



Diseño y validación del Test de Altruismo y Empatía (TAE) para Educación Primaria

Lorena Zorrilla-Silvestre

Docente de la Generalitat Valenciana

Mail: zorrilla@edu.uji.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5447-5683>

Mercedes Ventura Campos*

Universitat Jaume I

Mail: mventura@uji.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5949-7144>

Jesús Gil-Gómez

Universitat Jaume I

Mail: jegil@uji.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4737-4766>

RESUMEN

Este estudio tuvo un triple objetivo: (1) diseñar y validar el Test de Altruismo y Empatía (TAE) para Primaria, dirigido a alumnado menor de 10 años, abordando así la carencia de cuestionarios de autoinforme de altruismo y empatía adaptados a estas edades y contextos; (2) analizar la relación entre empatía y conducta altruista; y (3) examinar las diferencias de género en estas variables. Para la validación, se aplicaron ambas escalas a una muestra de 183 estudiantes de Educación Primaria (41% niñas), con edades comprendidas entre 6 y 8 años. Los análisis de fiabilidad indicaron altos coeficientes en ambas escalas, y los análisis factoriales confirmatorios revelaron una estructura unifactorial en la escala de altruismo, mientras que la escala de empatía mostró una estructura bifactorial: estrés empático y alegría empática. En conclusión, este estudio ha desarrollado una herramienta de evaluación para medir la empatía (con dos componentes emocionales, uno positivo y otro negativo) y el altruismo en diferentes contextos. En términos prácticos, los hallazgos sugieren que fomentar la empatía y la conducta prosocial altruista puede mejorar la cooperación y el apoyo mutuo entre el alumnado, con importantes implicaciones para la convivencia social en edades tempranas.

Palabras clave: conducta prosocial altruista, empatía, Educación Primaria, validación.

Design and validation of the Altruism and Empathy Test (AET) for Primary Education

ABSTRACT

This study had a triple objective: (1) to design and validate the Altruism and Empathy Test (AET) for Primary Education, aimed at students under 10 years old, thereby addressing the lack of self-report questionnaires on altruism and empathy adapted to these ages and contexts; (2) to analyze the relationship between empathy and altruistic behavior; and (3) to examine gender differences in these variables. For validation, both scales were administered to a sample of 183 Primary Education students (41% girls), aged between 6 and 8 years. Reliability analyses indicated high coefficients for both scales, and confirmatory factor analyses revealed a unifactorial structure in the altruism scale, while the empathy scale showed a bifactorial structure: empathic stress and empathic joy. In conclusion, this study has developed an assessment tool to measure empathy (with two emotional components, one positive and one negative) and altruism in different contexts. In practical terms, the findings suggest that fostering empathy and altruistic prosocial behavior can improve cooperation and mutual support among students, with significant implications for social coexistence at early ages.

Keywords: altruistic prosocial behavior, empathy, Primary Education, validation.

*Autora de correspondencia: mventura@uji.es

Recibido: 11/11/2024 – Aceptado: 02/07/2025

ISSN: 0210-2773

DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.21984>



Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0

1. Introducción

El estudio de la conducta prosocial es un elemento favorecedor de la convivencia entre iguales y adquiere gran relevancia en la etapa infanto-juvenil dentro del proceso de socialización y estabilidad emocional. En las primeras etapas de la vida, el estilo de crianza y los modelos educativos influyen en el aprendizaje de habilidades emocionales, sociales y conductuales que contribuyen al desarrollo integral del alumnado, tanto en lo personal como en lo académico. Es durante la etapa de escolarización cuando la adquisición de estas habilidades se ve plasmado en la calidad de las relaciones entre iguales y la puesta en marcha de conductas prosociales, entendidas como comportamientos voluntarios de ayuda a los demás (Sánchez-Queija et al., 2006), y despliegue de repertorio de acciones positivas como compartir o cooperar. Es en este contexto donde radica la importancia de la empatía y las emociones positivas, siendo la base motivacional que activa esta conducta prosocial (Espinosa et al., 2011). Estas investigaciones, entre otras, han evidenciado que ante situaciones vitales que aumentan el afecto positivo (p. ej., ambiente agradable que inspira tranquilidad), las personas desarrollan conductas prosociales, como el altruismo. Del mismo modo, la empatía ha demostrado ser el mecanismo más potente para motivar esta conducta prosocial (Lam, 2012; Van der Graaff et al., 2014), entendiendo la empatía como la capacidad tanto cognitiva como afectiva de diferenciar entre los estados emocionales de los demás, comprenderlos y ponerse en su lugar (Mestre et al., 2004).

El interés por comprender los mecanismos que subyacen a estas conductas prosociales ha llevado a explorar con mayor profundidad la relación entre empatía y altruismo. En esta línea, diversas investigaciones han señalado que la empatía constituye un predictor fundamental de la conducta prosocial, como es el altruismo (Eisenberg et al., 2006; Hoffman, 2000). En particular, la preocupación empática, entendida como el componente afectivo de la empatía que implica sentimientos de compasión y ternura hacia el sufrimiento ajeno, se ha identificado como un fuerte impulsor de las conductas altruistas al movilizar al individuo a actuar para aliviar el sufrimiento del otro. De forma complementaria, la toma de perspectiva, como componente cognitivo de la empatía, permite al sujeto adoptar el punto de vista de otra persona, comprender sus pensamientos, emociones y necesidades, y con ello favorecer una disposición más reflexiva y orientada hacia la ayuda (Davis, 1980; Decety y Jackson, 2004). Aunque la evidencia indica que esta dimensión cognitiva por sí sola no siempre predice de forma directa el comportamiento prosocial, diversos estudios longitudinales han demostrado que puede influir indirectamente al potenciar la preocupación empática, lo que en última instancia facilita la acción prosocial (Van der Graaff et al., 2018). En consecuencia, la relación entre empatía y altruismo se configura como un proceso dinámico, recíproco y en constante evolución, que se consolida progresivamente desde la infancia hasta la adolescencia, como parte del desarrollo socioemocional y moral del individuo (Van der Graaff et al., 2018).

Desde esta perspectiva, tanto el contexto familiar como escolar desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de la empatía y la conducta prosocial en las primeras etapas de la vida. Según la teoría del aprendizaje social (Bandura, 2001), niñas y niños adquieren sus habilidades sociales tanto a través de la experiencia directa como de la observación vicaria, es decir, mediante el modelado que ofrecen personas adultas significativas y sus iguales. Padres, madres y docentes representan, por tanto, figuras claves en el aprendizaje de comportamientos altruistas (Espinosa et al., 2011). En el contexto familiar, la calidad de la expresión positiva en las interacciones dentro del seno familiar, como, por ejemplo, vivir en un ambiente de amor y comprensión, se ha relacionado con una mayor capacidad empática y conducta prosocial (Mestre et al., 2007; Streit et al., 2020). En el contexto educativo, establecer relaciones positivas tanto con sus iguales como con el profesorado fomenta la socialización y la estabilidad emocional, actuando como un factor protector contra comportamientos hostiles como es el acoso escolar. La investigación ha demostrado que promover un clima escolar positivo contribuye a que el alumnado se sienta respaldado por la comunidad educativa, mejore su integración y participación en la vida escolar, y cultive la empatía hacia sus iguales (Valdés-Cuervo et al., 2018).

Desde una perspectiva de género, diversos estudios han señalado que las niñas tienden a mostrar mayores niveles de empatía que los niños, posiblemente debido a diferencias en las prácticas de crianza y socialización desde edades tempranas (Garaigordobil y García de Galdeano, 2006; Malonda et al., 2019). También se ha observado una mayor inclinación en las niñas hacia conductas prosociales altruistas (Balabanian y Lemos, 2024; Garaigordobil y Maganto, 2011).

Sin embargo, aunque los metaanálisis respaldan en general una mayor empatía femenina, los resultados en cuanto a conducta prosocial son más heterogéneos según la forma de evaluar (Chaplin y Aldao, 2013; Eisenberg y Fabes, 1998). En este sentido, mientras que los estudios basados en autoinformes y reportes de terceros (padres o docentes) suelen favorecer consistentemente a las niñas, los estudios experimentales muestran resultados más variables, e incluso en algunos casos no detectan diferencias significativas.

Frente a esta aparente disparidad en los estudios, el metaanálisis realizado por Xiao et al. (2019) sugiere que las diferencias deben analizarse según el tipo de conducta prosocial, es decir, las mujeres suelen destacar en comportamientos relacionados con el cuidado y apoyo emocional, y los hombres en conductas más instrumentales o heroicas.

1.1. Estructura cognitivo-afectiva de la empatía

La empatía se ha definido como la capacidad de comprender y dar respuesta de manera adaptativa a las emociones de los demás teniendo en cuenta tanto los componentes cognitivos como afectivos, y siendo vital la capacidad de discriminar entre el propio yo y el de los demás. Algunas investigaciones han evidenciado que desde la infancia los componentes emocionales (como la alegría) correlacionan con la conducta prosocial (Schultz et al., 2004). Es decir, los infantes a partir de los catorce meses de edad son capaces de llevar conductas prosociales moldeadas por adultos (López et al., 1994), tal y como indica Piaget (1968), en su desarrollo cognitivo son

capaces de comprender las emociones de otros menores, y ofrecer una respuesta ajustada a sus necesidades resolviendo así su dilema moral. En este sentido, la naturaleza de la empatía explica la búsqueda de hacer el bien para fomentar el bienestar de las personas.

Dentro de esta estructura cognitivo-afectiva de la empatía son muchas las investigaciones que se han centrado en evaluar este constructo en infantes, adolescentes y jóvenes demostrando que la empatía constituye un factor fundamental para establecer relaciones sociales positivas (Tur et al., 2004), mejorar el autoconcepto (Garaigordobil y Maganto, 2011), incrementar la cooperación y promover entornos educativos inclusivos (Piñeiro-López et al., 2022). Algunas de estas investigaciones han evaluado la empatía desde diferentes prismas. Por un lado, centrándose únicamente en la empatía como un componente afectivo (i.e., *Questionnaire Measure of Emotional Empathy*; Mehrabian y Epstein, 1972). Posteriormente, Caruso y Mayer (1998) mejoraron la versión entendiendo la empatía como un componente cognitivo (i.e., *Hogan Empathy Scale*; Hogan, 1969). Más tarde, se evaluó la empatía desde una visión integral de ambos componentes tanto el cognitivo como el afectivo (i.e., *Interpersonal Reactivity Index*, Davis, 1980; *Empathy Quotient*, Baron-Cohen y Weelbrigh, 2004; Índice Español de Empatía, Ocea y Jiménez, 2007; y el Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA), López-Pérez et al., 2008) dirigidos todos ellos a una población prácticamente adolescente y adulta, dejando un vacío para la evaluación del constructo en la infancia. Este último, el cuestionario TECA (López-Pérez et al., 2008) es uno de los más utilizados para una evaluación completa de la empatía. Sin embargo, su uso se limita a adolescentes de 16 años en adelante. En consecuencia, la ausencia de cuestionarios de empatía que aborden tanto los aspectos afectivos como cognitivos en la población de Educación Primaria genera la necesidad de desarrollar y validar un cuestionario específicamente dirigido a este grupo de alumnado.

1.2. La conducta prosocial altruista

La conducta prosocial altruista se ha definido como una conducta voluntaria e intencional en beneficio a ayudar a los demás. Esta abarca diferentes acciones sociales como compartir, cooperar y voluntariado, entre otras, siendo uno de sus aspectos fundamentales la voluntariedad de la conducta (Hyson y Taylor, 2011).

Este constructo ha sido estudiado desde diferentes teorías, y en ellas existe una relación positiva con el desarrollo cognitivo-emocional en las diferentes etapas de la vida incrementándose la relación con la edad (Caprara, 2014; Underwood y Moore, 1982). En el análisis de este constructo resulta conveniente reconocer que tanto los factores individuales (p. ej., el temperamento) como situacionales (p. ej., microsistema familiar, escolar y social entre iguales) influyen en la adquisición de esta conducta prosocial altruista. En este sentido, la conducta altruista ha sido explicada desde diferentes enfoques: desde la genética donde Hur y Rushton (2007) determinaron que el 55% de la conducta prosocial estaba determinada por factores genéticos en una muestra de alumnado con edades comprendidas entre los 2 y los 9 años; desde la teorías evolucionistas donde el temperamento del infante y el apego seguro son variables fundamentales para conducta prosocial y resiliente (Craig, 1999); y desde teorías del aprendizaje social donde a través de la experiencia directa y el modelado se produce el aprendizaje de estas conductas prosociales (Espinosa et al., 2011). Por ende, el enfoque del microsistema familiar (p. ej., comunicación positiva y de confianza), el educativo (p. ej., estrategias de aprendizaje cooperativo) y la relación entre iguales (integración y aceptación en el grupo) han demostrado ser vitales para comprender el desarrollo de la conducta prosocial altruista (Barroso-Hurtado y Bembibre, 2019).

La conducta prosocial altruista ha sido evaluada desde diferentes perspectivas y conformada por diferentes dimensiones en función de cada teoría como el Cuestionario de Conducta Altruista (Romer et al., 1986), el *Altruism Scale* (Johnson et al., 1989) o el Inventario de Conducta Prosocial (Silva, 1998).

Sin embargo, todos estos instrumentos están diseñados para aplicarse a partir de los diez años. En el caso del alumnado menor de esa edad, la evaluación del constructo prosocial suele realizarse mediante pruebas situacionales, como escalas de estimación u observación sistemática, administradas por adultos cercanos, quienes recopilan la información. En consecuencia, la ausencia de un cuestionario de autoinforme que evalúe la conducta prosocial altruista en alumnado de seis a ocho años en diferentes ámbitos situacionales crea o promueve la necesidad de elaborar una herramienta específica para este rango de edad.

1.3. Objetivos e hipótesis

Considerando la ausencia de cuestionarios de autoinforme de empatía y conducta prosocial altruista adaptados al alumnado de Educación Primaria, el objetivo de esta investigación es triple. En primer lugar, validar Test de Altruismo y Empatía (TAE) compuesto como su nombre indica por dos escalas: una de conducta prosocial altruista adaptada a diferentes contextos (i.e., familia, escuela, ocio) y al alumnado al que va dirigido, y otra, de empatía entendida como el proceso combinado de componentes cognitivos-afectivos. En segundo lugar, analizar la relación de la empatía con la conducta prosocial altruista. Finalmente, explorar la existencia de diferencias significativas entre el género y las diferentes escalas del estudio (i.e., empatía y altruismo).

En este sentido, el trabajo plantea cuatro hipótesis: 1) la empatía estará compuesta por dos factores: alegría y estrés empático; 2) la conducta prosocial altruista saturará en un solo factor; 3) se encontrarán relaciones positivas entre empatía y conducta prosocial altruista; y 4) las mujeres obtendrán puntuaciones significativamente mayores en empatía y conducta prosocial altruista que los hombres.

2. Método

2.1. Participantes

En este estudio participó una muestra de 183 estudiantes de primero y segundo curso de Educación Primaria, con edades comprendidas entre los 6 y los 8 años ($M = 6,96$; $DT = 0,56$), de los cuales el 59% eran varones y el 41% mujeres. La muestra se seleccionó por conveniencia y estuvo compuesta por grupos naturales, es decir, clases ya conformadas previamente en sus respectivos centros educativos. En total, participaron ocho aulas: cuatro de primer curso y cuatro de segundo curso de Educación Primaria, procedentes de dos centros educativos públicos situados en zonas urbanas de la ciudad. Ambos centros se ubican en entornos con un perfil socioeconómico medio, caracterizados por una presencia mayoritaria de familias trabajadoras.

2.2. Diseño y procedimiento

Una vez diseñadas las dos escalas, se contó con la colaboración de seis personas expertas en educación socioemocional para evaluar la validez de contenido del Test de Altruismo y Empatía (TAE) para Educación Primaria. Estas personas expertas recibieron un cuestionario adjunto por correo electrónico, en el cual se les solicitaba evaluar la calidad, relevancia, comprensión y la asociación de cada ítem con las dimensiones correspondientes, utilizando una escala de tres opciones de respuesta (i.e., desde 1=*no cumple con el criterio* hasta 3=*alto nivel*). Tras el análisis de validez de contenido, se conservaron 25 ítems de un total inicial de 33, seleccionados en función del acuerdo igual o superior al 80% entre las personas expertas.

Posteriormente, se seleccionaron los centros educativos mediante muestreo de conveniencia y se realizaron reuniones informativas con los equipos directivos, el profesorado y los consejos escolares para obtener su aprobación para participar. Una vez obtenido todos los consentimientos, se inició el proceso de recogida de datos.

La administración del cuestionario se llevó a cabo durante el primer trimestre del curso escolar, en horario lectivo entre las 9:00 y las 12:00 horas, de lunes a jueves. El procedimiento de aplicación fue de carácter individual, debido a las características evolutivas del alumnado, especialmente en el caso del primer curso de Educación Primaria, donde aún se están consolidando habilidades lectoras básicas. El personal investigador acudió a los centros y fue responsable directo de aplicar los cuestionarios.

Durante la administración, el personal investigador leía en voz alta cada uno de los ítems al alumnado, garantizando la comprensión del enunciado y registrando sus respuestas individualmente según en el protocolo correspondiente. Posteriormente, los datos fueron introducidos en una base de datos para su análisis estadístico.

2.3. Instrumentos

Esta herramienta se fundamenta en la redacción de ítems comprensibles y adaptados a situaciones cotidianas que puede experimentar el alumnado con edades comprendidas entre 6 y 8 años. Además, incorpora una perspectiva integradora en el estudio de los dos constructos, ya que no se enfoca únicamente en situaciones educativas, sino que también abarca otros ámbitos como el familiar.

2.3.1. Escala de empatía

Esta escala proporciona una medida global de la empatía y está compuesta por 18 ítems, organizados en una estructura de dos factores: alegría empática y estrés empático. Sus ítems están formulados a partir de una oración interrogativa para conocer el estado emocional del alumnado ante una situación determinada (i.e., positiva o negativa). El primer factor *alegría empática* hace referencia a la capacidad de compartir las emociones positivas de otra persona (i.e., compañeros/as, familiares o docentes) y está compuesto por nueve ítems (*¿qué sientes cuando un niño/a nuevo del colegio se lo pasa bien jugando con otros niños/as?*). Por otro lado, el segundo factor *estrés empático* hace referencia a la capacidad de compartir las emociones negativas de otra persona, y está compuesto por nueve ítems (*¿qué sientes cuando un compañero/a está enfermo/a?*).

Los ítems se responden mediante una escala de respuesta tipo Likert de cinco puntos emocionales. Para facilitar la comprensión de la escala, se incluyen cinco caras que representan diferentes niveles emocionales, es decir, en un intervalo de 1 (muy alegre) a 5 (muy triste).

2.3.2. Escala de conducta prosocial altruista

La escala de conducta prosocial está compuesta por siete ítems formulados en oración interrogativa; que hacen referencia a la acción de compartir (*¿Cuántas veces has compartido tu material con un/a compañero/a que no llevaba estuche en clase?*), a la acción de ayuda (*¿... has ayudado hacer los deberes a un compañero/a que no sabía hacerlos?*) y a la acción de animar o reconfortar a sus iguales (*¿... te has acercado a un niño/a que se ha caído para preguntarle si se ha hecho daño?*). Para facilitar la comprensión, la escala de respuesta está representada por cuatro círculos de medida ascendente (i.e., de más pequeño a más grande), utilizando un intervalo de 0 (nunca) a

4 (siempre). Dado que a estas edades el alumnado está desarrollando la capacidad de establecer relaciones de cantidad y tamaño, el uso de círculos de menor a mayor tamaño en la escala está alineado con su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, durante la administración individual del cuestionario, el personal investigador fue el encargado de registrar los datos sociodemográficos básicos (curso, grupo, centro de pertenencia, género y edad), con el objetivo de caracterizar adecuadamente a la muestra. Esta información no fue solicitada directamente al alumnado, sino que fue proporcionada previamente por los equipos docentes de los centros educativos participantes.

2.4. Análisis de datos

Los análisis se realizaron con los programas SPSS 29.0 y AMOS 28.0. En primer lugar, se calcularon estadísticos descriptivos y coeficientes de consistencia interna (alfa de Cronbach) para los ítems de las escalas de empatía y conducta prosocial altruista. También se exploraron las correlaciones entre los constructos.

Para evaluar la estructura factorial de las escalas, se aplicó una validación cruzada interna. La muestra total ($N = 183$) fue dividida aleatoriamente en dos submuestras equivalentes ($n_1 = 89$; $n_2 = 94$). En la primera submuestra se llevó a cabo el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) para identificar la estructura latente de los ítems (Lloret-Segura et al., 2014). Previos a este análisis, se aplicaron el test de esfericidad de Bartlett y el índice KMO de Kaiser-Meyer-Olkin.

Además, en la segunda submuestra se llevó a cabo el Análisis Factorial Confirmatorio. El ajuste del modelo fue evaluado mediante indicadores absolutos y relativos: χ^2 , RMSEA, GFI, IFI, CFI y AIC, considerando los puntos de corte establecidos por Browne y Cudeck (1992) y Hu y Bentler (1995). Se examinó el sesgo de método común mediante la prueba de un solo factor de Harman. Además, se calcularon los índices de varianza media extraída (VME) y coeficiente de fiabilidad compuesta (CFC) para valorar la validez convergente y la fiabilidad interna de los constructos.

Por último, se realizaron MANOVAs para analizar posibles diferencias por género en las escalas de empatía (alegría y estrés) y conducta prosocial altruista.

3. Resultados

3.1. Estadísticos descriptivos

Los resultados de los análisis descriptivos (media, desviación típica, asimetría y curtosis) de la muestra total de los siete ítems de la escala de conducta prosocial altruista y 18 ítems de la escala de empatía se muestran en la Tabla 1 y 2, respectivamente. Como se puede observar, los índices de asimetría y curtosis son próximos al valor cero y por debajo del valor dos, tal y como recomiendan Bollen y Long (1994), lo que indica semejanza con la curva normal. Estos resultados permiten la utilización de técnicas factoriales de máxima verosimilitud en los análisis exploratorios y confirmatorios que realizaremos posteriormente.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de los ítems de la escala de conducta prosocial altruista (N= 183). Elaboración propia

Ítems	Media (DT)	G1	G2
1. ¿Cuántas veces has compartido tu almuerzo en el patio con un/a compañero/a que no llevaba el suyo?	1,84 (1,01)	1,01	-0,12
2. ¿Cuántas veces has compartido tu material con un/a compañero/a que no llevaba estuche en clase?	2,70 (1,10)	-0,13	-1,01
3. ¿Cuántas veces has dejado tu silla a un/a compañero/a que llevaba muletas y no tenía silla?	1,56 (0,97)	1,41	1,01
4. ¿Cuántas veces has llevado la mochila de un/a compañero/a que estaba enfermo?	1,70 (1,04)	1,25	0,16
5. ¿Cuántas veces has ayudado a hacer los ejercicios o deberes a un/a compañero/a que no sabía hacerlos?	2,60 (1,08)	0,01	-1,20
6. ¿Cuántas veces te has acercado a un niño/a que se ha caído en el patio para preguntarle si se ha hecho daño?	2,92 (1,00)	-0,36	-1,09
7. ¿Cuántas veces has llamado a la maestra/o cuando has visto que a un/a compañero/a le estaban molestando en el patio?	3,03 (1,07)	-0,71	-0,85

Nota. DT = Desviación Típica; G1 = Asimetría; G2 = Curtosis.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de los ítems de la escala de empatía (N= 183). Elaboración propia

Ítems	Media (DT)	G1	G2
1. ¿Qué sientes cuando un compañero/a gana un premio?	2,37 (1,17)	0,53	-0,57
2. ¿Qué sientes cuando la gente cuenta cosas divertidas que les han pasado?	1,91 (0,94)	1,11	-1,4
3. ¿Qué sientes cuando ves que el maestro/a felicita a un/a compañero/a?	2,33 (1,15)	0,67	-0,21
4. ¿Qué sientes cuando ves que un/a niño/a nuevo del colegio se lo pasa bien jugando en el recreo con otros niños/as?	1,61 (0,95)	0,61	1,55
5. ¿Qué sientes cuando ves que a un/a amigo/a sus padres le compran un juego que quería?	1,89 (1,07)	1,30	1,20
6. ¿Qué sientes cuando ves que tu mejor amigo/a obtiene buenas notas?	2,00 (1,09)	1,28	0,41
7. ¿Qué sientes cuando ves que la madre o el padre de tu amigo/a le felicitan por alguna cosa que ha hecho bien en clase?	1,93 (1,11)	1,02	-0,50
8. ¿Qué sientes cuando a un/a compañero/a en clase le dejan los materiales porque no se ha traído el estuche?	2,33 (1,11)	0,60	-0,17
9. ¿Qué sientes cuando ves que el/la maestro/a ayuda a hacer la ficha a un/a compañero/a que no sabe hacerla?	2,13 (1,02)	0,56	-0,42
10. ¿Qué sientes cuando te dicen que un/a compañero/a está enfermo?	3,99 (0,67)	-0,55	1,43
11. ¿Qué sientes cuando ves que el maestro/a castiga algún/a compañero/a?	3,58 (0,93)	-0,62	0,71
12. ¿Qué sientes cuando ves a tu padre o madre llorar?	4,46 (0,63)	-0,87	0,40
13. ¿Qué sientes cuando te cuentan que un/a niño/a de tu calle se ha roto una pierna o brazo?	4,20 (0,80)	-0,89	0,81
14. ¿Qué sientes cuando ves que otro/a niño/a pega a tu amigo/a?	4,01 (0,64)	-0,20	-0,09
15. ¿Qué sientes cuando ves que a un/a amigo/a no le regalan nada para su cumpleaños?	4,21 (0,80)	-0,37	-0,22
16. ¿Qué sientes cuando ves que un niño/a se cae en el patio y se hace daño?	3,99 (0,69)	-0,60	-1,21
17. ¿Qué sientes cuando otros compañeros/as no quieren jugar con tu compañero/a en el recreo?	3,94 (0,71)	-0,37	0,97
18. ¿Qué sientes cuando ves en la televisión que ha habido un accidente y hay gente herida?	4,12 (0,85)	-0,78	0,63

Nota. DT = Desviación Típica; G1 = Asimetría; G2 = Curtosis.

3.2. Análisis Factorial Exploratorio

Para comprobar la dimensionalidad propuesta de las escalas de empatía y conducta prosocial altruista, se realizaron dos análisis sucesivos con la muestra de alumnado de primer curso de Educación Primaria (N = 89). En primer lugar, se analizó el contraste de esfericidad de Bartlett y el índice KMO para determinar si existían correlaciones significativas entre las variables objeto de estudio y, así, evaluar la aplicabilidad de la técnica de análisis factorial en este caso.

La prueba KMO para la escala de empatía ofreció un valor de 0,73, lo que indica una adecuación moderada para realizar un análisis factorial, según las recomendaciones de Hair et al. (2009). Esta adecuación fue corroborada por la prueba de esfericidad de Bartlett, que resultó altamente significativa con $\chi^2 = 541,76$ (grados de libertad = 190; $p < 0,001$), confirmando que existe una correlación suficiente entre las variables para proceder con el análisis factorial.

Por otro lado, la prueba KMO para la escala de conducta prosocial altruista ofreció un valor de 0,80, lo cual sugiere una adecuación excelente para el análisis factorial. Asimismo, la prueba de esfericidad de Bartlett también fue significativa en este caso, con $\chi^2 = 129,18$ (grados de libertad = 21; $p < 0,001$), lo que respalda la existencia de correlaciones adecuadas entre las variables estudiadas. En ambos casos, los resultados indican que los datos poseen las características apropiadas para realizar un análisis factorial.

En segundo lugar, se pasó a realizar un Análisis Factorial Exploratorio (método de extracción de máxima verosimilitud), para verificar la dimensionalidad. En la Tabla 3 se puede observar el resultado factorial obtenido. En la escala de empatía encontramos un modelo bifactorial compuesto por dos factores representados por nueve ítems cada uno respectivamente, que explican conjuntamente el 37,47% de la varianza total. El primer factor, denominado *alegría empática* explicó el 19,76% de la varianza, con cargas factoriales comprendidas entre 0,34 y 0,81. Este factor mostró una buena consistencia interna (alfa de Cronbach) de 0,79. Por otro lado, el segundo factor denominado *estrés empático* explicó el 17,72% de la varianza, con cargas factoriales comprendidas entre 0,48 y 0,66, así como mostró una buena consistencia interna de 0,76.

Tabla 3*Análisis Factorial Exploratorio de los dos constructos de la escala de empatía (N = 89). Elaboración propia*

Cargas factoriales de la empatía	Factor 1	Factor 2
	Estrés empático	Alegría empática
Ítem 1		0,69
Ítem 2		0,40
Ítem 3		0,79
Ítem 4		0,49
Ítem 5		0,81
Ítem 6		0,68
Ítem 7		0,70
Ítem 8		0,34
Ítem 9		0,41
Ítem 10	0,66	
Ítem 11	0,48	
Ítem 12	0,51	
Ítem 13	0,60	
Ítem 14	0,63	
Ítem 15	0,51	
Ítem 16	0,62	
Ítem 17	0,49	
Ítem 18	0,62	
Alpha de Cronbach	0,76	0,79
% Varianza	17,72	19,76
% Varianza (acumulada)	37,47	19,76

Por otro lado, la escala de conducta prosocial altruista mostró un modelo unifactorial para el conjunto de datos con un ajuste satisfactorio. En la Tabla 4 observamos que este factor está compuesto por siete ítems que explican el 42% de la varianza, con cargas factoriales comprendidas entre 0,52 y 0,73, y tiene una consistencia interna de 0,77. En definitiva, todos los datos realizados de análisis de consistencia interna (alfa de Cronbach) mostraron que los valores obtenidos superaban el criterio de 0,70 recomendado por Nunnally y Bernstein (1994).

En la Tabla 5 se presentan las correlaciones entre las variables objeto de estudio calculadas por separado en las dos submuestras empleadas para la validación cruzada ($n_1 = 89$; $n_2 = 94$). En la primera submuestra, se observó una correlación negativa y marginalmente significativa entre alegría empática y estrés empático ($r = -0,21$, $p = 0,05$), mientras que no se encontraron asociaciones significativas entre la conducta prosocial altruista y las dimensiones de la empatía.

En la segunda submuestra, se replicó la correlación negativa entre alegría empática y estrés empático, siendo más fuerte y estadísticamente significativa ($r = -0,29$, $p = 0,005$). No obstante, al igual que en la primera submuestra, no se identificaron correlaciones significativas entre la conducta prosocial altruista y ninguna de las dimensiones de la empatía.

En conjunto, los resultados muestran un patrón repetido de relación negativa entre las dos dimensiones de la experiencia empática (i.e., alegría y estrés), aunque la magnitud de dicha relación es baja, al no superar el umbral considerado moderado ($\geq 0,30$). Así, la ausencia de asociaciones con la conducta prosocial sugiere que, en esta muestra, las emociones empáticas no se traducen directamente en comportamientos prosociales.

Tabla 4

Análisis Factorial Exploratorio de los dos constructos de la escala de conducta prosocial altruista (N = 89). Elaboración propia

Cargas factoriales de la conducta prosocial-altruista	
	Factor 1
Ítem 1	0,68
Ítem 2	0,73
Ítem 3	0,67
Ítem 4	0,65
Ítem 5	0,52
Ítem 6	0,69
Ítem 7	0,57
Alpha de Cronbach	0,77
% Varianza	42,10
% Varianza (acumulada)	42,10

Tabla 5

Correlaciones entre las variables de estudio (i.e., alegría y estrés empático, y conducta prosocial altruista). Elaboración propia

Escalas	M (DT) n ₁ = 89	M (DT) n ₂ = 94	(1)	(2)	(3)
(1) Conducta prosocial altruista	2,27 (0,68)	2,37 (0,60)	(—)	−0,51 (p = 0,63)	0,10 (p = 0,93)
(2) Alegría empática	2,15 (0,69)	2,17 (0,58)	−0,19 (p = 0,06)	(—)	−0,21* (p = 0,05)
(3) Estrés empático	3,96 (0,44)	4,16 (0,36)	0,18 (p = 0,83)	−0,29** (p = 0,005)	(—)

Nota. *p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001. Las correlaciones sobre la diagonal corresponden a la primera submuestra utilizada para el AFE (n₁ = 89), y las correlaciones bajo la diagonal corresponden a la segunda submuestra utilizada para los AFC (n₂ = 94).

3.3. Análisis Factorial Confirmatorio

Se utilizó una segunda muestra formada por 94 alumnos para realizar los Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) con la finalidad de verificar la adecuación del modelo bifactorial de empatía. Este análisis permite comprobar la pertinencia o bondad de ajuste de los datos y comparar dos modelos oblicuos de uno y dos factores. El modelo 1 (i.e., M1, modelo de un factor) asume que la empatía es un constructo unidimensional, y el modelo 2 (i.e., M2, modelo de dos factores) asume que la empatía se fundamenta en alegría empática y estrés empático.

Los resultados del modelo bifactorial son significativos, tal y como se comprueba en la Figura 1. Posteriormente, en la Tabla 6 se muestra que el M2 tiene mejores índices de ajuste (χ^2 (149) = 181,78, p < 0,03, RMSEA = 0,05, GFI = 0,90, IFI = 0,92, CFI = 0,92, TLI = 0,90, AIC = 263,78). Así, el M2 ajusta a los datos significativamente mejor que el M1, $\Delta\chi^2$ (1) = 177,15, p < 0,001.

En resumen, los AFC indican que la escala de empatía es mejor descrita por una estructura de dos factores: alegría y estrés empático (ver Figura 1).

Posteriormente, se analizó la Varianza Media Extraída (VME) y el Coeficiente de Fiabilidad Compuesta (CFC) de los dos factores. Para el factor alegría empática, la VME fue del 37% y el CFC determinó un valor de 0,83. En el caso del factor estrés empático, la VME fue del 28,9% y el CFC alcanzó un valor de 0,80. Si bien ambos factores mostraron niveles óptimos de fiabilidad compuesta (superiores al umbral de 0,70), los valores de VME se situaron por debajo del criterio recomendado de 0,50, lo que indica una varianza común limitada entre los ítems y sugiere una baja validez convergente.

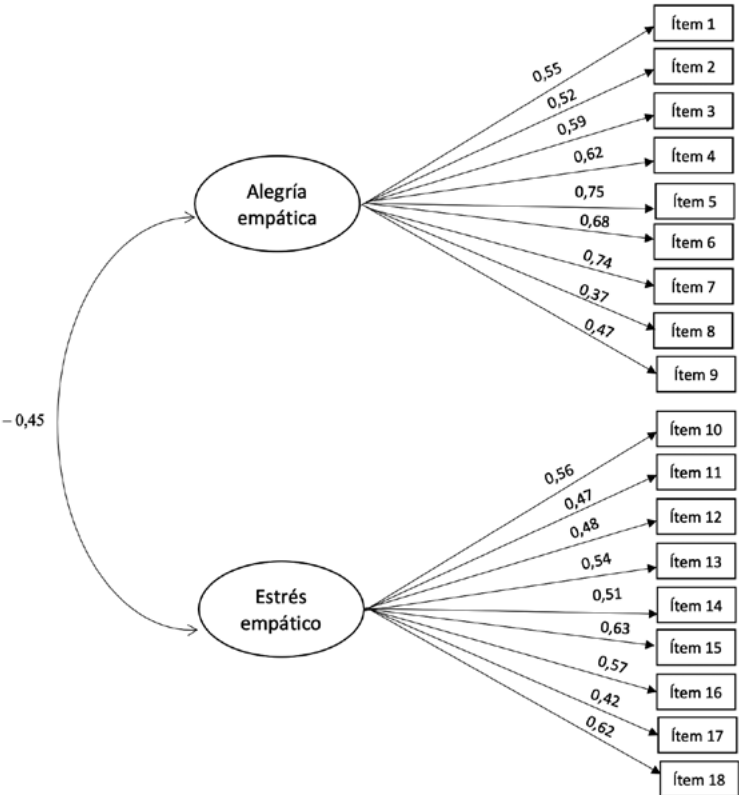


Figura 1. Estructura factorial de la escala de empatía (N = 94).
Elaboración propia

Tabla 6
Índice de ajuste para las ecuaciones estructurales en empatía (N = 94). Elaboración propia

	Modelo		Diferencia entre M2 y M1
	Un factor (M1)	Dos factores (M2)	
χ^2	358,93	181,78	
df	152	149	
RMSEA	0,12	0,05	
TLI	0,44	0,90	
IFI	0,53	0,92	
CFI	0,50	0,92	
AIC	434,93	263,78	
$\Delta\chi^2$			177,15***
Δ RMSEA			0,07
Δ TLI			0,46
Δ IFI			0,39
Δ CFI			0,42
Δ AIC			171,15

Nota. df = grados de libertad; Δ RMSEA = diferencia en el Root Mean Square Error of Approximation entre los dos modelos; $\Delta\chi^2$ = diferencia en el chi-square; *** p < 0,001.

3.4. Análisis Multivariados de Varianza (MANOVA)

Previo al análisis, se comprobaron los supuestos estadísticos. En primer lugar, la prueba de Box para la igualdad de matrices de covarianzas que no fue significativa ($M = 4,87$, $F = 0,79$, $p = 0,57$), indicando que se cumple el supuesto de homogeneidad multivariada. Asimismo, las pruebas de Levene asociadas a cada variable dependiente también resultaron no fueron significativas ($p > 0,05$), indicando la homogeneidad de varianzas entre los grupos por sexo.

Los resultados del análisis de MANOVA no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre niños y niñas en el conjunto de las variables dependientes (i.e., conducta prosocial altruista, estrés y alegría empática). La prueba multivariada de Wilks' Lambda no mostró diferencias significativas ($\Lambda = 0,99$, $F(3, 179) = 0,28$, $p = 0,83$, η^2 parcial = 0,01), con un tamaño del efecto muy pequeño.

Los análisis univariados complementarios tampoco revelaron diferencias significativas en ninguna de las variables evaluadas: alegría empática ($F(1, 181) = 0,45$, $p = 0,50$, η^2 parcial = 0,00), estrés empático ($F(1, 181) = 0,02$, $p = 0,90$, η^2 parcial = 0,00), y conducta prosocial altruista ($F(1, 181) = 0,38$, $p = 0,53$, η^2 parcial = 0,00).

4. Discusión

El objetivo principal de este estudio fue diseñar y validar el Test de Altruismo y Empatía (TAE) para alumnado de Educación Primaria, analizar su relación con la conducta prosocial altruista y explorar diferencias según el género. En general, los resultados respaldan parcialmente las hipótesis planteadas.

Los análisis factoriales confirmaron que la empatía se estructura en dos factores: alegría empática y estrés empático, con índices de ajuste adecuados, lo que respalda la primera hipótesis y coincide con estudios previos en adolescentes y adultos (De Freitas y Lobato, 2021; Lemos et al., 2022). Esta diferenciación permite una comprensión más matizada del desarrollo emocional infantil. Asimismo, la escala de conducta prosocial altruista mostró un modelo unifactorial consistente con la segunda hipótesis, diferenciando este constructo de la empatía, similar a lo reportado en estudios sobre prosocialidad (Caprara, 2014).

El Test de Altruismo y Empatía (TAE) supone un aporte novedoso al incluir ítems ajustados al contexto y madurez de niños y niñas de entre 6 y 8 años, permitiendo una evaluación más precisa en etapas tempranas del desarrollo. Sin embargo, los resultados no mostraron correlaciones significativas entre empatía y conducta prosocial, lo que contradice la tercera hipótesis. Esta ausencia de relación podría deberse a la etapa evolutiva del alumnado, ya que la empatía y su vínculo con el altruismo parecen consolidarse con la edad (Underwood y Moore, 1982).

Tampoco se hallaron diferencias significativas entre niños y niñas en las variables estudiadas, lo que no confirma la cuarta hipótesis. Aunque la literatura suele atribuir a las niñas mayores niveles de empatía y prosocialidad (Garaigordobil y Maganto, 2011; Mestre et al., 2004), otros sugieren que estas diferencias pueden ser menos evidentes en edades tempranas y depender del contexto de evaluación (Chaplin y Aldao, 2013; Malti y Krettenauer, 2013). En este sentido, la etapa de desarrollo de la muestra (6 a 8 años) puede influir en la ausencia de diferencias observadas.

4.1. Implicaciones teóricas y prácticas

Desde una perspectiva teórica, este estudio contribuye a la psicología evolutiva y educativa mediante el diseño y validación del Test de Altruismo y Empatía (TAE), una herramienta adaptada al alumnado de Educación Primaria. El TAE permite evaluar con precisión un modelo bifactorial de empatía (alegría y estrés empático), facilitando la comprensión de cómo niños y niñas comienzan a interpretar emociones en diferentes contextos sociales. Además, la validación de un modelo unifactorial para la conducta prosocial refuerza la necesidad de abordar la empatía y el altruismo como dimensiones diferenciadas.

En el plano práctico, el TAE ofrece una herramienta útil para detectar precozmente dificultades en la expresión empática o en la disposición prosocial del alumnado. Este tipo de evaluación resulta clave para orientar intervenciones específicas y diseñar programas de educación emocional y convivencia escolar ajustados al nivel madurativo del alumnado.

Investigaciones recientes han demostrado que los programas centrados en competencias socioemocionales, como la empatía y la prosocialidad, mejoran la convivencia escolar y previenen el acoso (Del Rey et al., 2018; Estévez et al., 2018; Tourón, 2020). En este marco, el rol docente es clave para incorporar estos contenidos al currículo y construir entornos escolares más saludables e inclusivos.

4.2. Limitaciones y futuras líneas de investigación

A pesar de las aportaciones del estudio, deben considerarse algunas limitaciones. La muestra fue seleccionada por conveniencia y sin cálculo muestral previo, lo que restringe la representatividad y generalización de los resultados. Aunque se aplicó una validación cruzada dividiendo la muestra para los análisis factoriales, este procedimiento no reemplaza la replicación con muestras independientes.

Respecto a la validez convergente, aunque los coeficientes de fiabilidad compuesta fueron adecuados, los valores de varianza media extraída (VME) estuvieron por debajo del umbral recomendado, lo que sugiere una explicación limitada de la varianza común. No obstante, algunos autores consideran estos valores aceptables cuando el CFC es alto y el número de ítems reducido (Moral-de la Rubia, 2019).

Otra limitación importante radica en el uso exclusivo de medidas de autoinforme, lo cual puede haber introducido sesgos relacionados con la comprensión lectora, la deseabilidad social o la autorreferencia, especialmente tratándose de alumnado de edades tempranas con habilidades cognitivas y lingüísticas en desarrollo.

De cara a futuras investigaciones, se recomienda replicar la validación del TAE en muestras más amplias y diversas, pertenecientes a diferentes contextos socioculturales y económicos. Asimismo, sería valioso complementar la evaluación con metodologías cualitativas u observacionales, e indagar el papel mediador de variables como la regulación emocional, la comprensión moral o el clima familiar y escolar. También resulta pertinente explorar cómo evoluciona la relación entre empatía y conducta prosocial a lo largo del desarrollo, para establecer trayectorias más estables desde una perspectiva longitudinal.

Financiación

Esta investigación ha sido financiada por el Proyecto (UJI-2024-23) del plan de promoción de la investigación de la Universitat Jaume I.

Referencias

- Balabanian, C., y Lemos, V. (2024). Validación de una versión breve de la Escala de Conducta Prosocial para Adolescentes. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 73(3), 83-92. <https://doi.org/10.21865/RIDEP73.3.06>
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Baron-Cohen, S., y Weelwright, S. (2004). The Empathy Quotient: An investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(1), 163-175. <https://doi.org/10.1023/B:-JADD.0000022607.19833.00>
- Barroso-Hurtado, D., y Bembibre, J. (2019). Revisión de los factores de éxito en la promoción de comportamientos prosociales como estrategia preventiva en la justicia juvenil en España. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 75-91. <https://doi.org/10.5209/RCED.55509>
- Bollen, K. A., y Long, J. (1994). *Testing structural equation models*. Sage.
- Browne, M. W., y Cudeck, R. (1992). Alternative Ways of Assessing Model Fit. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 230-258. <https://doi.org/10.1177/0049124192021002005>
- Caprara, G. V. (2014). Un modelo teórico para la comprensión del comportamiento prosocial. En M. V. Mestre, P. Samper, y A. M. Tur-Porcar (Coords.), *Desarrollo prosocial en las aulas. Propuestas para la intervención* (pp. 193-209). Tirant Humanidades.
- Caruso, D. R., y Mayer, J. D. (1998). *A measure of emotional empathy for adolescents and adults*. University of New Hampshire.
- Chaplin, T. M., y Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 139(4), 735-765. <https://doi.org/10.1037/a0030737>
- Craig, G. (1999). *Desarrollo psicológico*. Prentice Hall.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85-96.
- De Freitas, J. C., y Lobato, G. (2021). Propriedades psicométricas do Test de Empatia Cognitiva y Afetiva (TECA) em estudantes universitários brasileiros. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 1(58), 57-66. <https://doi.org/10.21865/RIDEP58.1.05>
- Decety, J., y Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 71-100. <https://doi.org/10.1177/1534582304267187>
- Del Rey, R., Mora-Merchán, J. A., Ortega-Ruiz, R., y Elípe, P. (2018). Programa “Asegúrate”: Efectos en ciber agresión y sus factores de riesgo. *Comunicar*, 26(56), 39-48. <https://doi.org/10.3916/c56-2018-04>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., y Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. En N. Eisenberg, W. Damon, y R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6ª ed., pp. 646-718). Wiley.
- Eisenberg, N., y Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. En W. Damon, y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5ª ed., pp. 701-778). Wiley.
- Espinosa, P., Ferrándiz, J., y Rottenbacher, J. M. (2011). Valores, comportamiento pro-social y crecimiento personal en estudiantes universitarios después del terremoto del 15 de agosto de 2007. *Liberabit*, 17(1), 49-58.
- Estévez, C., Carrillo, A., y Gómez-Medina, M. D. (2018). Inteligencia emocional y bullying en escolares de primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 227-238. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v1.1200>
- Garaigordobil, M., y García de Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186.
- Garaigordobil, M., y Maganto, C. (2011). Evaluación de un programa de educación para la paz durante la adolescencia: Efectos en el autoconcepto, y en el concepto de los inmigrantes, de la paz y la violencia. *Revista de Investigación en Educación*, 9(1), 102-111.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., y Anderson, R. E. (2009). *Multivariate data analysis: A global perspective* (6ª ed.). Pearson Prentice Hall.

- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.
- Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33(3), 307-316. <https://doi.org/10.1037/h0027580>
- Hu, L. T., y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hur, Y. M., y Rushton, J. P. (2007). Genetic and environmental contributions to prosocial behaviour in 2- to 9-year-old South Korean twins. *Biology Letters*, 3(6), 664-666. <http://doi.org/10.1098/rsbl.2007.0365>
- Hyson, M., y Taylor, J. L. (2011). Caring about caring: What adults can do to promote young children's prosocial skills. *Young Children*, 66(4), 74-83.
- Johnson, R. C., Danko, G. P., Darvill, T. J., Bochner, S., Bowers, J. K., Huang, Y., Park, J. Y., Pecjak, V., Rahim, A. R., y Pennington, D. (1989). Cross-cultural assessment of altruism and its correlates. *Personality and Individual Differences*, 10(8), 855-868. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(89\)90021-4](https://doi.org/10.1016/0191-8869(89)90021-4)
- Lam, Ch. M. (2012). Prosocial involvement as a positive youth development construct: A conceptual review. *The Scientific World Journal*, 1(1) 8-25. <https://doi.org/10.1100/2012/769158>
- Lemos, V., Vargas Rubilar, J., y López, M. B. (2022). Validación de una versión breve del Test de Empatía Cognitiva y Afectiva en población universitaria argentina. *Psykhé*, 31(2), 1-18. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2020.21747>
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., y Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: Una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- López-Pérez, B., Fernández-Pinto, I., y Abad, F. J. (2008). *TECA, Test de Empatía Cognitiva y Afectiva*. Tea Ediciones.
- López, F., Apodaka, P., Eceiza, A., Etxebarria, F., Fuentes, M. J., y Ortiz, M. J. (1994). *Para comprender la conducta altruista*. Editorial Verbo Divino.
- Malonda, E., Llorca, A., Mesurado, B., Samper, P., y Mestre, M. V. (2019). Parents or peers? Predictors of prosocial behavior and aggression. A longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 10, 2379. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02379>
- Malti, T., y Krettenauer, T. (2013). The relation of moral emotion attributions to prosocial and antisocial behavior: A meta-analysis. *Child Development*, 84(2), 397-412. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01851.x>
- Mehrabian, A., y Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40(4), 525-543. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1972.tb00078.x>
- Mestre, M. V., Frías, M. D., y Samper, P. (2004). La medida de la empatía: Análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16(2), 255-260.
- Mestre, M. V., Tur, A. M., Samper, P., Nácher, M. J., y Cortés, M. T. (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 211-225.
- Moral-de la Rubia, J. (2019). Revisión de los criterios para validez convergente estimada a través de la varianza media extraída. *Psicología: Avances de la Disciplina*, 13(2), 25-41. <https://doi.org/10.21500/19002386.4119>
- Nunnally, J. C., y Bernstein, I. H. (1994). *Teoría psicométrica* (3ª ed.). McGraw-Hill.
- Oceja, L. V., y Jiménez, I. (2007). Beyond egoism and group identity: Empathy toward the other and awareness of others in a social dilemma. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(2), 369-379. <http://doi.org/10.1017/S1138741600006636>
- Piaget, J. (1968). *Los estadios del desarrollo intelectual del niño y del adolescente*. Editorial Revolucionaria.
- Piñeiro-López, S., Martí-Vilar, M., y González-Sala, F. (2022). Intervenciones educativas en conducta prosocial y empatía en alumnado con altas capacidades. Una revisión sistemática. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 74(1), 141-157. <https://doi.org/10.13042/Bor-don.2022.90586>
- Romer, D., Gruder, C. L., y Lizzadro, T. (1986) A person-situation approach to altruistic behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(5), 1001-1012. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.51.5.1001>
- Sánchez-Queija, I., Oliva, A., y Parra, A. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21(3), 259-271. <http://doi.org/10.1174/021347406778538230>
- Schultz, D., Izard, C. E., y Bear, G. (2004). Children's Emotion Processing: Relations to Emotionality and Aggression. *Development and Psychopathology*, 16(2), 371-387. <https://doi.org/10.1017/S0954579404044566>
- Silva, C. (1998). *Evaluación de la conducta prosocial en niños, mayores y adolescentes*. Universidad de Valencia.
- Streit, C., Carlo, G., y Killoren, S. E. (2020). Family support, respect, and empathy as correlates of U.S. Latino/Latina college students' prosocial behaviors toward different recipients. *Journal of Social and Personal Relationship*, 37(4), 1-21. <https://doi.org/10.1177/0265407520903805>
- Tourón, J. (2020). Las altas capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32. <https://doi.org/10.6018/rie.396781>
- Tur, A. M., Mestre, V., y Del Barrio, V. (2004). Factores moduladores de la conducta agresiva y prosocial. El efecto de los hábitos de crianza en la conducta del adolescente. *Ansiedad y Estrés*, 10(1), 75-88.
- Underwood, B., y Moore, B. (1982). Toma de perspectiva y altruismo. *Boletín psicológico*, 91(1), 143-173. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.91.1.143>

- Valdés-Cuervo, A. A., Martínez-Ferrer, B., y Carlos-Martínez, E. A. (2018). El rol de las prácticas docentes en la prevención de la violencia escolar entre pares. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 23-33. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.05.006>
- Van der Graaff, J., Branje, S., De Wied, M., Hawk, S., Lier, P., y Meeus, W. (2014). Perspective taking and empathic concern in adolescence: Gender differences in developmental changes. *Developmental Psychology*, 50(3), 881-888. <https://doi.org/10.1037/a0034325>
- Van der Graaff, J., Carlo, G., Crocetti, E., Koot, H. M., y Branje, S. (2018). Prosocial behavior in adolescence: Gender differences in development and links with empathy. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(5), 1086-1099. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0786-1>
- Xiao, S. X., Hashi, E. C., Korous, K. M., y Eisenberg, N. (2019). Gender differences across multiple types of prosocial behavior in adolescence: A meta-analysis of the prosocial tendency measure-revised (PTM-R). *Journal of Adolescence*, 77, 41-58. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.09.003>