencias que conforman al núcleo central y el sistema periférico, asociadas a la promoción de comportamiento prosociales en niños de edad preescolar, están relacionadas con el fomento de acciones de carácter democrático, que de acuerdo con Maturana (1997) y Maturana y Verden-Zöllner (2007) son el producto de relaciones primarias que se dan, en especial, entre madres e hijos y que se encuentran mediadas por el afecto y el ejemplo. En este sentido, las representaciones sociales de las madres facilitarían en los niños el desarrollo de valores y comportamientos democráticos, basados en la cooperación para la conservación y no en la lucha por la supervivencia.

Finalmente, se puede afirmar que la estructura representacional del involucramiento que se identifica en las respuestas de la madre, también influyen de manera importante en el buen ajuste de sus hijos a las exigencias de la institución educativa, específicamente por el carácter prescriptivo de los contenidos del núcleo central. Así, las creencias de las madres referidas al *Respeto* y a la *Colaboración*, se

relacionan estrechamente con la promoción de comportamientos orientados a una sana convivencia entre pares, al buen ajuste para el trabajo grupal colaborativo y a la aparición de la empatía y toma de perspectiva, que son esenciales para la consolidación del desarrollo de la adecuada experiencia corporal, cognitiva, comunicativa, socio-afectiva y espiritual de niñas y niños del nivel preescolar.

### Referencias

- Abric J.-C. (1993). Central System, Peripheral System. Their Functions and Roles in the Dynamics of Social Representations. *Paper on Social Representations*, 2(2), 75-78.
- Abric J.-C. (2001a). L'approche structurale des représentations sociales: développements récents. *Psychologie & Société*, 4, 81-103.
- Abric, J.-C. (2001b). Las Representaciones Sociales: Aspectos Teóricos. En J.-C. Abric (Comp.), *Prácticas Sociales y Representaciones* (pp. 11-32). México: Ediciones Coyoacán, S.A.
- Abric, J.-C. (2003). Analyse structurale des représentations sociales. En F. Buschini et S. Moscovici (Eds.), *Les méthodes des sciences humaines* (pp. 375-392). Paris: Presses Universitaires de France.
- Abric, J.-C. (2005). La recherche du noyau central et la zone muette des représentations sociales. En J. C. Abric. (Ed.), *Méthodes d'études des représentations sociales* (pp. 59-80). Ramonville-Saint-Agne: Erès.
- Aguirre-Dávila, E. (2015). Prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial de estudiantes de educación básica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13, 223-243. doi: 10.11600/1692715x.13113100314
- Aguirre-Dávila, E. (2018). *Diferencias en las prácticas de crianza de madres y padres con niños en edad preescolar*. III Bienal Latinoamericana y Caribeña en Infancias y Juventudes: Desigualdades, desafíos a la Democracia, Memorias y Re-existencias. Manizales, Colombia: CINDE-Clacso.
- Aguirre, E. (2004). Representaciones sociales y análisis del comportamiento social. En E. Aguirre y J. Yáñez, *Diálogos 3. Discusiones en la Psicología Contemporánea*

- (pp.11-25). Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.
- Aguirre, E. (2017). *Cuestionario Prácticas de Crianza de Involucramiento (CPCI) versión padres*. Bogotá, D. C. Manuscrito inédito.
- Alampay, L., & Jocson, M. R. (2011). Attributions and Attitudes of Mothers and Fathers in the Philippines, *Parenting: Science and Practice*, 11(2-3), 163-176, doi: 10.1080/15295192.2011.585564
- Ardelt, M., & Eccles, J. (2001). Effects of mother's parental efficacy beliefs and promotive parenting strategies on inner-city youth. *Journal of Family Issues*, 22(8), 944-972. doi: 10.1177/019251301022008001
- Banchs, M. A. (2000). Aproximaciones Procesuales y Estructurales al estudio de las Representaciones Sociales. *Papers on Social Representations*, 9, 3.1-3.15.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529. doi: 10.1037/0033-2909.117.3.497
- Bornstein, M. H. (2015). Children's Parents. En R. M. Lerner (Chief Ed.), M. H. Bornstein & T. Leventhal (Vol. Eds), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science: Ecological settings and processes*, (Vol. 4, pp. 55-132). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Bornstein, M. H. (2017). Parenting in acculturation: two contemporary research designs and what they tell us *Current Opinion in Psychology*, 15, 195-200. doi:10.1016/j.copsyc.2017.03.020
- Boutanquoi, M. (2008). Compréhension des pratiques et représentations sociales: Le champ de la protection de l'enfance. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 24, 123-135.
- Brownell, C. A., Svetlova, M., Anderson, R., Nichols, S. R., & Drummond, J. (2013). Socialization of early prosocial behavior: Parents' talk about emotions is associated with sharing and helping in toddlers. *Infancy* 18, 91-119. doi:10.1111/j.1532-7078.2012.00125.x
- Brownell, C. A., & Drummond, J. (2018). Early childcare and family experiences predict development of prosocial behaviour in first grade. *Early Child Development and Care*. doi: 10.1080/03004430.2018.1489382

- Bugental, D. B., & Grusec, J. E. (2006). Socialization processes. En D. Kuhn & R. S. Siegler (Eds.), W. Damon (Series Ed.), *Handbook of child psychology: Cognition, perception, and language* (Vol. 2, pp. 366-428). Hoboken, NJ: Wiley.
- Chen, X., Fu, R., & Zhao, S. (2015). Culture and Socialization. En J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization. Theory and Research* (pp. 451-471). New York: Guilford.
- Clémence, A., & Lorenzi-Cioldi, F. (2016). L'analyse multidimensionnelle des représentations sociales. En G. Lo Monaco, S. Delouée & P. Reteau, *Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications* (pp. 165-182). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur, S.A.
- Conger, R. D., & Dogan, S. J. (2007). Socialization Class and Socialization in Family. En J. E. Grusec., & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization. Theory and Research* (pp. 433-461). New York: Guilford.
- Dany, L., & Apostolidis, T. (2007). Approche structurale de la représentation sociale de la drogue: interrogations autour de la technique de mise en cause. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 73, 11-26. doi: 10.3917/cips.073.0011
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496. doi: 10.1037/0033-2909.113.3.487
- Drummond, K. V., & Stipek, D. (2004). Low income parents' beliefs about their role In children's academic learning. *Elementary School Journal*, 104, 197-213. doi: 10.1086/499749
- Dunfield, K. A., & Kuhlmeier, V. A. (2013). Classifying prosocial behavior: Children's responses to instrumental need, emotional distress, and material desire. *Child Development*, 84(5), 1766-1776. doi:10.1111/cdev.12075
- Eisenberg, N., Spinrad, T., & Knafo, A. (2015). Prosocial development. En M. Lamb, C. Garcia-Coll, & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Social and emotional development* (7th ed. Vol. 3, pp. 610-656). New York, NY: Wiley.
- Evans, J. L., & Myers, R. G. (1994). *Childrearing Practices: Creating Programs Where Traditions and Modern Practices Meet. The Consultative Group on Early Childhood Care and Development*. Washington, D.C.: World Bank.
- Farr, R. M. (1993). Las representaciones sociales. En S. Moscovici. *Psicología social II. Pensamiento y Vida Social. Psicología Social y Problemas Sociales* (pp. 495-506). Barcelona: Paidós.

- Flament, C. (2001). Estructura, dinámica y transformación de las representaciones sociales. En J-C Abric (Comp.), *Prácticas Sociales y Representaciones* (pp. 33-52). México: Ediciones Coyoacán, S.A.
- García, C., Akiba, D., Palacios, N., Bailey, B., Silver, R., DiMartino, L., & Chin, C. (2002). Parental Involvement in Children's Education: Lessons from Three Immigrant Groups. *Parenting: Science And Practice*, 2(3), 303-324. doi: 10.1207/S15327922PAR0203\_05
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivation for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532-544. doi: 10.1037/0022-0663.99.3.532
- Grolnick, W. S. (2015). Mothers' motivation for involvement in their children's schooling: mechanisms and outcomes. *Motivation and Emotion*, 39(1), 63-73. doi: 10.1007/s11031-014-9423-4
- Guimelli, C. (1998). Differentiation between the central core elements of social representations: Normative vs. functional elements. *Swiss Journal of Psychology*, 57(4), 209-224.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis*. NJ: Pearson Education Limited.
- Hastings, P., Utendale, W., & Sullivan, C. (2007). The socialization of prosocial development. En J. E. Grusec, & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of Socialization: Theory and Research* (pp. 638-664). New York, NY: Guilford Publications.
- Hoghugh, M. (2004). Parenting-An Introduction. En M. Hoghugh & N. Long (Eds.), *Handbook of parenting: Theory and research for practice* (pp. 1-18). California: SAGE.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sander, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130. doi: 10.1086/499194
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40, 237-269. doi: 10.1177/0042085905274540

- Jeynes, W. H. (2017). A Meta-Analysis: The Relationship Between Parental Involvement and Latino Student Outcomes. *Education and Urban Society* 2017, 49(1) 4-28. doi: 10.1177/0013124516630596
- Kahn, J. H. (2006). Factor analysis in Counseling Psychology research, training and practice. *The Counseling Psychologist*, 34(5), 1-36. doi: 10.1177/0011000006286347
- Kochanska, G. (2002). Mutually responsive orientation between mothers and their young children: A context for the early development of conscience. *Current Directions in Psychological Science*, 11(6), 191-195. - doi: 10.1111/18721.00198
- Laible, D. J., Carlo, G., & Raffaelli, M. (2000). The Differential Relations of Parent and Peer Attachment to Adolescent Adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(1), 45-59. doi: 10.1023/A:1005169004882
- Lamb, M. E., Pleck, J. H., Charnov, E. L., & Levine, J. A. (1987). A biosocial perspective on paternal behavior and involvement. En J. B. Lancaster, J. Altmann, A. S. Rossi, & L. R. Sherrod (Eds.), *Parenting across the lifespan: Biosocial dimensions* (pp. 111-142). NY: Aldine de Gruyter.
- Lansford, J. E., & Bornstein, M. H. (2011). Parenting attributions and attitudes in diverse cultural contexts: Introduction to the special issue. *Parenting: Science and Practice*, 11, 87-101. doi: 10.1080/15295192.2011.585552
- Lareau, A. (1989). Family-School Relationships: A View from the Classroom. *Educational Policy*, 3(3), 245-259. doi: 10.1177/0895904889003003004
- Lee, J., & Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43, 193-218. doi: 10.3102/00028312043002193
- LeVine, R. A. (1988). Human parental care: Universal goals, cultural strategies, individual behavior. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 40, 3-12.
- Lo Monaco, G., & Guimelli, C. (2008). Représentations sociales, pratique de consommation et niveau de connaissance: Le cas du vin. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 78, 35-50. doi:10.3917/cips.078.0035
- Maturana, H. (1997). Fundamento biológicos de la democracia. En C. Pizarro y E. Palma, *Niñez y Democracia* (pp. 43-63). Bogotá, D. C.: Ariel.

- Maturana, H., y Verden-Zöllner, G. (2007). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano, desde el patriarcado a la democracia*. Santiago de Chile: Comunicaciones Noreste.
- Miguel, I., Valentim, J. P., & Carugati, F. (2016). From social representations to action: proximity and the relation between social representations of the development of intelligence and authoritative parenting. *Revista de Psicología Social, 31*(2), 254-281, doi: 10.1080/02134748.2016.1152682
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2018). Lineamientos Curriculares de Preescolar. Bogotá, D. D.: MEN. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-339975.html>
- Morales, M. & Aguirre, E. (2018). Involucramiento parental basado en el hogar y desempeño académico en la adolescencia. *Revista Colombiana de Psicología, 27*, 137-160. doi: 10.15446/rcp.v27n2.66212
- Orozco, A. E. (2018). Aculturación, involucramiento parental y autoeficacia materna: Un estudio cualitativo con mujeres latinoamericanas en los Estados Unidos. *Interdisciplinaria, 35*(1), 87-104.
- Pastorelli, C., Lansford, J. E., Kanacri, B. P. L., Malone, P.S., Di Giunta, L., ...Sorbring, E. (2016). Positive parenting and children's prosocial behavior in eight countries. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 57*(7), 824-834. doi:10.1111/jcpp.1247
- Paulus, M. (2014). The emergence of prosocial behavior: Why do infants and toddlers help comfort, and share? *Child Development Perspectives, 8*(2), 77-81. doi: 10.1111/cdep.12066.
- Pedro, M. F., Ribeiro, T., & Shelton, K. H. (2012). Marital satisfaction and partners' parenting practices: The mediating role of coparenting behavior. *Journal of Family Psychology, 26*, 509-522. doi: 10.1037.a0029121
- Pluess, M., & Belsky, J. (2010). Children's Differential Susceptibility to Effects of Parenting. *Family Science, 1*(1), 14-25. doi: 10.1080/19424620903388554
- Rateau, P. (1996). Le noyau central des représentations sociales comme système hiérarchisé. Une étude sur la représentation du groupe. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 26*, 29-52.
- Rateau, P. & Lo Monaco, G. (2013). La Teoría de las Representaciones Sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos. *Revista CES Psicología, VI*(1), 22-42.

- Waugh, W., Brownell, C., & Pollock, B. (2015). Early socialization of prosocial behavior: Patterns in parents' encouragement of toddlers' helping in an everyday household task. *Infant Behavior & Development, 39*, 1-10. doi: 10.1016/j.infbeh.2014.12.010
- Zhou, Q., Eisenberg, N., Losoya, S., Fabes, R.A., Reiser, M., Guthrie, I.K., & Shepard, S.A. (2002). The relations of parental warmth and positive expressiveness to children's empathy-related responding and social functioning: A longitudinal study. *Child Development, 73*(3), 893-915. doi: 10.1111/1467-8624.00446

ISBN 978-950-697-087-1



9 789506 970871