

Eficacia de una intervención psicoeducativa basada en clima social, violencia percibida y sociométricos en alumnado de educación primaria

Cira Carrasco*, Rafael Alarcón** y M.^a Victoria Trianes**

* C.E.I.P. en Málaga y Universidad de Málaga, **Universidad de Málaga

Resumen

El objetivo del presente trabajo es evaluar la eficacia del tercer módulo Aprender a ayudar y a cooperar del Programa para el desarrollo de relaciones sociales competentes en educación primaria (EP) (Trianes, 2012), sobre un conjunto de variables de autoinforme (clima social del aula y del centro, y violencia escolar percibida y observada), así como otras variables con formato sociométrico (agresividad física, ayuda y gusta). Han participado en el estudio 78 alumnos/as (44 niños y 34 niñas) de tercero y cuarto de educación primaria de un centro público de la provincia de Málaga. Para evaluar la eficacia de la intervención, se ha llevado a cabo un diseño pretest-posttest con grupo control y los análisis estadísticos realizados han sido análisis de la covarianza. Los resultados muestran que la intervención produjo efectos positivos en la variable clima social del aula y en las variables de formato sociométrico.

Palabras clave: Autoinforme, clima social, violencia escolar, sociométrico, análisis de la covarianza.

Abstract

This research aims to evaluate the effectiveness of the third module —Learning to Help and Cooperate— from the Programme for the Development from Appropriate Social Relationships in Primary Education (Trianes, 2012) on a set of self-report variables (class social climate and school social climate, and observed and perceived school violence), and other variables with a sociometric format (physical aggressiveness, help and liking). The study involved 78 participants (44 schoolboys and 34 schoolgirls) from third and fourth grade at a public school in Malaga (Spain). In order to evaluate the effectiveness of the intervention, a pretest-posttest control group design has been conducted together with covariance statistical analyses. Results showed that the intervention had a positive effect on the class social climate variables and variables with a sociometric format.

Keywords: Self-report, social climate, school violence, sociometric, analysis of covariance.

Correspondencia: Cira Carrasco Romero, Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga, Bulevar Louis Pasteur, 25. Campus de Teatinos. 29010 Málaga. E-mail: ciracarrasco@uma.es

Introducción

La intervención psicoeducativa (IP) es el conjunto articulado y coherente de acciones dirigidas por los/as psicopedagogos/as en colaboración con el profesorado, estableciendo una estrecha relación entre el marco curricular y la mejora de la educación escolar inclusiva (Martín y Solé, 2011), implica un diseño de actuación sistemático a lo largo del curso escolar cuyos objetivos pueden tanto coincidir con los objetivos de los/as educadores/as como apoyarlos, complementa la enseñanza impartida por el/la docente y proporciona las habilidades previas para acceder a valores y actitudes democráticas (Trianes, Luque, y Fernández-Baena, 2013). Según Lago y Onrubia (2011), consta de cinco etapas las cuales son análisis y concreción de la demanda y negociación de responsabilidades entre asesor/a y otros/as participantes; análisis comparativo entre las prácticas del profesorado y los referentes teóricos; diseño de las propuestas de mejora e innovación educativa; cooperación en la implantación, seguimiento y ajuste de mejora; y evaluación de la intervención y reformulación del plan de orientación. Los requerimientos éticos para llevarla a cabo son confidencialidad, voluntariedad y consentimiento de las familias del alumnado intervenido, claustro y consejo escolar del centro (Trianes, Fernández-Baena, y Escobar, 2013).

La IP suele adoptar el formato de Programas comprensivos centrados en satisfacer las necesidades de un grupo de alumnos/as, con el objetivo de desarrollar competencias específicas del

área personal-social, vocacional y/o académica a través de un currículum planificado desarrollado por el personal escolar (Trianes et al., 2013). La evaluación de programas educativos es considerada una herramienta útil al servicio de la calidad educativa diseñada para tomar decisiones sobre su eficacia (Santrock, 2011), a través de una investigación sistemática sobre los procesos, efectos, resultados y objetivos (Herrera y Olmos, 2009).

Una revisión de las IP con programas llevadas a cabo en los últimos años muestra como la mayoría fomenta las relaciones interpersonales adecuadas entre el alumnado en los centros educativos, teniendo como objetivo el desarrollo de habilidades sociales y/o habilidades de estudio (Arco y Fernández, 2011; Bausela-Herrerías, 2005; Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014); se dirige fundamentalmente al alumnado adolescente, universitario o al alumnado con riesgo (Arco y Fernández, 2011; Axpe y Uralde, 2008; Coelho, Sousa, y Figueira, 2014; Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014); se desarrolla en la hora de tutoría grupal de educación secundaria o fuera del ámbito escolar (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014; Lucas-Mangas y Carbonero-Martín, 2006); y es realizada por el/la orientador/a del centro o por un/a especialista en la materia (Axpe, Acosta, y Moreno, 2011; Bausela-Herrerías, 2005; Coelho, Sousa, y Figueira, 2014; González-Valenzuela, Martín-Ruiz, y Delgado-Ríos, 2012). Sin embargo, la IP realizada en el presente estudio muestra aspectos inno-

vadores tales como realizarse con estudiantes de Educación Primaria (EP), fomentar actitudes y comportamientos prosociales con el objetivo de que se generalicen posteriormente al contexto familiar y/o social y llevarse a cabo dentro del desarrollo de la programación de una asignatura curricular por el/la propio/a profesor/a.

Este trabajo muestra los resultados del tercer módulo Aprender a ayudar y a cooperar del Programa para el desarrollo de relaciones sociales competentes en EP (Programa) (Trianes, 2012). Este Programa consta de tres módulos: (1) Mejorar el clima de clase; (2) Solucionar los problemas con los/as demás sin pelearnos; y, (3) Aprender a ayudar y a cooperar. Los resultados sobre la eficacia del primer y segundo módulo ya han sido publicados (Sánchez, Rivas, y Trianes, 2006; Sánchez, Trianes, y Rivas, 2009). Para diseñar las actividades del Programa se tuvo en cuenta el paradigma constructivista (Coll et al., 1995), aprendizaje cooperativo (Pujolàs y Lago, 2011), disciplina democrática (Castelló, Gotzens, Badia, y Genovard, 2010) y solución de problemas interpersonales (Monjas, 2007).

En el tercer módulo Aprender a ayudar y a cooperar, se propone al/la docente implantar el aprendizaje en grupos cooperativos (GC) como contexto global donde el alumnado pueda ayudarse, enseñarse, compartir, colaborar y sentirse útil para la marcha y resultados del grupo. Consta de tres partes siendo los objetivos generales aprender a trabajar en GC; adquirir habilidades que posibilitan un apro-

vechamiento máximo de este trabajo en GC; superar los obstáculos propios del trabajo cooperativo (TC); y generalizar y consolidar las actitudes y comportamientos cooperadores y de ayuda en otras situaciones de la vida. Las actividades propuestas en este módulo son abiertas y flexibles e incluyen el uso de diversas técnicas de TC como la dramatización, debates y análisis de historias. Hay una serie de elementos que permanecen constantes en todas las sesiones de la IP como aprendizaje o refuerzo de un aspecto concreto sobre metodología del trabajo en GC, elección democrática del/la jefe/a del GC, formación democrática del GC, aplicación de lo aprendido en un trabajo de clase y retroalimentación del GC.

La IP ha consistido en utilizar las actividades que se proponen en el tercer módulo como metodología didáctica de la asignatura conocimiento del medio en 3.º EP. A modo de ejemplo ilustrativo se desarrolla una actividad denominada *aprender habilidades para trabajar en grupos cooperativos* correspondiente a la segunda parte del tercer módulo. El objetivo de esta actividad es enseñar comportamientos de planificación aplicados al trabajo en GC. Se comienza planteando un diálogo con el grupo-clase sobre la necesidad de que un GC tenga objetivos claros, un plan de trabajo y un líder que garantice el cumplimiento de los objetivos. A continuación, se establecen los pasos hábiles para trabajar en GC: fijar objetivos, hacer un plan, trabajar asumiendo las responsabilidades y evaluar cómo se ha traba-

jado. Posteriormente, se plantea cómo se desempeñan los papeles de dirección, animador y miembro del grupo. Finalmente, se realiza un trabajo en GC y se evalúa cómo ha trabajado en él. Conviene que la retroalimentación contenga aspectos positivos, anime a utilizar los pasos hábiles y se concreten propuestas de mejora para el siguiente trabajo en GC.

Objetivos

El presente estudio pretende comprobar la eficacia de una IP llevada a cabo con el tercer módulo del Programa (Trianes, 2012), a partir de datos de autoinforme y sociométricos. De modo particular se pretende analizar las diferencias entre el alumnado intervenido y el no intervenido, en variables de clima social del aula y de centro, violencia escolar sufrida y observada y variables sociométricas. Como hipótesis se espera que el grupo intervenido (grupo experimental) obtenga resultados positivos mayores y negativos menores que el grupo no intervenido (grupo control) en clima social del aula y del centro (Hipótesis 1), en violencia sufrida y observada (Hipótesis 2) y en la evaluación de iguales (Hipótesis 3).

Método

Participantes

Han participado 78 estudiantes (44 niños y 34 niñas) de 4 clases de

3.º y 4.º de EP, con edades comprendidas entre los 7 y 10 años de edad ($M = 8.62$, $DT = .76$), pertenecientes a un centro público de EP ubicado en una localidad de la provincia de Málaga. El grupo control estaba compuesto por 38 alumnos/as de 3.º y 4.º (2 clases), mientras que el grupo experimental lo formaban 40 alumnos/as procedentes de los mismos cursos (2 clases). Ni la selección del centro ni la asignación del alumnado a los grupos se realizó aleatoriamente. El centro donde se desarrolla la investigación fue el que correspondió a una de las autoras del presente trabajo en la adjudicación de destinos por parte de la consejería de educación de la Junta de Andalucía. El grupo experimental estaba formado por las clases en las que la docente impartía su docencia.

Variables e instrumentos

A continuación se describen los instrumentos utilizados en la evaluación antes y después de la intervención.

Cuestionario del Clima Social del Centro Escolar. El cuestionario de clima social del centro escolar de Trianes, Blanca, de la Morena, Infante, y Raya (2006) tiene por objetivo el análisis del clima social del centro por parte del alumnado. Consta de 14 ítems con un formato de respuesta tipo likert y 5 opciones de respuesta. Teniendo en cuenta la edad de los participantes, se sustituyó la palabra «instituto» por «colegio». El análisis de la estructura factorial del cuestionario se llevó a cabo me-

diante un análisis factorial de componente principal con rotación Oblimin, al considerar que los factores podían estar relacionados. La estructura factorial mostró la existencia de dos factores referentes al clima social del centro (8 ítems) con un porcentaje de varianza explicada del 54.2%, y al clima social del aula (6 ítems) con un porcentaje de varianza explicada del 45.6% con una correlación entre ambos de .45. La medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación muestral (KMO) fue de .89 y la prueba de Bartlett resultó estadísticamente significativa [$\chi^2(91) = 2689.4, p < .001$]. La fiabilidad del cuestionario se evaluó a través del coeficiente de consistencia interna alpha de Cronbach, obteniendo resultados aceptables en ambos factores (.77 y .72, respectivamente). La estabilidad temporal del cuestionario evaluada mediante fiabilidad test-retest también mostró un resultado satisfactorio ($r_{xx} = .61$), tras 9 meses.

Cuestionario de violencia escolar cotidiana. El cuestionario de violencia escolar cotidiana (CUVECO) de Fernández-Baena et al. (2011) tiene por objetivo el análisis de la violencia escolar cotidiana por parte del alumnado. Consta de 14 ítems con un formato de respuesta tipo likert y 5 opciones de respuesta. Se sustituyó la palabra «instituto» por «colegio» y se eliminó el ítem «los/as estudiantes usan drogas» por no ser adecuado para las edades de la muestra. El análisis de la estructura factorial del cuestionario se llevó a cabo mediante un análisis factorial de componente principal con rotación Oblimin,

al considerar que los factores podían estar relacionados. La estructura factorial mostró la existencia de dos factores referentes a la violencia sufrida (8 ítems) con un porcentaje de varianza explicada del 33.31% y la violencia observada (6 ítems) con un porcentaje de varianza explicada del 15.51%, siendo la correlación entre los factores de .30. El valor del índice KMO fue de .88 y la prueba de Bartlett resultó estadísticamente significativa, [$\chi^2(91) = 4082.38, p < .01$]. Se evaluó la consistencia interna de ambos factores del cuestionario obteniendo resultados satisfactorios (.85 y .74, respectivamente). La estabilidad temporal del cuestionario evaluada mediante fiabilidad test-retest también mostró un resultado satisfactorio ($r_{xx} = .63$), tras 6 meses.

Sociométrico. La técnica sociométrica utilizada tiene el formato conocido por «lista de clase», consistente en que cada miembro de la clase evalúa al resto de compañeros/as en un criterio dado. Se han utilizado cinco criterios sociométricos: te gusta, ayuda a los/as demás, pega a los/as demás, molesta a los/as demás y se enfurece fácilmente. Su formato de respuesta es de tres alternativas. Entre las ventajas que presenta este formato destaca que cada miembro de la clase califica y es calificado por todos/as (Aragón et al., 2002), la fiabilidad test-retest es más alta que en el procedimiento de nominaciones y los sujetos que reciben valoraciones negativas no se destacan directamente como ocurre con las nominaciones (Trianes, De la Morena, y Sánchez, 1996).

En esta investigación, las variables pega a los/as demás, molesta a los/as demás y se enfurece fácilmente se resumieron mediante un análisis de componentes principales, similar al que se utilizó en Trianes et al. (2002), que arrojó una única puntuación de agresividad física que se introdujo en los análisis que se efectuaron. Las variables gusta y ayuda no se han resumido ya que pertenecen a ámbitos diferentes, siendo estos preferencia social y comportamiento prosocial respectivamente.

Procedimiento

La IP obtuvo los permisos pertinentes del Consejo escolar, la directiva del centro y las familias del alumnado participante de un centro público en la provincia de Málaga. Como se mencionó anteriormente el criterio para incluir al alumnado en el grupo experimental/ control fue determinado por la asignación de docencia en el centro, ya que solamente en esas clases tenía docencia la maestra que firma el presente artículo, en la asignatura de conocimiento del medio. Este hecho pudo suponer una familiaridad del alumnado hacia lo que la profesora proponía además de mayor confianza y cotidianidad en su percepción de las actividades.

El Programa de la IP en el aula se desarrolló entre tres fases. La primera fase consistió en la recogida de datos (fase pretest) la cual se llevó a cabo en septiembre. La segunda fase, consistió en el desarrollo de la IP, donde el Programa se utilizó como metodo-

logía de trabajo en la clase de conocimiento del medio de 3.º y 4.º de EP, durante los meses de octubre a mayo. Las frecuencias de las sesiones eran diarias con una duración de entre 45 a 60 minutos. La tercera fase, consistió nuevamente en la recogida de datos (fase postest) en el mes de junio. Todas las pruebas aplicadas fueron llevadas a cabo aclarando dudas y aportando ayudas al alumnado con dificultades en la comprensión lectora de alguno de los ítems.

Análisis de datos

En el presente estudio se ha llevado a cabo un diseño pretest-postest con grupo control con el objetivo de evaluar la eficacia del tercer módulo Aprender a ayudar y a cooperar del Programa (Trianes, 2012). Las variables objeto de estudio han sido clima social del aula, clima social del centro, violencia escolar observada y sufrida y aquellas con formato sociométrico. Se han realizado diferentes análisis de la covarianza (ANCOVA), siendo el factor la variable grupo con dos niveles (control y experimental), las variables dependientes (VD) fueron las puntuaciones de las variables en el postest, y las covariables eran las puntuaciones de esas mismas variables en el pretest.

Resultados

En primer lugar, para las variables sociométricas molesta, pega y se enfurece se realizó un análisis fac-

torial exploratorio de componentes principales, tanto para el registro pretest como para el postest al igual que se ha hecho en otras investigaciones (Trianes et al., 2002). Respecto al primero, se obtuvo un valor de KMO de .76 y la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa [$\chi^2(3) = 232.23$, $p < .001$], lo que muestra la adecuación de los datos para ser factorizados. La solución del análisis mostró una única dimensión que explica 90.361% del total de la varianza y

que denominamos Agresividad física. Para el registro postest, el análisis factorial de componentes principales mostró un valor KMO de .71 y significación estadística de la prueba de esfericidad de Bartlett [$\chi^2(3) = 185.87$, $p < .001$]. Nuevamente, la solución factorial mostró una sola dimensión que explica el 86.22% del total de la varianza y que coincide con la obtenida en el registro pretest. En las Tablas 1 y 2 se muestran los resultados de las correlaciones del análisis facto-

Tabla 1
Matriz de Correlaciones

		Pega	Molesta
Pre	Pega		
	Molesta	.91***	
	Se enfurece	.82***	.83***
Post	Pega		
	Molesta	.80***	
	Se enfurece	.71***	.87***

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Tabla 2
Saturaciones Factoriales

		Saturación
Pre	Pega	.96
	Molesta	.96
	Se enfurece	.93
Post	Pega	.81
	Molesta	.92
	Se enfurece	.86

Tabla 3

Estadísticos Descriptivos Media, Desviación Típica y Media Ajustada para las Variables Clima Social del Aula, Clima Social del Centro, Violencia Escolar Observada y Violencia Escolar Sufrida

		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i> _{ajustada}
Clima social del aula	Grupo control	26.71	2.55	26.56
	Grupo experimental	27.68	2.31	27.82
Clima social de centro	Grupo control	33.53	4.76	33.42
	Grupo experimental	32.38	5.06	32.48
Violencia escolar observada	Grupo control	12.38	5.14	12.87
	Grupo experimental	13.55	5.36	13.06
Violencia escolar sufrida	Grupo control	15.63	6.80	16.81
	Grupo experimental	16.93	7.55	15.73

rial exploratorio de las variables molesta, pega y se enfurece, y las saturaciones obtenidas.

A continuación, se describen los resultados obtenidos acerca de la eficacia del Programa aplicado. Respecto a la variable clima social del aula, el análisis ANCOVA muestra la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las medias ajustadas entre el grupo control y el grupo experimental [$F(1,75) = 5.83$, $p < .05$, $\eta^2_{parcial} = .07$], indicando que el clima social del aula en el grupo experimental es mayor que en el grupo control tras la intervención. Los supuestos de normalidad, homogeneidad de varianzas, relación entre la covariable y la VD y homogeneidad de los coeficientes de regresión se satisfacen. En la Tabla 3 se muestran las medias, desviaciones típicas y medias ajustadas.

Los ANCOVAS para las variables clima social del centro, violencia escolar observada y violencia escolar sufrida no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre las medias ajustadas del grupo control y el grupo experimental tras la intervención. En la Tabla 3 se muestran las medias, desviaciones típicas y medias ajustadas para estas variables.

A continuación se ha analizado el conjunto de variables sociométricas que se emplean en la presente investigación: ayuda, gusta y agresividad física. Respecto a la variable ayuda se ha realizado un ANCOVA en el que se obtienen diferencias estadísticamente significativas entre las medias ajustadas del grupo control y el grupo experimental [$F(1,77) = 25.61$, $p < .001$, $\eta^2_{parcial} = .25$], indicando que tras la intervención, en el grupo

Tabla 4

Estadísticos Descriptivos Media, Desviación Típica y Media Ajustada para las Variables Sociométricas

		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M_{ajustada}</i>
Ayuda	Grupo control	1.45	.93	1.32
	Grupo experimental	1.59	.94	1.73
Gusta	Grupo control	1.59	.74	1.47
	Grupo experimental	1.88	.82	1.99
Agresividad física	Grupo control	.05	.86	.13
	Grupo experimental	-.05	1.13	-.13

experimental hay un mayor promedio en la variable ayuda que en el grupo control. Los supuestos de normalidad, homogeneidad de varianzas, relación entre la covariable y la VD y homogeneidad de los coeficientes de regresión se satisfacen. En la Tabla 4 se muestran las medias, desviaciones típicas y medias ajustadas.

Para la variable gusta se ha realizado otro ANCOVA en el que se satisfacen todos los supuestos de la prueba. Los análisis muestran diferencias estadísticamente significativas entre las medias ajustadas del grupo control y el experimental [$F(1,77) = 27.20$, $p < .001$, $\eta^2_{parcial} = .26$], indicando que tras la intervención, en el grupo experimental hay un mayor promedio en la variable gusta que en el grupo control. En la Tabla 4 se muestran las medias, desviaciones típicas y medias ajustadas.

Finalmente, se realizó un ANCOVA con el factor grupo, siendo la VD la puntuaciones factoriales de la dimensión Agresividad física

del registro postest, y como covariable las puntuaciones factoriales de esta dimensión en el registro pretest. Los supuestos del ANCOVA se satisfacen. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas entre las medias ajustadas entre el grupo control y el grupo experimental [$F(1,77) = 6.17$, $p < .05$, $\eta^2_{parcial} = .07$], indicando que tras la intervención, en el grupo experimental hay un menor promedio en las puntuaciones factoriales de la dimensión Agresividad física que en el grupo control. En la Tabla 4 se muestran las medias, desviaciones típicas y medias ajustadas.

Discusión

En la presente investigación se ha tratado de evaluar la efectividad del tercer módulo del Programa (Trianes, 2012). Supone una buena práctica el evaluar los programas publicados de intervenciones psicoeducativas, ya

que si no es así no pasan de ser un material con buenas intenciones pero sin probar su eficacia, con lo que su empleo puede no arrojar resultados esperados (Herrera y Olmos, 2009).

En este caso queda en evidencia que el tercer módulo del Programa en cuestión produce resultados significativos de la mejora de la convivencia escolar desde la perspectiva del alumnado (autoinforme) y del grupo iguales. Es frecuente que una intervención que se dirige a trabajar un aspecto concreto como la conducta de ayuda y colaboración, encuentre que, junto a estos objetivos se mejoran también otros aspectos claves del desarrollo infantil y de las relaciones interpersonales, como es que mejore la atracción interpersonal, y disminuya la agresividad física frecuente en EP (Pérez, 2007). Por ello en las evaluaciones de dichos programas de mejora de la convivencia escolar los resultados que se obtienen son globales aunque se trabajen aspectos parciales de las relaciones interpersonales (Díaz-Aguado, 2005).

En primer lugar, los resultados del presente estudio mostraron que el clima social del aula mejoró significativamente en las clases del alumnado intervenido, aunque no lo hizo el clima social del centro. Por tanto, la hipótesis primera se cumple parcialmente ya que solo mejora significativamente el clima social del aula y no lo hace el del centro. La mejoría del clima social del aula podría explicarse porque es el contexto más próximo a los/as niños participantes y por eso registran más fácilmente que

en el caso de clima social del centro. Incrementar las ayudas a otros/as impacta en la mejora del clima social del aula (Romersí, Martínez-Fernández, y Roche, 2011). En consonancia con otras investigaciones, la incorporación de trabajos en GC potenciarán la adquisición de habilidades sociales, lo que generó mejor comunicación basada en la confianza y fortaleció la relación entre los miembros de los grupos (Denegri, Opazo, y Martínez, 2007). Además, al trabajar en GC el alumnado aprende a superar la frustración y a resolver los problemas que surgen con los/as demás (Kershner, Warwick, Mercer, y Staarman, 2014) lo que puede influir positivamente en el clima social del aula.

En segundo lugar, los resultados mostraron que no disminuye significativamente la violencia sufrida ni la violencia observada, por lo que la hipótesis segunda no se cumple. Estos resultados no están en consonancia con otros autores/as, cuyos resultados muestran que al incrementar el comportamiento de ayuda y cooperación se obtiene como consecuencia una mejora del clima social y una disminución de la agresividad (Chen y Wei, 2011; Ward, 2013). En cuanto a la violencia observada y sufrida el centro intervenido no sufre problemas de violencia, ni tampoco el contexto del centro es problemático, lo cual puede explicar que las puntuaciones no hayan variado entre el pretest y el postest.

En tercer lugar, las puntuaciones sociométricas (ayuda, gusta y agresividad física) han resultado sensibles

a la IP ya que están generadas en el contexto inmediato del alumnado intervenido y son aspectos que se perciben sin necesidad de inferencias sobre ellos. Por lo que la hipótesis tercera se cumple. Así las valoraciones de niños/as que ayudan a otros/as se han incrementado tras la IP. Coincide con otras investigaciones que muestran que los niños/as a los que se les enseña a cooperar muestran más apoyo y más atención a sus iguales (Golub y Buchs, 2014). Este resultado se refiere directamente al objetivo del Programa en su tercer módulo, que es incrementar los comportamientos de ayuda y cooperación. Ayudar a otros/as es un comportamiento de gran atractivo en la infancia. Los/as niños/as que ayudan suelen ser aceptados/as (Monjas, Sureda, y García-Bacete, 2008) y populares (Lansford et al., 2006). No cabe duda de que ese aprendizaje les servirá para ser más felices en la vida. Ayudar a los/as demás reduce actitudes y conductas antisociales, e incrementa la adaptación al centro escolar (Switzer, Simmons, Dew, Regalski, y Wang, 1995). A su vez, en el comportamiento de ayuda se benefician ambas partes: la persona que da la ayuda y la persona que la recibe (Topping, 2005). En comportamientos asertivos de ayuda y comprensión es importante que el profesorado espere una respuesta hábil tanto de niños como de niñas, de lo contrario el/la docente puede fomentar respuestas estereotipadas de género (Fagot, Hagan, Leinbach, y Kronsberg, 1985).

El resultado en el sociométrico sobre el criterio gusta a los/as demás,

afianza el resultado de que la atracción interpersonal se incrementa tras la IP, lo que se manifiesta en el incremento de los criterios gusta y ayuda, dos comportamientos relevantes dentro del ámbito de la atracción interpersonal. Son comportamientos además que hacen felices a los/as niños/as de una clase. Son resultados deseados por los/as educadores/as y por las familias. La IP a través de programas de este tipo es útil para corregir la tendencia a mantener baja aceptación sociométrica en los diferentes cursos escolares (Cillessen, Bukowski, y Haselager, 2000).

La disminución de la agresividad física sociométrica tras la IP dibuja un panorama de interrelaciones con la atracción interpersonal. Cuando se incrementan puntuaciones positivas como gusta y ayuda disminuyen las peleas, los conflictos físicos y la agresividad física. Los/as niños/as poco aceptados por sus iguales presentan además comportamientos agresivos (Prinstein y La Greca, 2004). Además, la ausencia de amigos/as aumenta la probabilidad de la victimización y, consecuentemente, la disminución de la popularidad (Smith, Talamelli, Cowie, Naylor, y Chauhan, 2004). Por último, y como consecuencia de lo argumentado anteriormente, el desarrollo de conductas prosociales disminuye la agresividad (Mestre, Samper, y Frías, 2002). Se han elegido criterios de agresividad física por la edad de los/as niños/as participantes que están en 3.º y 4.º EP. Es característico de estas edades infantiles el pelearse con agresiones físicas (Ayala, Pedroza,

Morales, Chaparro, y Barragán, 2002). Además, en EP niños/as muestran una tendencia a ser más agresivos/as con sus iguales (Etxebarria et al., 2003) por lo que se podría interpretar esta disminución de conducta agresiva en los/as niños/as como un beneficio de fomentar actitudes de ayuda y cooperación en el aula.

El Programa (Trianes, 2012) ha demostrado ya su efectividad en sus tres módulos, con resultados publicados (Sánchez, Rivas, y Trianes, 2006; Sánchez, Trianes, y Rivas, 2009) relativos a los módulos 1 y 2. Con la valoración de este tercer módulo se completa la de este instrumento que es útil para la IP de mejora de la convivencia y de promoción del desarrollo integral del alumnado.

Por último, cabe destacar la importancia de que el profesorado tenga una intención educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que entonces puede multiplicar la eficacia de su trabajo, debido a que no solo desarrolla las competencias curriculares sino también atiende a la mejora del clima social del aula y la promoción del desarrollo integral de su alumnado. Los resultados en su conjunto permiten enfatizar la importancia de llevar a cabo en los centros educativos de educación infantil y primaria, programas para fomentar responsabilidad social del alumnado, el desarrollo socio-emocional y las relaciones interpersonales positivas. Una forma eficaz de lograr una cultura de paz es fomentar comportamientos de ayuda y cooperación en el aula que posteriormente se repliquen en el recreo y en

los comportamientos fuera del ámbito escolar, y en este contexto se ubica la propuesta del tercer módulo Aprender a ayudar y cooperar del Programa (Trianes, 2012). Se aporta una herramienta de IP eficaz que ha sido validada experimentalmente. Como líneas futuras de investigación se puede sugerir la evaluación del efecto del tercer módulo del Programa en otras variables: adaptabilidad, liderazgo, habilidades sociales, habilidades de estudio, hiperactividad, problemas de atención y problemas de conducta.

Como limitación de este estudio cabe la dificultad para generalizar la metodología docente basada en el Programa. Con respecto a las fuentes de información además del autoinforme y el grupo iguales, se puede recurrir a la información del profesorado y la familia. De forma general se considera conveniente llevar a cabo la evaluación del Programa ampliando el tamaño de la muestra y las fuentes de información.

Teniendo en cuenta las ventajas de trabajar en GC, tal y como muestran tantas investigaciones (Cobas y Ortega, 2014; Gillies, 2014; Lavasani, Afzali, y Afzali, 2011; Law, 2014; Tarhan, Ayyıldız, Ogunc, y Sesen, 2013) cuyos hallazgos son relevantes y permiten sugerir la conveniencia de llevar a cabo IP con la finalidad de promover conductas de ayuda y cooperación en el alumnado de EP. Fomentar entre el profesorado de estos niveles educativos una metodología de aula participativa que dinamice el trabajo en grupos cooperativos con el fin de fomentar la ayuda entre iguales

podría ser una estrategia eficaz para fomentar la convivencia positiva y minimizar los niveles de violencia cotidiana. Pensamos continuar esta línea de trabajo sobre los comportamientos

de ayuda y cooperación. Nos mueve el convencimiento de que la sociedad necesita de personas que ayuden y cooperen y esto solo se puede lograr educando para ello.

Referencias

- Aragón, E., García, B., Iglesias, R., de la Morena, L., de la Plata, E., Reche, M. C., y Trianes, M. V. (2002). *Educación para la convivencia*. Sevilla: Consejería Educación de la Junta de Andalucía.
- Arco, J., y Fernández, F. (2011). Eficacia de un programa de tutoría entre iguales para la mejora de los hábitos de estudio del alumnado universitario. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 163-180. doi: 10.1387/RevPsicodidact.1131
- Axpe, Á., Acosta, V., y Moreno, A. (2011). Estrategias de intervención en los trastornos específicos de lenguaje de alumnado de educación infantil. *Revista de Psicodidáctica* 17(2), 271-289. doi: 10.1387/RevPsicodidact.2571
- Axpe, I., y Uralde, E. (2008). Dos formatos (papel y online) de un programa educativo para la mejora del autoconcepto físico. *Revista de Psicodidáctica*, 13(2), 53-69. doi: 10.1387/RevPsicodidact.241
- Ayala, H., Pedroza, F., Morales, S., Chaparro, A., y Barragán, N. (2002). Factores de riesgo, factores protectores y generalización del comportamiento agresivo en una muestra de niños en edad escolar. *Salud Mental*, 23(3), 27-40.
- Bausela-Herrerías, E. (2005). Diseño de un programa de prevención de embarazos no deseados centrado en el desarrollo de las habilidades sociales y de autoestima dirigido a alumnos de educación secundaria obligatoria. *Revista de Psicodidáctica*, 10(1), 103-120. doi: 10.1387/RevPsicodidact.375
- Castelló, A., Gotzens, C., Badia, M. d. M., y Genovard, C. (2010). Beliefs and attitudes regarding classroom management. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 117-128. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129313736009>
- Chen, J., y Wei, H. (2011). The impact of school violence on self-esteem and depression among taiwanese junior high school students. *Social Indicators Research*, 100(3), 479-498. doi: 10.1007/s11205-010-9625-4
- Cillessen, A. H. N., Bukowski, W. M., y Haselager, G. J. T. (2000). Stability of sociométrico categories. En A. H. N. Cillessen, y W. M. Bukowski (Eds.), *Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system* 88 (pp. 75-93). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cobas, M. E., y Ortega, A. (2014). *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo: aprender haciendo*. Cizur Menor (Navarra): Aranzadi, D.L.
- Coelho, V., Sousa, V., y Figueira, A. (2014). The impact of a school-based social and emotional learning program on the self-concept of middle school students. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 347-365. doi: 10.1387/RevPsicodidact.10714

- Coie, J. D., Dodge, K. A., y Cappelletti, M. (1982). Dimensions and tips of social status. A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., y Zabala, A. (1994). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Grao.
- Denegri, M., Opazo, C., y Martínez, G. (2007). Aprendizaje cooperativo y desarrollo del autoconcepto en estudiantes chilenos. *Revista de Pedagogía*, 28(81), 13-41. Retrieved from <http://0-www.ebrary.com.jabega.uma.es>
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.
- Etxebarria, I., Apodaca, P., Eceiza, A., Fuentes, M. J., y Ortíz, M. J. (2003). Diferencias de género en emociones y en conducta social en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 26(2), 147-161. doi: 10.1174/021037003321827759
- Fagot, B. I., Hagan, R., Leinbach, M. D., y Kronsberg, S. (1985). Differential reactions to assertive and communicative acts of toddler boys and girls. *Child Development*, 56(6), 1499-1505.
- Fernández-Baena, F. J., Trianes, M. V., de la Morena, M. L., Escobar, M., Infante, L., y Blanca, M. J. (2011). Propiedades psicométricas de un instrumento para la evaluación de la violencia cotidiana entre iguales en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 27(1), 102-108.
- Garaigordobil, M., y Martínez-Valderray, V. (2014). Effect of cyberprogram 2.0 on reducing victimization and improving social competence in adolescence. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 289-305. doi: 10.1387/Rev Psicodidact.10239
- Gillies, R. (2014). Aprendizaje cooperativo: desarrollos en la investigación. *International Journal of Educational Psychology*, 3(2), 125-140. doi: 10.4471/ijep.2014.08
- Golub, M., y Buchs, C. (2014). Preparing pupils to cooperate during cooperative controversy in grade 6: A way to increase positive interactions and learning? *European Journal of Psychology of Education*, 29(3), 453-466. doi: 10.1007/s10212-013-0207-0
- González-Valenzuela, M. J., Martín-Ruiz, I., y Delgado-Ríos, M. (2012). Teaching literacy and decreased risk of learning disabilities. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 253-268. doi: 10.1387/Rev Psicodidact.4502
- Herrera, M. E., y Olmos, S. (2009). Evaluación de programas educativos. En S. Nieto, y M. J. Rodríguez (Eds.), *Investigación y evaluación educativa en la sociedad del conocimiento* (pp. 141-174). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Kershner, R., Warwick, P., Mercer, N., y Staarman, J. K. (2014). Primary children's management of themselves and others in collaborative group work: 'Sometimes it takes patience...'. *Education*, 3-13, 42(2), 201-216.
- Lago, J. R., y Onrubia, J. (2011). Un modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. En E. Martín, y J. Onrubia (Eds.), *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (pp. 11-32). Barcelona: Graó.
- Lansford, J., Putallaz, M., Grimes, C. M., Schiro-Osman, K., Kupersmidt, J., y Coie, J. (2006). Perceptions of friendship quality and observed behaviors with friends: How do sociometrically rejected, average and popular girls differ? *Merrill-Palmer Quarterly*, 52, 694-720.
- Lavasani, M. G., Afzali, L., y Afzali, F. (2011). Cooperative learning and social skills. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 6(4), 186-193.

- Law, Y. (2014). The role of structured cooperative learning groups for enhancing Chinese primary students' reading comprehension. *Educational Psychology, 34*(4), 470-494. doi: 10.1080/01443410.2013.860216
- Lucas-Mangas, S., y Carbonero-Martín, M. (2006). Desarrollo del autoconcepto y autoeficacia a través de un programa de orientación profesional en educación secundaria. *Revista de Psicodidáctica, 1*(8), 89-100. doi: 10.1387/RevPsicodidact.110
- Martín, E., y Solé, I. (2011). *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención*. Barcelona: Graó.
- Mestre, M. V., Samper, P., y Frías, M. D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema, 14*(2), 227-232.
- Monjas, M. I. (2007). *Cómo promover la convivencia. Programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE.
- Monjas, M. I., Sureda, I., y García-Bacete, F. J. (2008). ¿Por qué los niños y las niñas se aceptan y se rechazan? *Cultura y Educación, 20*(4), 479-492. doi: 10.1174/113564008786542181
- Pérez, C. (2007). Efectos de la aplicación de un programa de educación para la convivencia sobre el clima social del aula en un curso de 2.º de ESO. *Revista de Educación 343*, 503-529.
- Prinstein, M. J., y La Greca, A. M. (2004). Childhood peer rejection and aggression as predictors of adolescents girls' externalizing and health risk behaviors: A 6 year longitudinal study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 72*, 103-112.
- Pujolàs, P., y Lago, J. R. (2011). El asesoramiento para el aprendizaje cooperativo en la escuela. En E. Martín, y J. Onrubia (Eds.), *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (pp. 121-142). Barcelona: Graó.
- Romersi, S., Martínez-Fernández, R., y Roche, R. (2011). Efectos del programa mínimo de incremento prosocial en una muestra de estudiantes de educación secundaria. *Anales de Psicología, 27*(1), 135-146.
- Sánchez, A. M., Rivas, M. T., y Trianes, M. V. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: Algunos resultados. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9*(4), 353-370.
- Sánchez, A. M., Trianes, M. V., y Rivas, M. T. (2009). Eficacia de una intervención psicoeducativa longitudinal con el programa de educación de la competencia social en alumnado de primaria (PECSA). *Revista de Psicología General y Aplicada, 62*, 303-324.
- Santrock, J. W. (2011). *Psicología de la educación*. Madrid: McGrawHill.
- Smith, R., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P., y Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology, 74*, 565-581.
- Switzer, G. E., Simmons, R. G., Dew, M. A., Regalski, J. M., y Wang, C. H. (1995). The effect of a school-based helper program on adolescent self-image, attitudes and behavior. *Journal of Early Adolescence, 15*(4), 429-455. doi: 10.1177/0272431695015004003
- Tarhan, L., Ayyıldız, Y., Ogunc, A., y Sesen, B. A. (2013). A jigsaw cooperative learning application in elementary science and technology lessons: Physical and chemical changes. *Research in Science and Technological Education, 31*(2), 184-203. doi: 10.1080/02635143.2013.811404
- Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psy-*

- chology*, 25(6), 631-645. doi: 10.1080/01443410500345172
- Trianes, M. V. (2012). *Programa para el desarrollo de relaciones sociales competentes en educación primaria*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M.V., Fernandez-Baena, F. J. y Escobar, M. (2013). *Convivencia escolar: Evaluación e intervención para su mejora*. Madrid: Síntesis.
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., de la Morena, L., Infante, L., y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18(2), 272-277.
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., Muñoz, A., García, B., Cardelle-Elawar, M., e Infante, I. (2002). Relaciones entre evaluadores de la competencia social en preadolescentes: Profesores, iguales y autoinformes. *Anales de Psicología*, 18(2), 197-214.
- Trianes, M. V., de la Morena, L., y Sánchez, A. (1996). Fiabilidad, componentes principales y convergencia entre diferentes medidas sociométricas y diferentes agentes evaluadores. *Boletín de Psicología*, 51, 1-31.
- Trianes, M. V., Luque, D. J., y Fernández-Baena, F. J. (2013). *Psicología de la educación para el grado en psicología*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Ward, A. M. (2013). *The association between violence exposure and aggression and anxiety: The role of peer relationships in adaptation for middle school students*. (Order No. AAI3524399, *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1429636279?accountid=14568>. (1429636279; 2013-99140-383).

Cira Carrasco Romero. Funcionaria de carrera del cuerpo de maestros/as. Profesora Asociada del Área de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga. Actividad investigadora centrada principalmente en convivencia escolar en el ámbito de educación primaria. Autora de capítulos de libros relativos a la convivencia escolar, igualdad y conducta prosocial.

Rafael Alarcón. Profesor Contratado Doctor del área de Metodología de las Ciencias del Comportamiento de la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga. La actividad investigadora se ha centrado principalmente en aspectos relacionados con psicometría y docencia en asignaturas metodológicas. Autor de numerosas publicaciones en revistas indexadas de ámbito nacional e internacional.

M.^a Victoria Trianes Torres. Catedrática de Universidad de la Universidad de Málaga. Autora de numerosos libros sobre convivencia escolar. Autora de numerosos artículos sobre relaciones interpersonales y otros temas. Ha impartido formación en sus programas de mejora de la convivencia a profesores en todo el país. Ha dirigido más de 20 tesis doctorales.

Fecha de recepción: 04-12-2014

Fecha de revisión: 04-04-2015

Fecha de aceptación: 05-06-2015