



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Tesis Doctoral

APRENDER A AYUDAR Y COOPERAR.  
RESULTADOS DE UNA INTERVENCIÓN  
PSICOEDUCATIVA

Programa de doctorado Investigación e intervención social

Directores:  
M<sup>a</sup> Victoria Trianes Torres  
Rafael Postigo Alarcon

Cira Carrasco Romero  
Málaga, 2015



Publicaciones y  
Divulgación Científica

AUTOR: Cira Carrasco Romero

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está sujeta a una licencia Creative Commons:

Reconocimiento - No comercial - SinObraDerivada (cc-by-nc-nd):

[Http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es)

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización

pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): [riuma.uma.es](http://riuma.uma.es)



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PROGRAMA DE DOCTORADO: INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN SOCIAL

TESIS DOCTORAL

**APRENDER A AYUDAR Y COOPERAR. RESULTADOS DE UNA  
INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA.**

Autora:

CIRA CARRASCO ROMERO

Directores:

Dra. D<sup>a</sup>. MARÍA VICTORIA TRIANES TORRES

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Universidad de Málaga (España)

Dr. D. RAFAEL ALARCÓN POSTIGO

Departamento de Psicobiología y Metodología de la Ciencia del Comportamiento.

Universidad de Málaga (España)

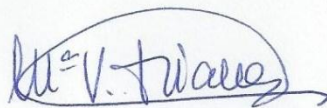
Málaga, 2015



D<sup>a</sup> María Victoria Trianes Torres, catedrática de U. del departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Málaga y D. Rafael Alarcón Postigo profesor de Departamento de Psicobiología y Metodología de las Ciencias del Comportamiento de la misma universidad, certifican que:

La Tesis Doctoral titulada: "Aprender a ayudar y cooperar. Resultados de una intervención psicoeducativa" que presenta D<sup>a</sup> Cira Carrasco Romero ha sido realizada bajo nuestra dirección y reúne los requisitos estipulados en la legislación vigente para optar al grado de Doctora. Por lo cual autorizamos la presentación para su defensa.

Málaga, a 12 de mayo del 2015.



Fdo.: D<sup>a</sup>. M<sup>a</sup> Victoria Trianes Torres



Fdo.: D. Rafael Postigo Alarcón



A mi padre, madre y familia

A mis profesores y profesoras

A mis compañeros y compañeras docentes

A mis alumnos, alumnas y sus familias



*“No existe una mejor prueba del progreso de una civilización que la del progreso de  
la cooperación”*

John Stuart Mill (1806-1873).

*“Uno de los secretos profundos de la vida es que lo único que merece la pena  
hacer es lo que hacemos por los demás”*

Lewis Carroll (1832-1898).

*“El gran espectáculo es un hombre esforzado luchando contra la adversidad; pero  
hay otro aún más grande: ver a otro hombre lanzarse en su ayuda”*

Oliver Goldsmith (1728-1774).

*“Busca a quienes puedan hacerte mejor, y recibe también a quienes puedas tú  
mejorar”*

Séneca (2aC-65).

*“Ayúdame a hacerlo por mí mismo”*

María Montessori (1870-1952).

*“Si dudas de tu capacidad para lograr tus objetivos en la vida, confía en la gente  
que está dispuesta a echarte una mano y a guiarte”*

Nick Vujicic (1982-).



# AGRADECIMIENTOS

Esta Tesis Doctoral culmina un proyecto de largo recorrido tanto personal como profesional. Uno de esos sueños de la vida que dirigen nuestras acciones casi sin que nosotros/as mismos/as seamos consciente de ello. No sólo es motivo de alegría terminarla sino haber tenido la oportunidad de realizarla sobre la ayuda y la cooperación.

En primer lugar, quiero expresar mi enorme y sincero agradecimiento a D<sup>a</sup>. María Victoria Trianes Torres por acoger desde el principio mi propuesta de dirigir inicialmente la Suficiencia Investigadora y, posteriormente, la Tesis Doctoral. Su ayuda incondicional, su disponibilidad en todo momento, su alta profesionalidad, su actitud optimista y positiva, su paciencia y sus recomendaciones, y su confianza en mí han hecho posible que este sueño sea hoy realidad. También mi agradecimiento a D. Rafael Alarcón Postigo sin su cooperación hubiera sido imposible realizar los análisis estadísticos del presente trabajo.

Pero mi agradecimiento se remonta a personas de mi infancia, mi padre y mi madre. De ellos aprendí la actitud de ayuda y cooperación casi por ósmosis. Su continua disponibilidad hacia nuestras necesidades y su actitud pronta en ayudarnos despertaron en mí este interés por las demás personas sin yo misma saberlo. Posiblemente aquí se inició el camino de la presente Tesis Doctoral.

A mis profesores y profesoras que despertaron en mí la inquietud intelectual (el deseo de conocer la verdad), y la laboriosidad (el gusto por el trabajo bien hecho). A mis compañeros y compañeras docentes, con quienes comparto la ilusión y el esfuerzo por contribuir a hacer un mundo más justo y solidario. Especial agradecimiento al equipo directivo y docente del centro educativo en que he llevado a cabo la investigación, con su ayuda desinteresada, su colaboración voluntaria y su apoyo constante han hecho posible esta Tesis Doctoral. A mis alumnos y alumnas que con su respuesta siempre positiva han mantenido viva mi ilusión profesional, así como el espíritu creativo e innovador. Especial agradecimiento al alumnado que ha colaborado respondiendo cuestionarios en la evaluación anterior y posterior a la intervención y/o han participado activamente en el Programa. Cuánto hemos disfrutado llevando a cabo comportamientos de ayuda

y cooperación en el aula. A las familias de mis alumnos y alumnas que a lo largo de tantos años me han apoyado en mi labor docente participando activamente en la educación de sus hijos e hijas. Especial agradecimiento a las familias (padres y madres, abuelos y abuelas) que han colaborado en esta Tesis Doctoral a través de los cuestionarios y/o de la participación en las actividades propuestas en las intervenciones: el taller Artesanos del jabón, el proyecto Investigación sobre el voluntariado en Huelin, etc.

A D<sup>a</sup>. M<sup>a</sup> Pilar Moreno Jiménez y D. Ángel Pérez Gómez, fueron ellos quienes, al contarles mi interés por intervenir e investigar sobre convivencia escolar desde una perspectiva positiva, me aconsejaron sin dudarle hablar con D<sup>a</sup>. María Victoria Trianes Torres. A D. Javier Fernández-Baena por su ayuda en la Trabajo Fin de Master, preámbulo de la presente Tesis. A D<sup>a</sup>. Ana Sánchez Sánchez que me precedió evaluando la efectividad de los dos primeros módulos del Programa para el desarrollo de las relaciones sociales competentes en educación primaria (Trianes, 2012). Quiero también agradecer la amabilidad y la ayuda del personal de Biblioteca de la Facultad de Educación y al personal de Doctorado.

Por último, mi agradecimiento a todas aquellas personas que han contribuido de una u otra manera en hacer este proyecto de Tesis realidad.

# ÍNDICE

<b>PRESENTACIÓN</b>	<b>1</b>
<b>I. LA INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA A TRAVÉS DE PROGRAMAS</b>	<b>5</b>
<b>1. Intervención psicoeducativa</b>	<b>10</b>
1.1. De la intervención psicológica a la psicoeducativa	10
1.2. Término intervención psicoeducativa	12
1.3. Funciones de la intervención psicoeducativa	13
1.4. Modelos de intervención psicoeducativa	14
1.5. Características de la intervención psicoeducativa	20
1.6. Etapas del proceso de intervención psicoeducativa	21
1.7. Aspectos éticos de la intervención psicoeducativa	25
<b>2. Intervención psicoeducativa a través de programas</b>	<b>26</b>
2.1. Aproximación al término programa	26
2.2. Tipos de programas educativos	29
2.3. Programas educativos oficiales en el marco legislativo andaluz	31
<b>3. Evaluación de programas educativos</b>	<b>32</b>
3.1. Aproximación al término evaluación de programas educativos	32
3.2. Finalidad de la evaluación de programas educativos	35
3.3. Modelos de evaluación de programas educativos	36
3.4. Fases de la evaluación de programas educativos	36
3.5. Indicadores para la evaluación de programas educativos	37
3.6. Técnicas e instrumentos de recogida de información	40
3.7. Análisis e interpretación de los resultados	40
3.8. Informe de evaluación	41
<b>4. Programas para fomentar la ayuda y la cooperación</b>	<b>42</b>
4.1. Qué se entiende por aprendizaje cooperativo	43
4.2. Implementación del trabajo cooperativo	44
4.3. Consecuencias de ayudar y cooperar en clase	49

<b>5. Intervención psicoeducativa centrada en el profesorado</b>	<b>52</b>
5.1. Elementos comunes de la intervención psicoeducativa centrada en el profesorado	53
5.2. Necesidad de la investigación educativa realizada por el profesorado	54
5.3. La investigación educativa en el marco legislativo andaluz	56
<b>II. APRENDER A AYUDAR Y A COOPERAR</b>	<b>59</b>
<b>1. Estructura del Programa</b>	<b>63</b>
<b>2. Efectividad del Programa</b>	<b>64</b>
2.1. Resultados publicados del primer y segundo módulo	64
2.2. Resultados aprobados para publicación del tercer módulo	67
<b>3. Justificación del tercer módulo Aprender a ayudar y a cooperar</b>	<b>68</b>
<b>4. Fundamentos del tercer módulo Aprender a ayuda y a cooperar</b>	<b>69</b>
4.1. Aportaciones del constructivismo	70
4.2. Aportaciones del aprendizaje cooperativo	73
4.3. Aportaciones de la disciplina democrática	76
4.4. Aportaciones de la solución de problemas interpersonales	78
<b>5. Objetivos del tercer módulo Aprender a ayudar y a cooperar</b>	<b>79</b>
5.1. Objetivos generales del tercer módulo	79
5.2. Objetivos específicos de cada parte del tercer módulo	80
5.2.1. Objetivos específicos de la primera parte	80
5.2.2. Objetivos específicos de la segunda parte	81
5.2.3. Objetivos específicos de la tercera parte	81
<b>6. Actividades propuestas en el tercer módulo</b>	<b>82</b>
6.1. Empezar a trabajar en grupo cooperativo	82
6.2. Aprender habilidades para trabajar en grupo cooperativo	83
6.3. Podemos ayudar y cooperar en cualquier parte	84
<b>7. Aprender a ayudar y a cooperar en el marco legislativo</b>	<b>86</b>
7.1. Legislación educativa vigente durante la intervención	86
7.2. El nuevo marco legislativo	89

<b>III. LA INTERVENCIÓN CON APRENDER A AYUDAR Y A COOPERAR</b>	<b>93</b>
<b>1. Planificación de la intervención psicoeducativa</b>	<b>97</b>
<b>2. Introducción del alumnado a la ayuda y la cooperación</b>	<b>108</b>
2.1. Elementos de organización de las sesiones de introducción a la ayuda	108
2.2. Temporización de las sesiones de introducción a la ayuda	110
2.3. Descripción de algunas sesiones de introducción a la ayuda	112
2.3.1. Necesidad de la ayuda y del trabajo cooperativo	112
2.3.2. Reglas de funcionamiento del grupo cooperativo	115
2.3.3. Roles en el grupo cooperativo	116
<b>3. El alumnado practica la ayuda y la cooperación en pareja</b>	<b>117</b>
3.1. Elementos de organización de las sesiones en pareja de ayuda	118
3.2. Descripción de algunas sesiones en pareja de ayuda y cooperación	120
<b>4. Consolidación de los comportamientos de ayuda y cooperación</b>	<b>121</b>
4.1. Elementos de organización de las sesiones en grupo cooperativo	121
4.2. Descripción de los talleres y proyectos realizados	124
4.2.1. Recogida de aceite usado	124
4.2.1.1. Taller Artesanos del jabón	131
4.2.1.2. Taller del regalo día de la madre	132
4.2.1.3. Mercadillo solidario	132
4.2.2. Investigación sobre el voluntariado en Huelin	135
4.2.3. Conozco mi ciudad	139
4.2.4. Máquinas y herramientas en casa	140
<b>5. Cumplimiento de la programación de aula</b>	<b>141</b>
<b>IV. EVALUACIÓN MULTIFUENTE Y MIXTA DEL TERCER MÓDULO</b>	<b>145</b>
<b>1. Objetivos e hipótesis de estudio</b>	<b>149</b>
1.1. Objetivos e hipótesis	150
<b>2. Participantes</b>	<b>153</b>

<b>3. Instrumentos de evaluación</b>	<b>156</b>
3.1. Evaluación cuantitativa pre-post intervención	157
3.1.1. Cuestionario de nivel socioeconómico	157
3.1.1.1. Nivel de estudios de padres y madres.	157
3.1.1.2. Ocupaciones de padres y madres	158
3.1.2. BASC. Sistema de evaluación de la conducta en niños y niñas, y adolescentes	159
3.1.2.1. T-2 Cuestionario de valoración para profesores/as-tutores/as	160
3.1.2.2. P-2 Cuestionario de valoración para padres/madres	162
3.1.2.3. S-2 Autoinforme de personalidad para el alumnado	164
3.1.3. PBQ. Cuestionario de comportamiento prosocial	166
3.1.4. Sociométricos de lista	167
3.1.5. CECSCE. Cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar	168
3.1.6. CUVECO. Cuestionario para la evaluación de la violencia escolar cotidiana entre iguales en el contexto escolar	169
3.2. Evaluación cualitativa del tercer módulo del Programa	172
3.2.1. Preguntas orales de satisfacción	172
3.2.2. Autoevaluación del funcionamiento del grupo cooperativo	172
3.2.3. Mi experiencia en 3º de educación primaria (Autoinforme)	173
<b>4. Material usado en la intervención</b>	<b>173</b>
<b>5. Diseño y procedimiento de evaluación</b>	<b>173</b>
5.1. Procedimiento de la evaluación cuantitativa pre –post intervención.	175
5.2. Procedimiento de la evaluación cualitativa del tercer módulo Programa	177
<b>V. RESULTADOS CUANTITATIVOS DE LA INTERVENCIÓN</b>	<b>179</b>
<b>1. Variables autoinformadas por el alumnado</b>	<b>185</b>
1.1. Resultados de la muestra de niños	185
1.2. Resultados de la muestra de niñas	187
<b>2. Variables clima social y violencia escolar cotidiana informadas por el alumnado</b>	<b>188</b>
2.1. Resultados de la muestra de niños	189
2.2. Resultados de la muestra de niñas	190

<b>3. Variables informadas por los iguales</b>	<b>191</b>
3.1. Resultados de la muestra de niños	191
3.2. Resultados de la muestra de niñas	192
<b>4. Variables informadas por el profesorado</b>	<b>193</b>
4.1. Resultados de la muestra de niños	194
4.2. Resultados de la muestra de niñas	196
<b>5. Variables informadas por las familias del alumnado</b>	<b>198</b>
5.1. Resultados de la muestra de niños	199
5.2. Resultados de la muestra de niñas	200
<b>VI. RESULTADOS CUALITATIVOS DE LOS OBJETIVOS DEL PROGRAMA</b>	<b>203</b>
<b>1. OBJETIVO 1. Conocer el grado de satisfacción del alumnado en relación con el funcionamiento del tercer módulo del Programa</b>	<b>208</b>
<b>2. OBJETIVO 2. Conseguir los objetivos generales del tercer módulo</b>	<b>208</b>
<b>3. OBJETIVO 3. Alcanzar el cumplimiento de los objetivos específicos del tercer módulo del Programa</b>	<b>215</b>
3.1. Objetivos específicos de la primera parte Aprender a trabajar en grupos cooperativos	216
3.2. Objetivos específicos de la segunda parte Aprender habilidades para trabajar en grupo cooperativo	221
3.3. Objetivos específicos de la tercera parte Podemos ayudar y cooperar en cualquier parte	226
<b>VII. DISCUSIÓN</b>	<b>231</b>
<b>1. Discusión del diseño de la intervención</b>	<b>235</b>
1.1. Formación autogestionada de la docente	235
1.2. Diseño abierto y participativo	236
1.3. Cooperación de la comunidad educativa	239
1.4. Influencia de la intervención fuera del ámbito escolar	240

<b>2. Discusión de los resultados de la intervención</b>	<b>241</b>
2.1. OBJETIVO 1. Evaluar si cambian del antes al después de la intervención las variables de autoinforme en función del género	244
2.2. OBJETIVO 2. Evaluar si cambian del antes a después de la intervención las variables clima social y violencia escolar cotidiana contestadas por el alumnado en función del género	247
2.3. OBJETIVO 3. Evaluar si cambian del antes a después de la intervención las variables sociométricas contestadas por los iguales en función del género	249
2.4. OBJETIVO 4. Evaluar si cambian del antes a después de la intervención las variables contestadas por los profesores y las profesoras en función del género	251
2.5. OBJETIVO 5. Evaluar si cambian del antes a después de la intervención las variables contestadas por los padres y las madres en función del género	254
<b>VIII. CONCLUSIONES, PRINCIPALES APORTACIONES Y PROYECTOS DE FUTURO</b>	<b>257</b>
1. Conclusiones y principales aportaciones	261
2. Limitaciones de este trabajo	264
3. Proyectos de futuro como profesora y como investigadora	264
<b>IX. REFERENCIAS</b>	<b>267</b>
1. Referencias	269
2. Legislación	291
3. Videos You-Tube	293

## INDICE DE CUADROS

Cuadro 1. <i>Modelos de intervención psicopedagógica</i>	17
Cuadro 2. <i>Estándares ético-científicos para evaluar programas (Sanders, 1998)</i>	39
Cuadro 3. <i>Estructura del Programa para el desarrollo de las relaciones sociales competentes en educación primaria (Trianes, 2012)</i>	63
Cuadro 4. <i>Estrategias hábiles de discusión y debate</i>	71
Cuadro 5. <i>Preguntas para promover la reflexión y discusión en el alumnado.</i>	73
Cuadro 6. <i>Comportamientos de saber ayudar y saber pedir ayuda</i>	75
Cuadro 7. <i>Obstáculos para ayudar y cooperar</i>	76
Cuadro 8. <i>Reglas para que el grupo cooperativo funcione correctamente</i>	78
Cuadro 9. <i>Actividades y estrategias metodológicas propuestas por el Programa</i>	85
Cuadro 10. <i>Distribución de los contenidos de los conceptos básicos en las actividades propuestas por el Programa</i>	99
Cuadro 11. <i>Conceptos básicos con sus objetivos correspondientes y los recursos multimedia empleados</i>	101
Cuadro 12. <i>Proyectos y talleres, y su relación con el temario de conocimiento del medio</i>	103
Cuadro 13. <i>Agrupamientos del alumnado en cada trimestre y finalidad de las tareas</i>	105
Cuadro 14. <i>Personas implicadas en los proyectos y talleres</i>	107
Cuadro 15. <i>Fases de las sesiones de introducción a la ayuda y la cooperación</i>	109
Cuadro 16. <i>Temporización de las sesiones de introducción a la ayuda y la cooperación</i>	110
Cuadro 17. <i>Fases de las sesiones en pareja de ayuda</i>	119
Cuadro 18. <i>Fases de las sesiones en grupo cooperativo</i>	123
Cuadro 19. <i>Actividades propuestas por el Programa desarrolladas en el Proyecto de recogida de aceite usado</i>	133
Cuadro 20. <i>Temporización del proyecto de recogida de aceite usado y los derivados.</i>	134
Cuadro 21. <i>Temporización del proyecto de investigación del voluntariado en Huelin</i>	138
Cuadro 22. <i>Clasificación de las profesiones de padres y madres del alumnado. Adaptación de la Clasificación Nacional de Ocupaciones de 2011</i>	158

Cuadro 23. <i>Instrumentos, variables, fuentes y número de ítems</i>	171
Cuadro 24. <i>Procedimiento de evaluación mixta y multifuente</i>	178

## ÍNDICES DE GRÁFICOS

Gráfico 1. <i>Porcentajes nivel estudios madres y padres del alumnado</i>	154
Gráfico 2. <i>Porcentajes ocupaciones madres y padres del alumnado</i>	155

## INDICES DE TABLAS

Tabla 1. <i>Estadísticos descriptivos autoinforme niños: media ajustada (<math>M_{ajustada}</math>) y desviación típica (DT) de las variables analizadas mediante ANCOVA</i>	186
Tabla 2. <i>Estadísticos descriptivos autoinforme niños: media (M) y desviación típica (DT) de las variables analizadas mediante ANOVA factorial</i>	187
Tabla 3. <i>Estadísticos descriptivos autoinforme niñas: media ajustada (<math>M_{ajustada}</math>) y desviación típica (DT) de las variables analizadas mediante ANCOVA</i>	187
Tabla 4. <i>Estadísticos descriptivos autoinforme niñas: media (M) y desviación típica (DT) de las variables analizadas mediante ANOVA y ANOVA factorial</i>	188
Tabla 5. <i>Estadísticos descriptivos informe clima y violencia niños: media ajustada (<math>M_{ajustada}</math>) y desviación típica (DT) de las variables analizadas mediante ANCOVA</i>	189
Tabla 6. <i>Estadísticos descriptivos informe clima y violencia niños: media (M) y desviación típica (DT) de las variables analizadas mediante ANOVA factorial</i>	190
Tabla 7. <i>Estadísticos descriptivos informe clima y violencia niñas: media ajustada (<math>M_{ajustada}</math>) y desviación típica (DT) de las variables analizadas mediante ANCOVA</i>	190
Tabla 8. <i>Estadísticos descriptivos informe clima y violencia niñas: media (M) y desviación típica (DT) de las variables analizadas mediante ANOVA factorial</i>	191
Tabla 9. <i>Estadísticos descriptivos iguales niños: media ajustada (<math>M_{ajustada}</math>) y desviación típica (DT) de las variables analizadas mediante ANCOVA</i>	192
Tabla 10. <i>Estadísticos descriptivos iguales niños: media (M) y desviación típica (DT) de las variables analizadas mediante ANOVA factorial</i>	192

---

Tabla 11. Estadísticos descriptivos iguales niñas: media ajustada ( $M_{ajustada}$ ) y desviación típica (DT) de las variables analizadas mediante ANCOVA	193
Tabla 12. Estadísticos descriptivos profesorado niños: media ajustada ( $M_{ajustada}$ ) y desviación típica (DT) de las variables analizadas mediante ANCOVA	195
Tabla 13. Estadísticos descriptivos profesorado niños: media ( $M$ ) y desviación típica (DT) de las variables analizadas mediante ANOVA factorial	196
Tabla 14. Estadísticos descriptivos profesorado niñas: media ajustada ( $M_{ajustada}$ ) y desviación típica (DT) de las variables analizadas mediante ANCOVA	196
Tabla 15. Estadísticos descriptivos profesorado niñas: media ( $M$ ) y desviación típica (DT) de las variables analizadas mediante ANOVA y ANOVA factorial	198
Tabla 16. Estadísticos descriptivos familia niños: media ajustada ( $M_{ajustada}$ ) y desviación típica (DT) de las variables analizadas mediante ANCOVA	199
Tabla 17. Estadísticos descriptivos familia niños: media ajustada ( $M$ ) y desviación típica (DT) de las variables analizadas mediante ANOVA factorial	200
Tabla 18. Estadísticos descriptivos familia niñas: media ajustada ( $M_{ajustada}$ ) y desviación típica (DT) de las variables analizadas mediante ANCOVA	201
Tabla 19. Estadísticos descriptivos familia niñas: media ajustada ( $M$ ) y desviación típica (DT) de las variables analizadas mediante ANOVA factorial	201



## PRESENTACIÓN

Esta Tesis Doctoral “Aprender a ayudar y a cooperar. Resultados de una intervención psicoeducativa” surge de la necesidad de probar la eficacia del tercer módulo Aprender a ayudar y a cooperar del Programa (Trianes, 2012) con el fin de poderlo utilizar con cierto grado de seguridad en los centros educativos de educación primaria.

A lo largo de las últimas décadas la literatura en torno a la convivencia escolar es abundante. Ésta abarca un amplio espectro desde la identificación y prevención de violencia escolar hasta el fomento del buen clima social escolar y la convivencia positiva. Desde toda la geografía española se alzan las voces de investigadores/as experimentados/as que tras hacer un exhaustivo estudio sobre violencia escolar, aportan soluciones efectivas a la misma y ofrecen un elenco de medidas adecuadas para fomentar un buen clima social de aula y de centro, y una convivencia positiva en la comunidad educativa. Entre estos autores españoles y autoras españolas podemos destacar las aportaciones de D<sup>a</sup>. Rosario Ortega (Universidad de Córdoba), D<sup>a</sup>. Maite Garaigordobil (Universidad del País Vasco), D. Pedro Casanovas (Universidad de Jaén), D. Jesús de la Fuente (Universidad de Almería), D<sup>a</sup>. M<sup>a</sup> Inés Monjas (Universidad de Valladolid) y D<sup>a</sup>. M<sup>a</sup> Victoria Trianes (Universidad de Málaga).

La legislación educativa andaluza también es amplia y hace una apuesta significativa por la promoción de la cultura de paz y la convivencia positiva en los centros educativos: a) la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, establece en su artículo 127 que, dentro del proyecto educativo del centro, se aborde, junto con otros aspectos, el Plan de Convivencia, con el fin de facilitar un adecuado clima social escolar y prevenir la aparición de conductas contrarias a las normas de convivencia; b) el Decreto 19/2007, de 23 de enero, adopta medidas para la promoción de la cultura de paz y la mejora de la convivencia en los centros educativos sostenidos con fondos públicos; c) la Orden de 20 de junio de 2011, además de adoptar medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos, regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas; y d)

la Orden de 11 de abril de 2011, regula la participación de los centros docentes en la Red Andaluza «Escuela: Espacio de Paz» y el procedimiento para solicitar el reconocimiento como Centro Promotor de Convivencia Positiva (Convivencia+).

Pero... ¿es posible fomentar actitudes y comportamiento de ayuda y cooperación en el aula? ¿Influirán estas actitudes y conductas prosociales en otros contextos en los que el alumnado interactúa como el entorno familiar y social? La principal finalidad de esta intervención psicoeducativa con del tercer módulo Aprender a ayudar y cooperar del Programa para el desarrollo de relaciones sociales competentes en educación primaria (Trianes, 2012) es evaluar su eficiencia. A través de la implementación del trabajo cooperativo como metodología de trabajo en el aula se pretende fomentar actitudes de ayuda y cooperación en cualquier ámbito: en clase, en casa, en la barriada, en el cuidado medio ambiente, en la colaboración con organizaciones no gubernamentales, etc.

Esta Tesis Doctoral consta de 8 capítulos. El primer capítulo está destinado a justificar términos clave en esta Tesis Doctoral. Todos estos términos presentan diversas acepciones y se considera necesaria una aclaración de lo que en el presente trabajo se entiende por cada uno de ellos: intervención psicoeducativa, programa educativo, evaluación de programas e intervención psicoeducativa centrada en el profesorado.

El segundo capítulo presenta el Programa para el desarrollo de las relaciones sociales competentes en educación primaria (Trianes, 2012) y más específicamente su tercer módulo Aprender a ayudar y a cooperar, objeto de estudio del presente trabajo. Tras explicar la estructura modular del Programa se muestran los datos publicados sobre su efectividad. Posteriormente se exponen la justificación y fundamentación teórica del tercer módulo, sus objetivos generales y específicos, así como, las actividades propuestas en el mismo.

El tercer capítulo se centra en la intervención psicoeducativa con el tercer módulo del Programa cuya finalidad es promover comportamientos de ayuda y cooperación en el aula y fuera de ella. Al ser una intervención psicoeducativa centrada en el profesorado, requiere un conocimiento del programa que se va a aplicar así como su integración en la programación de aula. Posteriormente, se

expone su puesta en práctica en el aula ratificando el cumplimiento de la programación didáctica. Una metodología que impidiera el desarrollo del currículo no sería de utilidad para el profesorado.

El cuarto capítulo está destinado a la evaluación de la intervención y de los objetivos del tercer módulo del Programa (Trianes, 2012) para la que se utiliza un enfoque multifuente (autoinforme, grupo iguales, profesorado y familia) y mixto (evaluación cualitativa y cuantitativa). En primer lugar se expone el método, así como, el objetivo general: probar la eficiencia del tercer módulo Aprender a ayudar y a cooperar del Programa de Trianes (2012), sus objetivos específicos e hipótesis de trabajo. Posteriormente se describe la muestra, y se presentan los instrumentos y material utilizado. Para terminar, se especifica el procedimiento de la evaluación.

El quinto capítulo está dedicado a la presentación de los resultados cuantitativos. Se exponen los resultados de los análisis estadísticos ANCOVA, ANOVAS y ANOVAS factoriales llevados a cabo para estudiar la eficiencia del tercer módulo del Programa (Trianes, 2012) organizados según los participantes (autoinforme, grupo iguales, profesorado y familias) y separados por género ya que se ha demostrado que el género diferencia resultados en todas las variables que se trabajan en la presente investigación.

El sexto capítulo se centra en la exposición de los logros del Programa. Se muestran los resultados de la evaluación cualitativa sobre los objetivos del Programa (Trianes, 201) llevada a cabo por el alumnado participante a lo largo de la intervención con Aprender a ayudar y a cooperar.

El séptimo está dedicado a la discusión de los resultados. Consta de dos partes: la discusión del diseño de la intervención y la discusión de los resultados de la intervención psicoeducativa a partir de los resultados de la evaluación cuantitativa pre y post intervención.

En el último capítulo, el octavo, está destinado a las conclusiones y limitaciones del presente trabajo de investigación y se plantean futuras líneas de investigación.

Finalmente se reseñan las referencias bibliográficas utilizadas.



# I. LA INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA A TRAVÉS DE PROGRAMAS



## **I. LA INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA A TRAVÉS DE PROGRAMAS**

### **1. Intervención psicoeducativa**

- 1.1. De la intervención psicológica a la psicoeducativa
- 1.2. Término intervención psicoeducativa
- 1.3. Funciones de la intervención psicoeducativa
- 1.4. Modelos de intervención psicoeducativa
- 1.5. Características de la intervención psicoeducativa
- 1.6. Etapas del proceso de intervención psicoeducativa
- 1.7. Aspectos éticos de la intervención psicoeducativa

### **2. Intervención psicoeducativa a través de programas**

- 2.1. Aproximación al término programa
- 2.2. Tipos de programas educativos
- 2.3. Programas educativos oficiales en el marco legislativo andaluz

### **3. Evaluación de programas educativos**

- 3.1. Aproximación al término evaluación de programas educativos
- 3.2. Finalidad de la evaluación de programas educativos
- 3.3. Modelos de evaluación de programas educativos
- 3.4. Fases de la evaluación de programas educativos
- 3.5. Indicadores para la evaluación de programas educativos
- 3.6. Técnicas e instrumentos de recogida de información
- 3.7. Análisis e interpretación de los resultados
- 3.8. Informe de evaluación

### **4. Programas para fomentar la ayuda y la cooperación**

- 4.1. Qué se entiende por aprendizaje cooperativo
- 4.2. Implementación del trabajo cooperativo
- 4.3. Consecuencias de ayudar y cooperar en clase

### **5. Intervención psicoeducativa centrada en el profesorado**

- 5.1. Elementos comunes de la intervención psicoeducativa centrada en el profesorado
- 5.2. Necesidad de la investigación educativa realizada por el profesorado
- 5.3. La investigación educativa en el marco legislativo andaluz



La psicología de la educación siempre ha tenido como finalidad aportar conocimiento psicológico útil para la educación, fundamentalmente a la educación escolar y formal, contribuyendo a mejorarla y a resolver problemas. Determinar qué se entiende por conocimiento psicológico útil, cuál es el procedimiento para conseguirlo y qué criterios utilizar para valorarlo ha sido un camino fatigoso desde el inicio de la psicología científica (Coll, 2005).

El mundo educativo ha buscado desde hace muchos años fundamentación teórica para sus procedimientos, primero en la Psicología primero y a partir de los años 50 en la Psicología de la Educación. No ha sido fácil este camino pues la teoría distaba mucho de poderse aplicar directamente. Por tanto, la relación entre la psicología de la educación y las prácticas educativas ha sido espinosa a lo largo del siglo XX. Berliner (1993) distingue tres fases en el análisis de las dificultades para derivar la práctica de la teoría:

a) En la fase de interés, la psicología inicia las relaciones con las prácticas educativas. Tiene la seguridad de que su fundamentación científica y su análisis de las necesidades y dificultades, pueden ser útiles para resolver los problemas que la educación escolar atraviesa. Entre sus precursores se encuentran psicólogos y pedagogos como Stanley Hall (1844-1924), Eduard Claparède (1873-1940) y John Dewey (1859-192).

b) La fase de desdén abarca el periodo en el que la psicología abandona el estudio de los problemas educativos en contextos reales y se encierra en estudios de laboratorio. Se pone el énfasis en la perfección del método a través de la simulación de la vida del aula bajo el control de las variables mientras que se abandona la utilidad de los resultados para la educación en contextos reales. La psicología en aras de construir un conocimiento psicoeducativo con bases auténticamente científicas se aparta tangencialmente de la práctica educativa real donde las variables son difíciles de controlar, de esta forma, la psicología de la educación pierde relieve para alumbrar y resolver los problemas de la educación formal. Dentro de este panorama general, fue el conductismo la única escuela que se interesó verdaderamente por su aplicación al mundo educativo por ejemplo Edward Lee Thorndike (1874-1949) defensor de la psicología conductista.

c) Durante la fase de respeto, la psicología de la educación vuelve a interesarse por los contextos educativos reales. En las aulas, la psicología de la educación encuentra un lugar privilegiado para la construcción del conocimiento psicoeducativo, que sin dejar de ser científico, es útil para los/as profesionales de la educación.

La psicología de la educación se concibe, por tanto, como una disciplina aplicada puente entre psicología y pedagogía (Hunt y Sullivan, 1974), que establece relaciones de interdependencia e interrelación entre el conocimiento psicológico y la teoría-práctica educativa. La psicología se pregunta sobre las necesidades y preocupaciones de los/as educadores/as en relación a cómo se desarrollan y aprenden los/as alumnos/as mientras que los/as educadores/as fundamentan su actuación en dichas aportaciones. Los componentes que perfilan el carácter aplicado de la Psicología de la Educación -Teoría, Procedimientos de ajuste y Prácticas educativas- se identifican con las tres dimensiones fundamentales de la disciplina: Teoría o elaboración de modelos de aprendizaje/enseñanza, Tecnología o investigación en el área de la Intervención Psicoeducativa, y Atención psicológica al alumnado con dificultades y problemas.

Esta tesis versa sobre una intervención psicoeducativa. Hoy la intervención psicoeducativa se entiende como un marco de atención educativa en general, centrada en el reconocimiento de la diversidad del alumnado y en el favorecimiento de un entorno educativo capaz de su atención. Se considera al alumnado desde la perspectiva de sus necesidades educativas con la finalidad de contribuir al desarrollo personal, social y del curriculum. Por tanto, la intervención psicoeducativa es llevada a cabo preferentemente en el propio contexto escolar por el profesorado.

## **1. Intervención psicoeducativa**

### **1.1. De la intervención psicológica a la psicoeducativa**

El término intervención psicológica aparece, a partir de la década de los 50, cuando el/la psicólogo/a empieza a trabajar en contacto directo con los centros

educativos y los/as profesores/as, lo que promueve el interés hacia la psicología y hacia el diagnóstico psicológico y la intervención sobre los problemas del alumnado. Caplan (1974) distingue tres tipos de intervención psicológica clínica: a) intervención primaria cuya finalidad es evitar la aparición o disminuir el riesgo de trastornos; b) intervención secundaria cuya finalidad es la detección y tratamiento precoz de los problemas; y c) intervención terciaria cuya finalidad es la actuación a nivel personal y el uso de tratamientos correctivos. El primer enfoque interesado en la educación escolar fue desde la clínica y el diagnóstico psicológico.

La intervención psicoeducativa aparece posteriormente a la intervención psicológica, como consecuencia de la generalización de ésta en los centros educativos y de abordar los problemas desde una perspectiva propia del contexto escolar como modelo educacional o psicopedagógico (Solé, 1998). Se vira así desde la perspectiva clínica de prevención primaria hacia una perspectiva más basada en la teoría y práctica de la Psicología de la Educación.

Una clasificación de gran influencia en el ámbito educativo es la propuesta por Baltes y Danish (1980) los cuales distinguen tres tipos de intervención en el ámbito educativo: a) intervención preventiva, cuya finalidad es evitar la aparición de dificultades y problemas mediante la detección precoz; b) intervención correctiva, cuya finalidad es corregir las disfunciones que hayan podido surgir; y c) intervención enriquecedora, cuya finalidad es favorecer el máximo desarrollo de la persona. Según Marchesi (1982), en el ámbito educativo, la intervención enriquecedora incluye las actividades que potencian el aprendizaje, el desarrollo del niño o la niña escolarizado/a y el pleno cumplimiento de los objetivos del centro.

Los procedimientos empleados en la intervención psicoeducativa se diferencian de los empleados en la intervención individual (Trianes et al., 1997):

a) Marco teórico de la intervención psicoeducativa. El marco de referencia de los procedimientos de la intervención psicoeducativa se basa en las investigaciones de la psicología evolutiva, educativa y social mientras que en la intervención individual se derivan de la psicología clínica.

b) Participantes en la intervención psicoeducativa. Los procedimientos en la intervención psicoeducativa se centran en el grupo-clase mientras que en la intervención individual se centran en un sujeto concreto. A través de la intervención psicoeducativa se fomentan cambios en la percepción y en las relaciones recíprocas entre sujeto y grupo siendo el objetivo cambiar al sujeto como resultado de cambiar el grupo.

c) Responsable de la intervención psicoeducativa. Los procedimientos de la intervención psicoeducativa están protagonizados por el/la docente mientras que en la intervención individual están protagonizados por un/a psicólogo/a o un/a psicopedagogo/a. En la intervención psicoeducativa, el/la profesional psicólogo/a o pedagogo/a se convierte en orientador/a de las intervenciones en colaboración con el profesorado. Por tanto, no se puede confundir la intervención psicoeducativa con la intervención psicológica en general.

## **1.2. Término intervención psicoeducativa**

A la hora de definir el término hay que tener en cuenta los siguientes aspectos: a) su objeto, el desarrollo de las capacidades educativas de personas, grupos, instituciones y comunidades sociales, entendiéndose educación en el sentido más amplio de formación y desarrollo personal, colectivo y social (Sanz, Fernández, Campos, Pereto, y González, 1991); b) las técnicas utilizadas (Bardon, 1976); c) las etapas educativas sobre las que actúa la intervención (Muñoz, 1996); y d) si se desarrolla individualmente o en el marco de un proyecto interdisciplinar.

Solé (1998) define intervención psicoeducativa como “el conjunto articulado y coherente de tareas y acciones que llevan a cabo los/as psicopedagogos/as en colaboración con los distintos sistemas y agentes del centro, acciones tendentes a promover una enseñanza diversificada” (pp. 26-27). Lago y Onrubia (2011) entienden la intervención psicoeducativa como un recurso especializado al servicio de las finalidades generales de desarrollo y socialización de la educación escolar. Aunque existe diversidad de enfoques, en España a partir de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) comienza la tendencia a vincular la intervención psicoeducativa con la orientación

escolar. Se considera que la intervención psicoeducativa es un recurso especializado al servicio de la orientación, la cual es entendida como aspecto indisoluble de la tarea educativa llevada a cabo por todo el profesorado y, de forma particular, por el/la profesor/a-tutor/a y tiende al objetivo general de garantizar la formación del alumnado.

### 1.3. Funciones de la intervención psicoeducativa

Las funciones de la intervención psicoeducativa han ido variando a lo largo de los años al hilo de la evolución de la teoría sobre la educación asumida, de la concepción del proceso enseñanza-aprendizaje, de las políticas de las administraciones educativas, de las expectativas y habilidades de crianza de las familias, de la motivación y sentido del deber de los/as profesionales de la enseñanza, de las relaciones de los/as docentes respecto al/a orientador/a, de la organización del centro, de los modelos de formación del profesorado o de los cauces de participación (Muñoz, 1996). De esta forma se ha ido haciendo hincapié primero, en su función terapéutica durante más de medio siglo, después, en su función preventiva en las últimas décadas del siglo XX, y finalmente, en su función proactiva y ecológica y su aplicación a la inclusión del alumnado.

Desde la perspectiva proactiva y ecológica, el/la orientador/a asume dos funciones fundamentales, la atención a la diversidad y la acción tutorial (Lago y Onrubia, 2011). Con respecto a la atención a la diversidad las líneas de actuación del orientador/a y del tutor o la tutora son dos: a) Promover un proyecto educativo inclusivo, es decir, llevar a cabo acciones dirigidas a crear un clima social positivo de centro, a fomentar la gestión democrática de la convivencia escolar, a impulsar la cultura participativa en la organización, a mantener relaciones fluidas entre el centro y el entorno y a utilizar la autoevaluación como dinamizadora de la mejora del centro educativo y b) Promover aulas inclusivas, esto es, desarrollar acciones que fomenten el clima social positivo de aula, incorporen la cultura cooperativa en el aula, impulsen una enseñanza de calidad y dinamice la evaluación inclusiva. Con respecto a la acción tutorial, la tarea del orientador o la orientadora consiste en promover intervenciones psicoeducativas para que el alumnado pueda aprender a

aprender, a asumir el control de su comportamiento, a convivir con otros/as, a tomar decisiones y a participar en la vida social.

El modelo de intervención psicoeducativa propuesto por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre (LOGSE) en la que el/la orientador/a deja los modelos de intervención de corte psicométrico y clínico, y se convierte en un dinamizador para la mejora del centro, aunque deja algunas lagunas y dilemas para los/as profesionales sin resolver (Santana, 2009).

#### **1.4. Modelos de intervención psicoeducativa**

La intervención psicoeducativa necesita modelos válidos que le sirvan para clarificar no sólo cómo abordar los objetivos sino también para lograr su máximo nivel de eficacia. A lo largo de las últimas décadas, se han formulado distintos modelos de intervención psicoeducativa, todos ellos dependientes, bien de marcos teóricos específicos, bien de la forma de entender las diferentes funciones o bien de demandas concretas de los centros educativos o de las Administraciones educativas.

El concepto de modelo incluye distintas acepciones siendo tres las más usuales (Rodríguez, Álvarez, Echeverría, y Martín, 1996): a) como representación, que explica la teoría y la realidad; b) como aplicación, que diseña de forma concreta las aplicaciones generales de la teoría; y c) como prototipo, donde están las condiciones idóneas en que se produce un fenómeno al comprobar una teoría.

Las definiciones que se han dado del término son muy numerosas y variadas. Para Escudero (1981) constituye “una construcción que representa de forma simplificada una realidad o fenómeno con la finalidad de delimitar algunas de sus dimensiones que permite una visión aproximada e intuitiva, orienta estrategias de investigación para la verificación de las variables, y aporta datos a la progresiva elaboración de teorías” (p. 11). Según Tejedor (1985) es “una aproximación intuitiva a la realidad, desempeñando un papel puente que le permite a la teoría la función interpretativa de los hechos” (p. 170). De Miguel (1997) lo define como “representación de un marco conceptual o teoría a través de la cual

un autor intenta describir y comunicar lo que ocurre dentro de un sistema o parte del sistema” (p. 156). Sanz (2001) concluye que el modelo es “la representación de la realidad sobre la que hay que intervenir y, que por tanto, influye en los propósitos, los métodos y los agentes de dicha intervención” (p. 104).

El campo de la intervención psicoeducativa está aún carente de modelos, en parte, se analiza que puede ser porque se utilizan distintos criterios para analizar estos modelos con lo que se maximiza la dificultad. No obstante en nuestro país tenemos expertos que publican diferentes enfoques o modelos en la intervención psicoeducativa a los cuales podemos recurrir. Para poder hacer una clarificación de los modelos de intervención se proponen cuatro ejes conceptuales (Coll, 1989) que permiten clarificar y diferenciar las múltiples funciones de la psicología escolar que se desarrollan en el contexto escolar:

- a) Naturaleza de los objetivos de la intervención psicoeducativa. La naturaleza de los objetivos abarca un continuo desde lo esencialmente psicológico a lo estrictamente educativo. Este eje permite distinguir entre los objetivos que se establecen en una intervención psicoeducativa primando un enfoque de carácter fundamentalmente psicoeducativo, enfatizando las cuestiones curriculares, la metodología del proceso enseñanza-aprendizaje, las relaciones docente-alumnado o priorizando las características individuales y evolutivas, aptitudes e intereses del alumnado, etc.
- b) Modalidad de la intervención escolar. Con respecto a la modalidad de la intervención escolar se puede enfatizar bien la intervención preventiva, intentando evitar la aparición de dificultades y problemas así como detectarlos precozmente, como la intervención correctiva, priorizando corregir las disfunciones que hayan podido surgir o, por último, la intervención enriquecedora, favoreciendo al máximo la promoción integral del alumnado.
- c) Incidencia de la intervención en el sujeto y/o contexto. La intervención psicoeducativa puede incidir tanto directamente sobre el alumnado o influir en él de forma indirecta o mediatizada actuando sobre el contexto o sobre los agentes educativos.

- d) Lugar donde se desarrolla la intervención. La intervención psicoeducativa puede llevarse a cabo en la familia, en la comunidad y más frecuentemente en el centro educativo.

Según Adelman y Taylor (1994), son cuatro los aspectos a tener en cuenta a la hora de conceptualizar la intervención psicoeducativa:

- a) *El marco conceptual o teórico* desde el que se definen los objetivos que se persiguen y los procedimientos de la intervención. Cada marco conceptual contiene aspectos éticos, legales, filosóficos, ideológicos y teóricos diferentes que determinan modelos diferentes sobre las causas de la conducta, sobre los procedimientos efectivos y sobre los procesos y resultados de la intervención. Los marcos conceptuales difieren en sofisticación, profundidad, consistencia y contenidos.
- b) *La clasificación o sistemas de etiquetaje de los problemas de aprendizaje, emocionales o de conducta.* Los sistemas de clasificación al uso recogen el impacto de las condiciones sociopolíticas, de las ideologías, y de los diferentes marcos conceptuales que encuadran la actividad científica.
- c) *El modelo de planificación e implantación que se utilice.* La planificación de la intervención puede ser sistemática y buscar la calidad de resultados, o más general. La intervención sistemática requiere un diseño que proporciona un modelo de aplicación de los objetivos y estrategias, además de que otorga, a los agentes implicados, unas metas comunes o propósitos, les asiste para optimizar sus contribuciones específicas al logro de los objetivos y les guía para trabajar en la empresa colectiva.
- d) *La evaluación.* La evaluación puede también ofrecer diferentes perspectivas: el científico o el psicológico puede priorizar la evaluación de la eficacia de sus procedimientos o programa, mientras que el/la cliente niño/a evalúa si le han gustado o no los procedimientos, los/as profesores/as o padres/madres otros aspectos éticos de la intervención, etc.

En la década de los 90, diversos/as autores/as realizaron propuestas de enfoques o modelos de intervención que quedan recogidos en el Cuadro 1 como una ampliación de la síntesis de los modelos intervención propuesta por Sanz (2001) y Santana (2009).

Cuadro 1. Modelos de intervención psicopedagógica

Autores	Modelos de intervención
Álvarez González (1991)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De servicios</li> <li>- De servicios por programas</li> <li>- De programas</li> </ul>
Rodríguez Espinar (1992)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Directos: counseling y orientación en la clase</li> <li>- Indirectos: consulta y coordinación</li> </ul>
Marchesi (1993)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Psicométrico</li> <li>- Clínico</li> <li>- Basado en la intervención psicopedagógica</li> </ul>
Rodríguez Espinar y otros (1993) Álvarez González (1995)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De intervención directa individual: counseling</li> <li>- De intervención grupal: servicios versus programas</li> <li>- De intervención indirecta individual y/o grupal: de consulta</li> <li>- Tecnológico</li> </ul>
Álvarez Rojo (1994)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De servicios</li> <li>- De programas</li> <li>- De consulta centrado en los problemas educativos o en las organizaciones</li> </ul>
Bisquerra y Álvarez (1996)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Clínico</li> <li>- De servicios</li> <li>- De programas</li> <li>- Tecnológico</li> <li>- Psicopedagógico</li> </ul>
Repetto (1996)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De consejo</li> <li>- De servicios</li> <li>- De programas</li> <li>- De consulta</li> <li>- Modelo tecnológico</li> </ul>
Jiménez Gámez y Porras Vallejo (1997)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Counseling</li> <li>- De programa</li> <li>- De consulta</li> </ul>
Sanz (2001)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De counseling</li> <li>- De consulta</li> </ul>
Martín y Solé (2011)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De orientación educativo constructivo</li> </ul>

Marchersi (1993) propone tres modelos de intervención psicoeducativa teniendo en cuenta la evolución de la legislación educativa en España:

a) *Modelo psicométrico* cuyo objetivo es conocer las capacidades y aptitudes de los escolares y orientarles académica y profesionalmente. La orientación quedaba reducida a la selección según los test psicométricos. Los servicios de orientación impulsados por la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) dependieron inicialmente de este modelo. El Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) crea en 1977 a partir de las necesidades detectadas, los servicios provinciales de orientación escolar y de profesionales que realizan tareas de asesoramiento en educación primaria.

b) *Modelo clínico* cuya función principal es el diagnóstico del alumnado con algún tipo de deficiencia, la toma de decisiones sobre su escolarización y la elaboración, junto con los/as maestros/as, de programas de desarrollo individual. La Ley Orgánica 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI), de claro carácter social, impulsó este modelo en el campo educativo de la década de los ochenta. Se crean los Equipos psicopedagógicos municipales donde trabajan en equipo psicólogos/as y pedagogos/as.

c) *Modelo basado principalmente en la intervención psicoeducativa* cuya función principal es la colaboración con el profesorado en toda su programación educativa, tanto en el nivel de centro como de aula concreta. La progresiva implantación de este modelo se ha producido debido a la crisis de la psicometría en los centros educativos, a la integración del alumnado con minusvalías en la educación ordinaria, al avance de las teorías constructivista y al desarrollo de la reforma educativa, que incorpora también un modelo constructivista para definir el nuevo currículum. La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, (LOGSE) de claro carácter constructivista, fomentó este modelo en el campo educativo en la década de los noventa. Se impulsan los servicios de intervención psicopedagógica y de orientación escolar estableciéndose un continuo entre el profesorado y el/la especialista por lo que la intervención se vincula al desarrollo del currículum. Solé y Martín (2011) entienden que “la institución en su conjunto, su bienestar y su adecuado funcionamiento constituyen un objeto privilegiado de la intervención” (p. 23).

Durante las últimas décadas, los modelos constructivistas han consolidado su posición dominante (Marchesi, 1993), inspirados en una visión constructivista del proceso enseñanza-aprendizaje como referente teórico de la intervención (Solé, 1998), establecen una estrecha relación entre el marco curricular y la intervención psicoeducativa en busca de la mejora de la educación escolar que conciben como inclusiva (Martín y Solé, 2011). Sin embargo, el proceso de transformación de la sociedad actual unido a los nuevos escenarios y prácticas educativas, con influencia creciente de los medios de comunicación, las tecnologías de la información y la comunicación o los espacios de interacción entre iguales vuelve a interpelar tanto a los modelos vigentes de intervención psicoeducativa como la utilidad de los marcos teóricos y conceptuales disponibles en psicología y pedagogía. Todos los procesos de transformación y mejora de la educación que se emprenden con voluntad generalizadora, por ejemplo la última ley de educación, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre de 2013, para la Mejora de la Calidad Educativa, (LOMCE), generan dinámicas muy complejas cuyo éxito o fracaso depende de la validez científica de las propuestas que impulsan. El conocimiento psicopedagógico debería estar presente y tomado en consideración en la discusión política y en los procesos de toma de decisión que afectan a la organización y funcionamiento de los sistemas educativos (Coll, 2005).

Por tanto, es necesario seguir trabajando en la construcción de un modelo que se adapte a las nuevas coordenadas culturales, sociales y educativas actuales. El reto propuesto por Marchesi (1993) sigue teniendo vigencia. Se necesita un nuevo modelo de intervención psicoeducativa que: a) confronte la teoría con la acción, sin confundirlas, que tenga en cuenta el modelo educativo que se pretende construir y que encuentre una estructura organizativa más adecuada para conseguir este objetivo; b) que sea percibido como útil y eficaz por la comunidad educativa, lo que abre también la reflexión sobre el concepto de utilidad y eficacia en la práctica educativa detentado por profesores/as y psicopedagogos/as; c) que utilice un lenguaje que pueda ser compartido por la mayoría de los/as profesionales de la educación y que evite el distanciamiento entre unos/as y otros/as; d) que esté teóricamente fundamentado, que parta de la realidad educativa y de la visión que sobre la educación mantienen los/as profesores/as y

la administración educativa; y e) que dé respuesta y sea capaz de adaptarse a los cambios sociales, culturales y educativos que puedan producirse.

El hecho de adoptar un modelo educativo de intervención psicoeducativa implica, según Lago y Onrubia (2011) aceptar unos principios teóricos relacionados con la actividad educativa del centro escolar: a) un concepto inclusivo del centro educativo, que asocia calidad de enseñanza e inclusión; b) una idea sociocultural del desarrollo, es decir, subrayar las interrelaciones entre proceso de desarrollo, aprendizaje, educación, educación escolar y cultura; c) una concepción interaccionista de las diferencias individuales, es decir, el alumnado aprende no solo en función de sus condiciones personales sino también en función de la ayuda recibida y de la adecuación o ajuste de esa ayuda; d) un modelo socioconstructivista tanto del aprendizaje como proceso de construcción como de la enseñanza como proceso de ayuda ajustada a la construcción del aprendizaje; y, por último, e) una visión sistemática de la práctica educativa que evalúa la enseñanza en cuanto que un sistema.

### **1.5. Características de la intervención psicoeducativa**

La intervención psicoeducativa se lleva a cabo en contextos reales -como un centro educativo o una clase-, manteniendo las características reales del contexto en el que se desarrolla y respetando la “validez ecológica” (Brunswick, 1956), es decir, la relación que debe existir entre la investigación científica y la vida real. El punto de partida es la evaluación de necesidades detectadas por el sistema educativo, en relación a la obtención de cambio y mejora en alumnos/as, aulas, profesores/as o cualesquiera otros elementos de este sistema.

Se espera que la intervención psicoeducativa incremente el desarrollo personal del alumnado e incida en la mejora del aprendizaje y rendimiento académico. También se evalúa la validez científica de la intervención y de los resultados para poder generalizar su utilización, estando los procedimientos de estas intervenciones reconocidos en la literatura e investigación científica. Aunque se centra en la utilidad de los resultados de la evaluación evita caer en el “vicio del

metodismo” (Sidman, 1973) donde lo importante es que el método sea espectacular, no solucionar el problema real que se tiene.

Trianes, Luque, y Fernández-Baena (2013) establecen los siguientes elementos definitorios: a) está orientada o dirigida por un/a profesional psicólogo/a escolar o psicopedagogo/a que actúa en estrecha relación con los/as profesores/as y personal educativo; b) implica diseños de intervención sistemáticos, cuyos objetivos pueden tanto coincidir con los objetivos de los/as educadores/as como apoyarlos, proporcionando al alumnado las habilidades previas que necesitan adquirir antes de acceder a valores y actitudes democráticas; c) se produce a lo largo de un periodo de tiempo, ajustándose al ritmo de los cursos escolares; d) adopta la forma de programa, servicio, o conjunto de actividades concretas diseñadas para alcanzar uno o más objetivos derivados de la evaluación inicial; y e) complementa o suplementa la enseñanza impartida por el/la docente.

Actualmente intervenciones psicoeducativas de muy diversa índole y de temáticas variadas se llevan a cabo en centros educativos de todo el mundo. Profesionales de la educación, comprometidos con la mejora de la práctica educativa, realizan evaluaciones antes y después de sus intervenciones para probar la efectividad de estas prácticas educativas en las diferentes etapas de la educación formal en diferentes temáticas, por ejemplo: intervención psicoeducativa sobre las habilidades sociales en niños/as preescolares (Trianes, Rivas, y Muñoz, 1991); sobre el desarrollo socio-afectivo en niños/as de 6 a 8 años (Garaigordobil, 1992); de prevención e intervención de la conducta fumadora en adolescentes (Xiaoyi y Danhua, 2003); de ayuda entre iguales como instrumentos de mejora de la convivencia (Andrés, 2009), y otros muchos temas.

### **1.6. Etapas del proceso de intervención psicoeducativa**

A la hora de establecer las etapas del proceso de la intervención psicoeducativa no existe uniformidad en la literatura. Lago y Onrubia (2011) establecen cinco fases que sintetizan las ideas propuestas por otros autores como Marcelo (1996), Nieto (1999), Guarro (2001) y Pérez-Cabaní y Carretero (2003):

*Primera, análisis y concreción de la demanda y negociación de responsabilidades entre asesor/a y otros participantes:* definir y concretar el problema, asumir la tarea como colaboración de todos/as los/as profesionales implicados/as y delimitar el papel de cada uno/a.

*Segunda, análisis comparativo entre las prácticas del profesorado y los referentes teóricos:* recoger las prácticas del profesorado implicado, estudiar modelos teóricos relacionados con la temática y establecer propuestas de mejora concretas teniendo en cuenta las prácticas del profesorado del centro, la experiencia de otros centros educativos y los modelos teóricos.

*Tercera, diseño de las propuestas de mejora e innovación educativa:* definir cada propuesta de mejora, concretar los cambios específicos que implica cada una de ellas, seleccionar y/o elaborar materiales, establecer el proceso de introducción de las mejoras y acordar los criterios de evaluación.

*Cuarta, cooperación en la implantación, seguimiento y ajuste de mejora:* el investigador/a debe apoyar la implantación de la intervención del profesorado, facilitar la recogida de datos sobre la mejora del alumnado, ayudar en la sistematización de los mismos e identificar y diseñar conjuntamente los ajustes necesarios en la intervención.

*Quinta, evaluación de la intervención y reformulación del plan de orientación:* establecer un nuevo plan de orientación para el curso siguiente. Llegado este momento hay que decidir (Pujolàs y Lago, 2007): a) si se han conseguido las propuestas de mejora, por lo que la intervención estaría concluida; b) si es necesario reiniciarla el curso siguiente estableciendo nuevas propuestas de mejora; c) si se avanza hacia la consolidación en otras aulas del centro educativo o d) si se pasa a un periodo de generalización dando a conocer las buenas prácticas a otros centros educativos.

A modo de esquema dinámico general, sobre la actuación del profesional en su trabajo en el centro Trianes, Luque, y Fernández-Baena (2013) proponen las siguientes etapas para las intervenciones psicoeducativas dirigidas por un/a especialista externo al centro educativo:

*Primera, establecer contacto con el equipo directivo del centro y, posteriormente, con el profesorado.* Tras realizar la propuesta de intervención psicoeducativa, conocer sus necesidades y metas (demandas) y solicitar su colaboración.

*Segunda, analizar la demanda del profesorado.* Valorar los problemas, realizar un diagnóstico, perfilar las posibles hipótesis acerca de la naturaleza de los problemas y las vías de actuación e intervención psicoeducativa para reducirlos.

*Tercera, definir las metas y objetivos* la cual debe guardar relación con el análisis anterior. Las tareas que se han de llevar a cabo son las siguientes:

a) *Jerarquizar y priorizar de objetivos.* En el caso de que los objetivos estén interconectados es preferible trabajar primero el objetivo que pueda producir cambios en los demás con mayor facilidad. Con frecuencia el alumnado requiere habilidades previas para conseguir un objetivo determinado.

b) *Temporizar objetivos.* La intervención psicoeducativa generalmente se lleva a cabo en el transcurso de un año escolar. Conviene establecer el trimestre en el que se va a trabajar cada objetivo y en el que se espera que se alcance, dando siempre un margen amplio de flexibilidad. La temporización ayuda a trabajar con una intención educativa concreta y a generar expectativas adecuadas, así como motiva a los participantes.

c) *Determinar recursos.* Antes de emprender cualquier intervención psicoeducativa es necesario concretar los recursos que requiere, la disponibilidad de los mismos, los agentes educativos que puedan facilitarlos, etc.

*Cuarta, diseñar del modelo de intervención concreta.* Este modelo debe ser autorrevisable mediante una evaluación continua y contiene los siguientes elementos:

a) *Generar posibles procedimientos y soluciones,* dependiendo de los marcos teóricos en que se mueva el profesional, del análisis del problema realizado, de la comprensión compartida del problema y la necesidad de intervención vivida por el profesorado, etc.

b) *Evaluar los pros y contras* hasta seleccionar procedimientos o soluciones. Esta evaluación debe implicar a los agentes educativos y tener en cuenta el análisis de los recursos ya efectuado.

c) *Desarrollar un plan de aplicación* de los procedimientos, diseño de formato, agentes implicados, criterios para evaluar si se han conseguido los objetivos. Este modelo es revisable y modificable según vayan obteniéndose datos de evaluación continua.

d) *Prever alternativas de acción* para el caso de que la evaluación no sea satisfactoria, aunque estas se diseñarán posteriormente según el feedback de la evaluación.

e) *Concretar la formación del profesorado*. En muchos casos, la intervención implica la formación de los/as profesores/as, actuando el/la profesional como asesor/a que proporciona esta información necesaria. En el caso de intervenciones educativas la formación de los/as profesores/as adquiere una gran importancia y debe diseñarse como un paquete especial en la intervención.

f) *Temporización*. Es preciso definir la temporización en la que se implantará y se desarrollará la intervención, así como los procedimientos y ayudas para esta implantación y mantenimiento.

g) *Amplitud de la intervención*. Es preciso tener en cuenta la amplitud de la intervención según sus objetivos y su carácter preventivo o remediativo. Al perseguir objetivos preventivos a veces son necesarios más de un programa de intervención.

h) *Evaluar costes y beneficios de la intervención*. Especialmente en intervenciones preventivas, siendo, idealmente, preferidas intervenciones en las que, con un menor coste, puedan conseguirse objetivos relevantes para el alumnado.

*Quinta, evaluación de la intervención* que incluye: a) *la satisfacción del consumidor*, es decir, del alumnado que ha participado; b) *la evaluación de la efectividad del programa* por parte de todas las personas que han intervenido en la

intervención y c) la *retroalimentación correctora* para el profesorado con el fin de mejorar la eficacia de la implementación del programa en el aula.

### 1.7. Aspectos éticos de la intervención psicoeducativa

Para que una intervención psicoeducativa pueda llevarse a cabo en un centro educativo debe respetar una serie de principios éticos derivados. Trianes, Luque y Fernández-Baena (2013) especifican tres aspectos éticos relevantes de la intervención psicoeducativa:

a) *Consentimiento del equipo directivo, claustro y consejo escolar del centro* lo que implica la libertad personal de aceptar o rechazar la intervención psicoeducativa. En primer lugar es necesario recabar el consentimiento del consejo escolar y claustro de profesores/as, que representan al sistema escolar, incluidas las familias, y al equipo docente, respectivamente. Esta petición de consentimiento implica dar información sobre los aspectos básicos de la intervención psicoeducativa que les sean de interés, discutir las falsas concepciones o dudas, negociar los papeles de los agentes educativos implicados, negociar el plan de evaluación y dar protagonismo al profesorado y otros agentes, desmitificando la intervención. Es conveniente mostrarles los cuestionarios que se van a utilizar con el fin de prevenir problemas.

b) *Manifestación de voluntariedad de las personas implicadas en la intervención*, es decir, el alumnado, su familia y el profesorado que participan directamente en el programa de intervención. Se reconoce que la evaluación infantil implica diversos puntos de vista, profesores/as, padres/madres, iguales y el propio niño o niña ya que todos/as ellos/as arrojan información relevante que se complementa para dibujar un diagnóstico amplio y comprensivo de la situación de un/a alumno/a.

c) *Análisis de costes-beneficios*. Previo a la intervención psicoeducativa conviene realizar el análisis de costes y beneficios que pueden preverse del desarrollo de la intervención. Entre los efectos negativos cabe destacar algunos como estigmatización de alumnos/as, invasión de privacidad, dependencia de los

agentes de intervención, costo social y disrupción del sistema escolar. Desde una perspectiva ética, aunque estos efectos negativos no invalidan forzosamente la intervención, los/as docentes así como el alumnado y su familia deben estar avisados y es ético que sean conscientes de estos efectos nocivos para evitarlos.

## 2. Intervención psicoeducativa a través de programas

### 2.1. Aproximación al término programa

Con frecuencia la intervención psicoeducativa adopta el formato de programas centrados en satisfacer las necesidades de todo el alumnado o de un grupo clase y no solamente en aquellos/as alumnos/as que presentan problemas o dificultades específicas. Un programa supone el establecimiento previo y sistemático de objetivos, contenidos, criterios de valoración y condiciones de regulación de una actividad o intervención, con el fin de conseguir la finalidad que se persigue con eficacia, menor costo posible y plena satisfacción del individuo o grupos a los que se aplique. Para Forner y Latorre (1996) un programa es “enunciado y definición de los objetivos, contenidos y modalidades de una actividad. Esquema ordenado y temporal y temáticamente de cada uno de los pasos y procedimientos para el logro de un objetivo individual o colectivo” (p. 123). Pérez (2006) define programa como “un documento en el que se integran los objetivos educativos, a lograr a través de determinados contenidos, con un plan de acción a su servicio, plan en el que incluimos la evaluación de carácter formativo como un elemento más, en sintonía y armonía con todos ellos” (p. 180). En las Instrucciones de 30 de junio de 2014 de la Secretaría General de Educación sobre programas educativos, los programas educativos se conciben como un proceso que, desarrollándose a través de convocatoria pública con los requisitos legalmente establecidos, se concreta en el proyecto educativo del centro educativo.

La diversidad de programas educativos es grande en razón de las metas que se pretenden alcanzar, la naturaleza de sus objetivos, el carácter optativo u obligatorio, su duración, que sean reglados o no reglados, etc. Las notas características de los programas basándonos en Myrick (1993) son: a) estar diseñados para alcanzar a todos/as los/as estudiantes; b) proporcionar un

currículum organizado y planificado; c) implicar al personal escolar; d) ayudar a los/as estudiantes a aprender de forma más eficaz y efectivamente; e) incluir intervenciones específicas; f) ser comprensivo en alcance y secuencia; y g) estar diseñados para fomentar el desarrollo de competencias específicas como Aprender a vivir (área personal-social), aprender a trabajar (área vocacional) y aprender a aprender (área académica).

Se reconoce que el llevar a cabo programas de intervención psicoeducativa ofrece ventajas al sistema escolar multiplicando su eficiencia y calidad. Entre las ventajas de llevar a cabo programas psicoeducativos en los centros educativos se pueden destacar: a) permitir organizar y detallar secuencias docentes; b) brindar orientación a los/as docentes respecto a los contenidos a impartir y a la metodología; c) promover incrementos en la formación del profesorado que participa y la innovación educativa; y d) propiciar el trabajo colaborativo de un grupo docente o del claustro de profesorado para desarrollar de forma transversal e interdisciplinar una serie de elementos y contenidos curriculares (Instrucciones de 30 de junio de 2014 de la Secretaría General de Educación).

La mayoría de los programas psicoeducativos constan de los siguientes elementos (Pérez, 2006): a) *Objetivos finales* que son el elemento rector del programa y marcan el sentido de toda actuación educativa. Estos objetivos se establecen teniendo en cuenta las necesidades, carencias o demandas que justifican la necesidad de usar ese programa específico en la intervención psicoeducativa con ese grupo-clase o en ese centro escolar específico; b) *Contenido*, medio a través del cual se consiguen los objetivos planteados. Estos contenidos pueden ser muy variados tanto curriculares como transversales e interdisciplinarios; c) *Medios y recursos del aprendizaje* los cuales facilitan la consecución de los objetivos planteados. Entre ellos podemos destacar la metodología, los recursos humanos y materiales, y las actividades; y d) *Evaluación*. Incluye la evaluación de la consecución de los objetivos por parte del alumnado, pero también la evaluación de la eficacia del programa. Es conveniente que la evaluación sea integradora, es decir, que estimule la participación del profesorado y del alumnado, fomente la reflexión, el análisis y la autocrítica, promueva la innovación y dinamice el deseo de una mejora continua, con el fin de cimentar una intervención psicoeducativa de calidad. La evaluación integradora juega un papel

activo en el desarrollo de los programas y no meramente pasivo, ya que no se limita a emitir juicios de valor sobre los resultados alcanzados.

La persona coordinadora de programas educativos oficiales en Andalucía asume funciones que se aglutinan en torno a tres ámbitos: formativo, organizativo y curricular (Instrucciones de 30 de junio de 2014 de la Secretaría General de Educación). *Funciones del ámbito formativo:* a) asistir y participar en las acciones formativas relacionadas con el desarrollo del programa; b) colaborar en el asesoramiento y formación del profesorado participante; c) dinamizar e impulsar el desarrollo del programa; d) informar a la Administración Educativa sobre los aspectos que solicite; e) cumplimentar la información requerida en el sistema de gestión oficial; f) detectar las necesidades de formación del profesorado; y g) difundir y dar a conocer las experiencias y las buenas prácticas desarrolladas. *Funciones del ámbito organizativo del centro:* a) promover el proyecto de Centro como marco para el desarrollo del programa; b) informar de las actividades a la Jefatura de estudios y al Claustro de Profesorado; c) planificar y organizar sesiones de trabajo con el profesorado implicado; d) ejercer de interlocutor entre los agentes externos al centro y el centro educativo; e) facilitar materiales y recursos al profesorado participante. *Funciones del ámbito curricular:* a) coordinar y desarrollar el programa; b) fomentar la adquisición de competencias básicas relacionadas con el programa; c) dinamizar la transversalidad implicando diferentes áreas y materias curriculares; d) impulsar el uso de una metodología innovadora, creativa y participativa fomentando el trabajo en equipo del profesorado y del alumnado; y e) fomentar el uso de tecnologías de la comunicación y de la información.

Así mismo, el profesorado participante en programas educativos oficiales en Andalucía asume una serie de funciones que se aglutinan entorno a los mismos ámbitos que en la persona responsable: a) *ámbito formativo*, participar en las actuaciones formativas que se organicen vinculadas al desarrollo del programa; b) *ámbito organizativo*, colaborar con la persona coordinadora en la dinamización y aplicación del programa en el centro y en la difusión de los resultados; y c) *ámbito curricular*, llevar a cabo las actividades programas, a través de una metodología innovadora que fomente la participación del alumnado y el uso de las tecnologías de la comunicación y de la información (Instrucciones de 30 de junio de 2014 de la Secretaría General de Educación).

## 2.2. Tipos de programas educativos

La diversidad de programas que existe es muy amplia. La heterogeneidad de criterios aporta luces para su clasificación atendiendo a los objetivos, edad del usuario, metodología, etc. Webber (1997) propone una clasificación que proporciona las bases para entender y estudiar el comportamiento de las personas estableciendo así tres tipos de programas: los centrados en la persona, los centrados en la situación o en el contexto y los centrados en la interacción persona-contexto.

**Programas centrados en la persona** consideran que la causa de los problemas está únicamente en las características del individuo siendo el objetivo del tratamiento el exceso o el déficit en el comportamiento individual y su falta de conocimiento. El modelo centrado en la persona pretende incidir directamente en ella mejorando su bienestar psicológico (Cowen, 1985). Es un enfoque individualista que da a los problemas relacionales, una aplicación clínica limitada. Se le achaca falta de medios de intervención para producir cambios suficientes en las personas con trastornos mentales (Crisp, 2010). Su versión actual, menos individualista y más contextualizada, puede ser práctica y útil en la educación para resolver problemas relacionados con el desarrollo emocional, relaciones sociales, el comportamiento ético del alumnado (Gatongi, 2007) y cambios culturales (O'Brien, 2004). Sus elementos esenciales de intervención, la empatía, la congruencia y consideración positiva, han sido recientemente revisados (O'Neill, 2001).

Los programas centrados en la persona se clasifican a su vez en tres subgrupos según promuevan (Webber, 1997): a) *el uso de técnicas reductivas*. Programas que pretenden reducir la conducta no deseada a través de castigo o técnicas reductivas como la expulsión, el castigo, y tienen una efectividad media; b) *la adquisición de conocimiento*. Programas que, identificando el origen de la conducta inadecuada en la falta de conocimiento, proponen la formación como medio para cambiar el comportamiento del individuo; y c) *el desarrollo de habilidades cognitivas, de comportamiento o estrategias de afrontamiento*. Programas que parten de la idea de que la causa de los problemas es la carencia de habilidades y proponen su desarrollo a través del entrenamiento. Las habilidades de las que carecen los/as niños/as pueden ser cognitivas (habilidades

para el estudio), de comportamiento (habilidades sociales y autocontrol) y estrategias de afrontamiento (autorregulación). Este tipo de programas se centran en entrenar habilidades mejorando el autoconcepto, desarrollando habilidades sociales, etc. Las investigaciones muestran que estos programas son efectivos en el desarrollo de la habilidad pero pueden fracasar en la generalización a otros contextos. Este tipo de programas por ejemplo enseña habilidades sociales a niños y niñas que carecen de ellas. A este grupo pertenecen también programas de educación sexual o de prevención de la droga.

**Programas centrados en el contexto** consideran que la causa de los problemas esta fuera del individuo y el objetivo de los programas es modificar aspectos del contexto. Estos programas tienen en cuenta la estrecha relación entre el individuo y su medio y la necesidad de actuar sobre las condiciones ambientales y de la comunidad si se desea cambiar la conducta individual (Trianes et al., 1997). Estos programas pueden centrarse en mejorar en el ambiente familiar, ambiente escolar y el ambiente social.

En la actualidad se sigue profundizando en la conveniencia de utilizar programas que adopten el paradigma ecológico (Jakes, 2004). Ejemplos de este tipo de programas son Prevención del consumo de droga y alcohol en adolescentes (Jones et al., 2007), Prevención de embarazos no deseados en adolescentes (Key, O'Rourke, Judy, y McKinnon, 2005), y por último Prevención de la violencia de género (Tolman, 2002).

**Programas centrados en la transacciones entre las características individuales y el contexto** a partir del modelo ecológico-transaccional de Felner y Felner (1989), se fundamenta en la teoría ecológica (Bronfenbrenner, 1989) y en el modelo interaccional-transaccional (Reid y Patterson, 1991). Propone que el desarrollo de la persona, normal o no, es un proceso recíproco entre los individuos y las características cambiantes del contexto en el que actúa. Cada persona interactúa tanto con otras personas como con su contexto más inmediato (los miembros de su familia, el profesorado, los/as compañeros/as, condiciones familiares) a la vez que son afectados por contextos más amplios (la administración educativa, agencias sociales, recortes de presupuestos). Bronfenbrenner (1989) propone que el desarrollo personal es cambio que experimenta la persona como

resultado de su interacción con el contexto. Como resultado de esta interacción también cambia las características de su ambiente, de tal forma que un/a niño/a agresivo/a puede provocar el divorcio de su padre y madre o fomentar la política de tolerancia cero a la conducta agresiva en el centro educativo.

Los programas centrados en la transacciones personas-entorno se basan en que el desarrollo del niño o la niña surge en función de: a) sus características individuales particulares: altura, peso, género, etnia, temperamento, cociente intelectual, habilidades sociales y discapacidad; b) la naturaleza del contexto en el que vive; y c) los procesos o interacciones que producen los cambios del desarrollo. Por lo que en este marco ecológico-transaccional, los programas deben tener como objetivo no solo las características individuales del alumnado que los convierten en personas en riesgo, sino también los factores sociales perjudiciales y las transacciones dañinas con el contexto. Si el programa falla en alguna de estas tres áreas, los resultados deseados puede que no se consigan.

Nuevos programas de intervención e investigaciones recientes confirman la actualidad de este enfoque transaccional-ecológico: Programa de prevención para adolescentes en ambientes marginales (Oshri, Rogosch, Burnette, y Cicchetti, 2011); Programa para la prevención del bullying (Frey, Newman, Nolen, y Hirschstein, 2012); Programas para la intervención con autistas (Cuvo y Vallelunga, 2007); Programas para la prevención de suicidios (Alcántara y Gone, 2007); y Promoción del desarrollo cognitivo y emocional en ambientes desfavorecidos (Mahoney, Lord y Carryl, 2005).

### **2.3. Programas educativos oficiales en el marco legislativo andaluz**

Los programas educativos que la Secretaría General de Educación de la Junta de Andalucía oferta a los centros públicos y concertados de educación no universitaria (Instrucciones de 30 de junio de 2014 de la Secretaría General de Educación sobre programas educativos) se pueden incluir dentro de alguna de las categorías de los programas comentadas anteriormente aunque es probable que la mayoría se centre en las transacciones entre las características individuales y el contexto.

Estos programas educativos oficiales se clasifican según su contenido en cuatro ámbitos:

- a) *Ámbito de Comunicación Lingüística* que incluye los programas destinados a la mejora de esta competencia, la lectura, la escritura, la creatividad y las alfabetizaciones múltiples: “Familias lectoras”, “Clásicos escolares”, “Creatividad literaria”, “Comunicación” y “Proyecto Lingüístico del Centro”.
- b) *Ámbito Medioambiental* que incluye los programas que desarrollan contenidos, recursos y estrategias de educación ambiental: “Red Andaluza de Ecoescuelas”, “KiotoEduca”, “Recapacicla”, “Crece con tu árbol”, “Cuidemos la costa”, “Educación Ambiental en la Red de los Jardines Botánicos” y “EduAves”.
- c) *Ámbito de Economía y Emprendimiento* que incluye los programas educativos relacionados con materia de economía, educación financiera, emprendimiento y consumo responsable: “Educación Económica y Financiera”, “Miniempresas” y “Comunicación”.
- d) *Ámbito de Promoción de Hábitos de Vida Saludable* que incluye tanto Programas de prevención de Drogodependencias y Adicciones: “Dino”, “Y tú qué piensas” y “Prevenir para vivir” como Programas de promoción de la Salud: “Forma joven”, “A no fumar ¡Me apunto!”, “Alimentación saludable”, “Plan de Consumo de fruta en las Escuelas”, “Aprende a sonreír” y “Mira”.

### 3. Evaluación de programas educativos

#### 3.1. Aproximación al término evaluación de programas educativos

La evaluación de programas educativos es una herramienta fundamental al servicio de la calidad educativa y ha ido aquilatándose en las últimas décadas. Herrera y Olmos (2009) la definen como un “proceso de investigación sistemática sobre los procesos, efectos, resultados y objetivos de un programa, con el fin de tomar decisiones” (p.144).

García (2003) analiza la definición de programa elaborada por autores de reconocido prestigio en este campo como Taylor, Scriven, Rossi, Freeman, Martínez-Mediano, y Ballesteros, y concluye que la evaluación de programas no es algo independiente al resto de la actividad educativa sino que está íntimamente ligada a su desarrollo ya que ofrece información tanto de los procesos sociales y educativos como de la validez de las propuestas innovadoras en estos campos. A partir de la información recogida el/la docente, investigador/a del programa, contextualiza y valora los hallazgos para tomar decisiones relacionadas con el programa en sí mismo, su desarrollo y los resultados derivados de la puesta en práctica. Para llevar a cabo la evaluación hay que establecer el plan de acción que se va a seguir, diseñar la recogida de información, organizar y analizar la información recogida y dar a conocer la evaluación realizada.

García (2003) agrupa la evaluación de programas educativos en torno a los siguientes apartados:

a) *Programas de intervención en el aula.* Por ejemplo, la evaluación del efecto de intervenir con un programa de lectoescritura en educación infantil y primer ciclo de primaria con la finalidad de disminuir el porcentaje de sujetos con riesgo de dificultades de aprendizaje y aumentar su rendimiento académico. Los resultados mostraron la eficacia a largo plazo de la intervención temprana, sistemática y planificada del lenguaje oral y escrito, como modo de prevenir las dificultades de aprendizaje (González-Valenzuela, Martín-Ruiz, y Delgado-Ríos, 2012).

b) *Programas de orientación académica, personal y profesional de los sujetos en los niveles de enseñanza secundaria.* Por ejemplo, la evaluación de Programa de Orientación Profesional a través de la tutoría en 3º y 4º curso de educación secundaria y 1º curso de bachillerato, con el objetivo de facilitar el autoconocimiento y las expectativas de autoeficacia mediante el entrenamiento en estrategias de análisis, reflexión e investigación y contrastar con sus compañeros/as la información necesaria para la consecución del objetivo planteado. Los resultados mostraron que el grupo intervenido mejoró significativamente respecto al grupo control (Lucas-Mangas y Carbonero-Martín, 2006).

c) *Programas de intervención educativa dirigidos al alumnado con necesidades educativas especiales.* Por ejemplo, la evaluación del programa de intervención temprana en educación infantil en seis escolares con Trastorno Específico del Lenguaje, con el fin de mejorar el lenguaje oral, así como otras habilidades básicas para el aprendizaje de la lectura. Los resultados mostraron cómo el grupo intervenido alcanzó un progreso más favorable en lenguaje oral, desarrollo narrativo y conciencia fonológica (Axpe, Acosta, y Moreno, 2011).

d) *Programas dirigidos al alumnado de altas capacidades.* Por ejemplo, la evaluación de un programa de verano dirigido al alumnado de secundaria de altas capacidades en un colegio específico de altas capacidades. Los resultados mostraron que el programa contribuye a promover los prerequisites motivacionales y cognitivos para transformar la alta dotación intelectual en rendimientos excelentes (Neber y Heller, 2002).

e) *Programas de integración en centros educativos.* Por ejemplo, la evaluación del programa antibullying Cyberprogram 2.0 que fomenta el desarrollo socioemocional y previene la violencia escolar. Los resultados mostraron la disminución significativa de conductas sociales negativas de las mujeres, aunque en el resto de las variables el cambio fue similar en ambos sexos (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014).

g) *Programas diseñados para intervenir en contextos multiculturales.* Por ejemplo, la evaluación de un programa para promover la comprensión de la diversidad cultural a través de la música. Los resultados mostraron la eficacia del programa para fomentar el respeto, la construcción de la identificación personal y la tolerancia a través de valorar la música de diversas culturas (Nethsinghe, 2012).

h) *Programas dirigidos a grupos y asociaciones sociales vinculadas a las personas mayores, drogadictos, de acogida y delincuencia juvenil.* Por ejemplo, una intervención con un programa para prevenir la delincuencia juvenil. Los resultados muestran que la eficacia del mismo depende del género de los/as participantes (Fagan y Lindsey, 2014).

### 3.2. Finalidad de la evaluación de programas educativos

La evaluación de programas educativos es un campo de relevante importancia en la formación de profesionales de la educación. “La elaboración de propuestas de intervención en diversos contextos suele ir acompañada de la pertinente evaluación para conocer si esa propuesta es o no la adecuada y si los resultados alcanzados han sido satisfactorias para las personas implicadas” (García, 2003, p. 262).

Muchos autores coinciden con Hernández (2001) al determinar el doble objetivo de la evaluación de los programas: por un lado, *evaluación formativa* para comprender y mejorar el programa y, por otro, *evaluación sumativa*, con el fin de sintetizar, descubrir o juzgar los resultados, tanto previstos o no, de un programa que puede ser tanto micro como macroprograma. A estas funciones cabe añadir la aportación de Pérez (2006) que subraya la importancia de que todos los programas incluyan un sistema de evaluación integrado con una doble finalidad: por un lado, servir como *elemento de responsabilidad social*, rindiendo cuenta de los medios y recursos, públicos o privados, utilizados; y, por otro, como *elemento asegurador de la calidad y de mejora continua* en el caso de que se quiera seguir aplicando.

Para García (2003) la evaluación de programas cumple los siguientes cometidos: a) diagnóstico; b) formativo y orientador; y c) predictivo y de control del proceso educativo. La evaluación de los programas además de ayudar a descubrir sus fortalezas y debilidades, orienta hacia el futuro, de tal forma que el/la docente implicado/a pueda remediar las deficiencias que detecte y adquirir confianza en su tarea.

Según Herrera y Olmos (2009), la evaluación de programas educativos o programas de intervención tienen como objeto de análisis un programa desarrollado, principalmente, dentro de una institución formal de educación, como parte del currículo de un nivel educativo, o bien el currículo en su totalidad, con el fin de aportar evidencias válidas, orientadas a la toma de decisiones respecto a mantener, modificar o descartar un determinado programa.

Todo programa es susceptible de ser evaluado. En caso contrario, convendría introducir las modificaciones oportunas, antes de su desarrollo en el

aula, para facilitar la propia evaluación y, especialmente, para poder obtener información válida para determinar posibles mejoras (Pérez, 2006).

### 3.3. Modelos de evaluación de programas educativos

Los modelos de evaluación de programas educativos difieren en los objetivos, metodología y fases de desarrollo. Cada modelo tiene sus ventajas y limitaciones que conviene conocer a la hora de llevar a la práctica la evaluación de un programa educativo concreto.

Los intentos de clasificación de modelos de evaluación de programas han sido diversos a lo largo de los años. Walker y Haertel (1990) lo simplifican en cuatro: a) *enfoque cuantitativo*, que se caracteriza porque se centra en objetivos prefijados, se fundamenta en los test para conseguir cuantificar los objetivos y utiliza un diseño experimental; b) *enfoque naturalista*, basado en la observación natural de ambientes, es complementaria al enfoque cuantitativo. En este enfoque tienen mayor protagonismo las personas que participan en la evaluación del programa; c) *enfoque pragmático*, que unifica los enfoques anteriores, dando importancia a los métodos cuantitativos a la vez que se tiene en cuenta los aspectos contextuales y procesuales; y d) *enfoque coste-beneficio* que quiere cuantificar los recursos empleados en el programa y contrastarlos con los beneficios producidos. Hoy día hay una tendencia hacia un enfoque ecléctico o mixto en la evaluación de programas educativos (García, 2006) que combina la evaluación cualitativa y cuantitativa del programa.

### 3.4. Fases de la evaluación de programas educativos

Al plantear la evaluación de planes y programas educativos, la literatura especializada ofrece multitud de aproximaciones más o menos parecidas en la que se suele resaltar la evaluación del diseño, del funcionamiento y de los logros (Escudero, 2006).

Toda evaluación requiere un plan de acción que incluya pasos como: identificar el aspecto concreto a evaluar, analizar su evaluabilidad, diseñar la recogida de información, organizar y analizar los datos e informar sobre la evaluación llevada a cabo (Herrera y Olmos, 2009). Fernández-Ballesteros (2001) distingue seis fases: 1ª fase. *Planteamiento de la evaluación*: recogida de información sobre el programa; 2ª fase. *Selección de las operaciones a observar*, es decir, qué evaluar, con qué y qué fuentes de información utilizar. Se han de concretar los indicadores de las variables y las distintas fuentes de información; 3ª fase. *Selección del diseño de evaluación*; 4ª fase. *Recogida de la información*. Hay que cuidar especialmente los procesos para recoger información necesaria, es decir, el calendario, la formación de observadores/as y la solicitud de autorizaciones, y tener en cuenta los sesgos potenciales que pueden producirse en la recogida de datos, así como, las cuestiones éticas como por ejemplo los derechos de los/as implicados/as; 5ª fase. *Análisis de los datos*, es decir, proceso a través del cual se extraen los resultados a partir del análisis de los datos. Conviene no caer en sofisticaciones innecesarias; y 6ª fase. El *informe de la evaluación* que consiste en la transmisión y publicación de los resultados obtenidos.

### 3.5. Indicadores para la evaluación de programas educativos

Los criterios que se utilizan para evaluar los programas educativos difieren de unos/as autores/as a otros/as. En la mayoría de los casos se utilizan los objetivos del programa siempre y cuando estén definidos operativamente (Herrera y Olmos, 2009).

Sanz (2001) establece tres indicadores: a) *Compromiso total de todos los miembros de la organización en satisfacer las necesidades de los/as usuarios/as*. Para que el programa pueda ser evaluado como un componente integral del proyecto educativo tiene que tener apoyo de la administración, del consejo escolar y del equipo directivo. El profesorado tiene que comprender la finalidad y el valor del programa y participar en él y el/la orientador/a puede ser el/la facilitador/a; b) *Apoyo sistemático y centrado en el usuario*. Un programa tiene que tener un plan

que sea comprendido y acordado por todos/as los/as participantes e incluirá los logros que debe alcanzar el alumnado, las estrategias y actividades para conseguir los objetivos, la asignación de responsabilidades en las actividades y la evaluación de los resultados; y c) *Medida y control de los procesos del programa*. La mejora del programa sólo será posible si los componentes de que consta el programa son comprendidos, llevados a cabo y evaluados.

Como ejemplo de indicadores en un país, en Estados Unidos y Canadá se creó en 1975, el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation constituido por dieciséis organizaciones académico-profesionales del ámbito de la evaluación educativa con el objeto de unificar normas ético-científicas en Canadá y Estados Unidos. Las primeras normas fueron publicadas en 1981 (Joint Committee On Standards For Educational Evaluation, 1981) y han sido utilizadas más allá del contexto geográfico para el que fueron elaboradas aunque ha habido algunos problemas de adaptación (Stufflebeam, 2004). Sanders (1998) elabora un documento en el que se recogen dichos estándares agrupados en torno a 4 ámbitos: a) utilidad del programa; b) factibilidad del programa, c) legitimidad del programa; y d) la precisión del programa. El cuadro 2 recoge los criterios ético-científicos establecidos por Sanders (1998) para la evaluación de los programas.

Cuadro 2. *Estándares ético-científicos para evaluar programas* (Sanders, 1998)

<b>Criterios de utilidad</b>	<b>Criterios de factibilidad</b>	<b>Criterios éticos</b>	<b>Criterios de precisión</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificación de los/as interesados/as.</li> <li>2. Credibilidad del evaluador/a.</li> <li>3. Selección y alcance de la información.</li> <li>4. Identificación de valores.</li> <li>5. Claridad del informe.</li> <li>6. Oportunidad y divulgación de los informes.</li> <li>7. Impacto de la evaluación.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Procedimientos prácticos.</li> <li>2. Viabilidad política.</li> <li>3. Efectividad y costo.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Orientación al servicio.</li> <li>2. Compromisos formales.</li> <li>3. Derechos humanos.</li> <li>4. Interacciones humanas.</li> <li>5. Valoración completa y justa.</li> <li>6. Divulgación de los hallazgos.</li> <li>7. Conflicto de intereses.</li> <li>8. Responsabilidad fiscal.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Documentación del programa.</li> <li>2. Análisis del contexto.</li> <li>3. Propósitos y procedimientos descritos.</li> <li>4. Fuentes de información.</li> <li>5. Información válida.</li> <li>6. Información confiable.</li> <li>7. Información sistemática.</li> <li>8. Análisis de la información cuantitativa.</li> <li>9. Análisis de la información cualitativa.</li> <li>10. Conclusiones justificadas.</li> <li>11. Informes imparciales.</li> <li>12. Metaevaluación.</li> </ol>

### 3.6. Técnicas e instrumentos de recogida de información

La evaluación de un programa es un tipo especial de investigación social donde confluyen distintas disciplinas psicología, pedagogía, sociología, etc. con sus aportaciones metodológicas diferentes. El programa se considera como el objeto de la investigación con el fin de determinar las verdaderas consecuencias que genera. El objetivo es obtener la máxima información coincidente, desde distintas fuentes, que proporcionen información de calidad que garantice la eficacia del programa en conseguir los cambios deseados, también la científicidad de las conclusiones (Herrera y Olmos, 2009).

Teniendo en cuenta que cada programa es algo singular resulta necesario seleccionar unos instrumentos adecuados a la realidad contextual específica de cada programa. Las técnicas empleadas para la evaluación de programas educativos pueden ser: a) *Técnicas cuantitativas* cuyo objetivo principal es poder generalizar los resultados, implica un diseño válido y fiable, seleccionando una muestra adecuada y utilizando instrumentos de evaluación con fiabilidad y validez metodológicas; y b) *Técnicas cualitativas* cuyo objetivo es profundizar en las opiniones, vivencias y experiencias de los/as participantes del programa. Según Herrera y Olmos (2009), las técnicas cualitativas se suelen utilizar en las evaluaciones de programas locales, muy contextualizados, mientras que las cuantitativas en las evaluaciones de programas nacionales e internacionales. Marchersi y Martín (1988) aconsejan el uso del enfoque de evaluación mixto que incluya técnicas cualitativas y cuantitativas en la evaluación de programas.

### 3.7. Análisis e interpretación de los resultados

Tras el análisis de los resultados, en el que se sintetiza y reduce la información obtenida a través de las diversas fuentes y técnicas, se realiza la interpretación de los mismos con el objetivo de darle significado.

En la interpretación de los resultados juega una papel importante la experiencia y conocimiento del evaluador o la evaluadora que deberá: hacer una lectura exacta de los resultados tanto de los casos positivos como negativos;

comparar los objetivos de la evaluación con los resultados; conectar los resultados con las teorías explicativas; apoyar las interpretaciones en datos que las avalen; compaginar las interpretaciones prácticas y científicas; indicar las limitaciones del proceso evaluador y del análisis; tener en cuenta el impacto en las personas implicadas; etc.

### 3.8. Informe de evaluación

Los informes de evaluación están dirigidos a mejorar el programa educativo que está siendo desarrollado en procesos cooperativos (Pérez, 2006). Es importante que en el informe se presenten los resultados utilizando términos estadísticos convencionales, de forma que tenga significado para las distintas audiencias. Según May (2004) un informe estadístico tiene significado estadístico cuando es comprensible, interpretable y comparable. Todo informe precisa una difusión que se obtiene por su publicación en revista especializada o divulgativa. Para su publicación el informe debe adoptar el estilo científico sugerido por la revista. Ese estilo se basa en las características de la ciencia: economía, organización y claridad. Sus partes son: Marco teórico, objetivos, método: procedimiento, muestra, instrumentos, resultados y discusión. Toda publicación de un programa educativo debe incluir unas *conclusiones* en las que se responda a las preguntas planteadas, se expongan las limitaciones del estudio, se realicen recomendaciones metodológicas, se aporten sugerencias para mejorar la ejecución del programa y se expresen las dificultades para el desarrollo del plan de acción.

En la actualidad, algunas investigaciones tienen como objetivo la validación de programas de diversa índole: Programa para mejorar la autoestima infantil (Rubilar y Oros, 2011); Programa para la mejora de las habilidades sociales (Trianes et al., 1991); Programa para mejorar la capacidad de reflexión (Del Carmen, Fernández-Martín, y Membrilla, 2004). Sus informes son recogidos en el formato clásico de la investigación científica.

#### 4. Programas para fomentar la ayuda y la cooperación

El hecho de que el profesorado utilice la evaluación de programas de forma sistemática y justificada, aporta gran cantidad de información lo que facilita al docente o la docente tomar decisiones para mejorar bien los propios programas de intervención, bien los procesos seguidos en su desarrollo, así como, la eficacia de los mismos. De esta forma se puede aconsejar el uso de dichos programas educativos en contextos educativos similares, ya que se tiene suficientes garantías de su eficacia.

El estudio de las relaciones interpersonales empezó a tener interés para la investigación educativa a partir de los años cincuenta y sesenta centrados en su mayoría en la relación profesorado-alumnado y el rol del docente o la docente; en la década de los setenta el foco de estudio y atención fue la conducta de maltrato entre iguales (Andrés, 2009). En los últimos años, la mirada se va girando hacia la investigación y la intervención psicoeducativa preventiva, es decir, hacia promover el desarrollo de habilidades emocionales y sociales que dinamicen un clima social de centro y de aula adecuado; y disminuya la frecuencia de violencia escolar cotidiana. Entre ellas se pueden destacar intervenciones psicoeducativas llevadas a cabo en colegios e institutos cuya efectividad ha sido probada: a) El proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar (SAVE) y el proyecto Andalucía Antiviolenencia Escolar (Del Rey y Ortega, 2001; Ortega, 1994a, 1994b; Ortega, 1997; Ortega y Angulo, 1998) pionero en fomentar la ayuda entre iguales y sus resultados de evaluación están muy difundidos en el ámbito internacional; y b) las intervenciones con el Programa Relacionarnos bien (Segura y Arcas, 2008) y el Programa Ser persona y relacionarse: Habilidades cognitivas y sociales, y crecimiento moral (Segura, 2002), el primero para educación primaria y el segundo para secundaria, para mejorar las relaciones interpersonales a través del desarrollo de las habilidades sociales con la finalidad de conseguir una convivencia asertiva.

El hecho de que el niño y la niña se prepararan en el seno del grupo-clase para poder integrarse en el grupo-sociedad, debería llevar al docente o la docente al uso de dinámicas y técnicas grupales en el aula que desarrollen en el alumnado la capacidad de dar y recibir ayuda, la capacidad de alcanzar en consenso a través del debate y la discusión, la capacidad de solucionar los conflictos interpersonales

a través del diálogo y el consenso, etc. Sin embargo, la realidad es muy diferente. Mientras las técnicas de dinámica grupal se han introducido en el ámbito laboral, en el ámbito educativo han sido ignoradas por la docencia tradicional. En las últimas décadas, en el ámbito de la educación, ha habido muchas voces contrarias a la competición como vía de motivación, considerándola perjudicial para el desarrollo moral y personal del alumnado (Ovejero, 1990).

Autores como Johnson and Johnson, Slavin, Kagan y Cohen pueden ser considerados de modo no estricto, antecedentes del aprendizaje cooperativo, al menos como ideología o teoría de educación que lo soporta.

#### **4.1. Qué se entiende por aprendizaje cooperativo**

El aprendizaje cooperativo es un *enfoque global de la enseñanza*, aunque cada autor/a enfatiza un aspecto específico diferente. El aprendizaje cooperativo es un término que incluye un conjunto de métodos de aprendizaje que se caracterizan por crear una *organización de clase basada en el trabajo en grupo de varios alumnos* y alumnas. El grupo clase es dividido en pequeños grupos que reciben consignas de actuación por parte del profesor o la profesora, a partir de estas indicaciones deben organizar y planificar la tarea del grupo mediante consenso (Rodríguez y Herrera, 2010).

Pujolàs y Lago (2011. p.122) entiende por aprendizaje cooperativo como *“instrumento para favorecer el aprendizaje de todos los/as alumnos/as, con independencia de sus características personales y de sus necesidades educativas, y de manera que contribuya a su capacidad de diálogo, de convivencia, y de solidaridad, y de aprender a cooperar”*.

El aprendizaje cooperativo es “un enfoque interactivo de organización del trabajo en el aula en el cual *el alumnado es responsable de su aprendizaje y del de sus compañeros*, en una estrategia de corresponsabilidad para alcanzar metas e incentivos grupales” (Rodríguez y Herrera, 2010. p.234). Se trata de una concepción del proceso enseñanza-aprendizaje, en el que el intercambio social constituye el eje vertebrador del aula (Serrano, 1996). Trabajando en grupo

cooperativo se crean situaciones en las que el alumnado marginado o rechazado puede dar a conocer sus habilidades, además, el grupo le da seguridad y el apoyo emocional que necesita para empezar a establecer relaciones con sus compañeros y compañeras. “El rechazado, al atraer la atención de sus compañeros sobre algún aspecto positivo, no necesitará llamar la atención ni reafirmarse a través de la agresividad y poco a poco puede ser que la sustituya por la cooperación” (Rubio, 1988, p. 170).

Interdependencia de meta e igualdad de status son dos requisitos clave en la definición de aprendizaje cooperativo, lo cual no quiere decir homogeneidad, sino que es preferible la heterogeneidad, que supone mayor eficacia en los grupos. “Los pequeños grupos se forman buscando más la diversidad que la homogeneidad o afinidad; el aprendizaje de las competencias de cooperación e interacción social se alcanza afrontando la diferencia y el contraste entre perspectivas e intereses distintos; el trabajo en pequeños grupos se puede compartir y contrastar en sesiones plenarias del grupo clase” (Rodríguez y Herrera, 2010. p.234).

Los principios básicos del aprendizaje cooperativos según Kagan (1999) son: a) interdependencia positiva: los esfuerzos de cada integrante benefician a sí mismo y al resto del equipo; b) responsabilidad individual: cada integrante del grupo debe cumplir con el trabajo que le corresponde; c) igual participación: todos/as los/as integrantes del grupo tienen que tener la misma oportunidad de participar; y d) interacción simultánea: porcentaje de miembros del equipo implicados en su aprendizaje.

#### **4.2. Implementación del trabajo cooperativo**

Aprender en grupos cooperativos se está convirtiendo en una metodología cada vez más en boga (Suarez, 2010). Cada método establece diversas etapas para implementar el trabajo cooperativo como metodología general del proceso enseñanza aprendizaje. En esta tesis se adopta como método general el compuesto por los siguientes pasos:

***Primer paso, formación del docente o la docente en la metodología de grupo cooperativo, determinar la asignatura y actividades que se van a realizar.***

Teniendo en cuenta que uno de los objetivos es mejorar la práctica docente del profesorado que utiliza el aprendizaje cooperativo, es necesario incorporar procesos de formación para la introducción de estos programas. Según Badillo (1988) la introducción de técnicas grupales en el aula presupone estudiar la técnica que se va a introducir, comenzar por las más sencillas, observar las reglas básicas de funcionamiento y tener presente que uno de los objetivos de la dinámica grupal es la formación en responsabilidad. La falta de formación del profesorado en trabajo cooperativo es una de las causas por lo que con frecuencia esta metodología no es eficaz (Sharan, 2010).

El profesorado tiene que decidir en qué materia desea implantar la organización cooperativa, los objetivos académicos y de cooperación que quiere que el alumnado aprenda, el tiempo que le va a dedicar a trabajar en grupo cooperativo y las actividades que va a plantear. Para que las actividades en grupo sean realmente cooperativas es necesario tener en cuenta en el diseño y estructuración de la clase las condiciones para que haya cooperación (Gillies y Boyle, 2010). Las actividades de clase se pueden agrupar en tres niveles dinámico grupales: a) *nivel de dirección*: actividades dirigidas por el profesorado al grupo-clase. En este nivel de dirección se aprende la estratificación social y la organización piramidal de la sociedad en la que el alumno/a se insertará; b) *nivel de conducción*: actividades en pareja de ayuda. En este nivel de conducción se aprende a convivir en el mundo de expertos que te ofrecen alternativas ponderadas sobre las que hay que tomar partido; y c) *nivel de coordinación*: actividades en grupo cooperativo, en este nivel de coordinación, se abre a la horizontalidad grupal, y se le insta a exponer sus ideas, a discutir las y defenderlas, a aprender a discrepar y tolerar. En esta triple dinámica grupal, el alumnado aprende a escuchar y hablar, a obedecer y participar, a guardar distancia y a tener confianza, etc. (Badillo, 1988).

***Segundo paso, capacitar al alumnado para trabajar en grupo cooperativo: formación teórica en gran grupo y formación práctica en pareja de cooperación.***

Es necesario dotar al alumnado de una formación teórica básica sobre el trabajo en grupo cooperativo reforzadas con actividades de corta duración en las que el/la alumno/a pueda practicar con otro/a compañero/a de clase lo que ha aprendido. La formación teórica se puede hacer a nivel de dirección en gran grupo a través de la utilización de dramatizaciones y de las nuevas tecnologías de la información, seguidas siempre de una reflexión en la que se contrasta lo aprendido con la experiencia personal de cada uno/a. La experiencia práctica se puede organizar a nivel de conducción en pareja heterogénea de ayuda, actividades de corta duración y no excesivamente complicadas en la que el alumnado pone en prácticas los conceptos explicados. Estas sesiones concluyen con una puesta en común y reflexión para ver lo que ha funcionado y lo que conviene cambiar.

Algunos aspectos en los que es necesario formar al alumnado son: a) conveniencia de trabajar en grupo cooperativo; b) reglas y roles del trabajo cooperativos; c) habilidades que facilitan el trabajo cooperativo: saber ayudar, saber pedir ayuda, saber organizarse y habilidades de discusión y debate; y d) dificultades para ayudar y cooperar: bloqueo, individualismo, conformismo e insolidaridad.

***Tercer paso, elección democrática de los/as jefes/as de grupo después de explicar su función y las cualidades que deben tener.***

Una vez que el alumnado tiene una formación teórico-práctica básica se puede empezar a organizar trabajos en pequeños grupo de 3 o 4 alumnos/as en el nivel de cooperación. Para eso, se pasaría a la elección de un/a jefe/a de grupo.

Al mando de cada pequeño grupo de trabajo hay siempre un/a jefe/a de grupo, capitán/a o líder. Dependiendo de las características del grupo-clase la elección del líder o la líder puede ser directiva por parte del docente o la docente, o democrática si se tiene en cuenta la opinión del grupo clase. Al docente o a la docente le interesa identificar y ganarse al alumnado más influyente en cada uno de los grupos y subgrupos. Con frecuencia estos líderes naturales, que gozan de prestigio y son apreciados/as por sus compañeros y compañeras, gobiernan

realmente la clase, ya que son imitados/as tanto en sus comportamientos positivos como negativos. El/la docente si capta la confianza y amistad de estos/as alumnos/as puede dirigir al grupo con más facilidad hacia las metas y objetivos educativos, ya que los/as demás niños/as imitan su comportamiento porque los quieren y los admiran. Por tanto, “el profesor o la profesora puede “manejar adecuadamente” los grupos a través de las figuras influyentes o líderes. Siendo los líderes positivos los más preciosos auxiliares del profesor/a” (Rubio, 1988. p 169) ya que pueden cooperar en la integración del alumnado con dificultades de aprendizaje y de adaptación social.

En el caso de la elección democrática de los/as líderes de grupo, el profesorado debe explicar con claridad y/o recordar con frecuencia cuál es la función del líder o la líder y las cualidades personales que debe tener un/a líder para ayudar al equipo a conseguir su objetivo. No es suficiente que el/la jefe/a de grupo tenga un rendimiento académico aceptable, es necesario que tenga liderazgo, capacidad de organización y habilidad para conseguir que todo su equipo se implique. La elección de los/as líderes puede ser diversa: los/as alumnos/as que lo deseen pueden presentarse para ser elegidos/as o bien el grupo-clase, por votación secreta o a mano alzada, puede elegir entre todos/as los/as compañeros/as a aquellos/as que consideren que tienen el perfil adecuado para ser considerado líder.

***Cuarto paso, formación del equipo cooperativo después de explicar los objetivos del trabajo cooperativo.***

El diseño de los grupos cooperativos se realiza mejor en interacción con el grupo clase, teniendo en cuenta las preferencias del alumnado. Para ello, se le pide opinión y su colaboración para diseñar los distintos aspectos de la organización cooperativa que se desea implantar en la clase.

La formación del grupo debe hacerse previniendo que, aun teniendo en cuenta las preferencias, conviene evitar los exclusivismos de algunos alumnos y algunas alumnas, ya que existe la necesidad de relacionarse con todos/as, sin excluir a ningún alumno o alumna. Por esta razón, es importante que antes de la formación del grupo, el/la docente recuerde a todos/as, pero especialmente a

los/as líderes: la finalidad del trabajo en grupo (alcanzar un objetivo común con la colaboración de todos/as) y les advierta del gran peligro que les acecha en la formación de su equipo: elegir solamente a los/as amigos/as.

La heterogeneidad del grupo en cuanto al sexo, capacidades de trabajo, competencias escolares, cultura y otros aspectos es relevante. En el caso de que sea el/la docente quien forma los grupos es fácil que el grupo resulte heterogéneo pero también puede conseguirse si son los/as líderes los que forman el equipo, basta con que cada líder elija a un/a integrante del equipo por turnos. La experiencia profesional, dicta que primero eligen a los/as más trabajadores/as, después a los/as que no trabajan y por último, a los/as que impiden que se trabaje.

Estos equipos de trabajo se forman para un fin y tiempo concreto. El/la docente establecerá si mantienen los mismos grupos todo el curso escolar, o si por el contrario, se formarán nuevos equipos cooperativos cada vez que se comience una tarea. Esta decisión la puede tomar teniendo en cuenta la opinión del grupo-clase o que sea el alumnado quien por votación democrática a mano alzada lo decida.

***Quinto paso, explicar la tarea que se va a realizar y el procedimiento del trabajo en grupo.***

El profesorado tiene que explicar tanto la tarea académica que espera que el alumnado realice como el procedimiento para llevarla a cabo en el seno del grupo cooperativo. Trabajar en grupo cooperativo requiere el aprendizaje por parte del alumnado de una serie de estrategias y habilidades de colaboración que el/la docente no puede dar por sabidas.

Antes de comenzar a trabajar en grupo conviene recordar siempre cuales son las reglas de funcionamiento para poder trabajar con eficacia las normas para el buen de funcionamiento del grupo. Algunas de estas normas pueden ser: ayudar a los/as demás del grupo, escuchar a los/as integrantes del grupo, respetar la opinión de los/as participantes de un grupo, guardar turnos de palabra, no imponer el punto de vista personal sin escuchar el de los/as demás, comunicar y expresar lo que se piensa, dialogar sobre la realización de la tarea, trabajar para el éxito del

grupo. Conseguir buenos resultados en el grupo cooperativo requiere tener bien definido el objetivo de la tarea (Prien, Taylor, Renn, y Janz, 2000).

***Sexto paso, planificación y desarrollo de la tarea en grupo cooperativo.***

Una vez que los grupos cooperativos están trabajando, el/la docente desarrolla el papel de orientador/a en el aula: clarificar dudas sobre las tareas académicas; valorar positivamente las conductas de ayuda y colaboración y reforzar las habilidades adquiridas; dinamizar la calidad de las interacciones: contacto visual, uso de un lenguaje respetuoso, oportunidad de participación, etc.; potenciar la resolución de conflictos a través del diálogo; y modelar habilidades de ayuda y colaboración.

***Séptimo paso, evaluación del trabajo en grupo cooperativo y propuestas de mejora.***

La evaluación del grupo tiene dos vertientes: a) una académica: el profesorado debe explicar cómo se llevará a cabo la evaluación del rendimiento académico; y b) funcionamiento del grupo.

La evaluación del funcionamiento del grupo, que incluye la evaluación de la satisfacción, es un elemento clave en el desarrollo del programa. Al finalizar cada sesión, se les puede preguntar si les ha gustado trabajar en pareja de ayuda y colaboración o en grupo cooperativo, qué dificultades han tenido, que aspectos positivos pueden destacar, si quieren seguir trabajando en grupo cooperativo y qué propuesta de mejorar pueden marcarse. Esta introspección del grupo cooperativo permite al alumnado tomar conciencia de las fortalezas y debilidades del grupo y les brinda la oportunidad de concretar medidas correctoras y de mejora (Atxurra, Villardón-Gallego, y Calvete, 2015).

### **4.3. Consecuencias de ayudar y cooperar en clase**

La eficiencia de utilizar la metodología del trabajo cooperativo en las aulas en lugar de la metodología tradicional ha revelado que su uso es muy útil en educación. El trabajo en grupo cooperativo es más efectivo para desarrollar las

habilidades sociales en el alumnado (Lavasani, Afzali, y Afzali, 2011); producen disminución de las actitudes racistas (Díaz-Aguado, 2003); facilita la inclusión del alumnado que presenta dificultades (Johnson y Johnson, 1984); promueve las relaciones interpersonales con estudiantes con diversidad de necesidades de aprendizaje y con aquellos con diferentes bagajes culturales y étnicos (Gillies, 2014).

También influye positivamente en el desarrollo emocional del alumnado: fomenta la autoestima (Johnson, Johnson, y Stanne, 1986); mayor motivación intrínseca y ajuste y adaptación escolar (Johnson y Johnson, 1989); una mayor percepción de cohesión del grupo y la responsabilidad social hacia el aprendizaje de los/as demás (Gillies, 2004). Además, el grado de integración en el grupo de iguales tiene importantes repercusiones en su bienestar y su desarrollo psicosocial (Wentzel, 1998). Sin embargo, Peklaj y Vodopivec, (1999) al comparar los efectos del aprendizaje cooperativo y el individual solo encuentran diferencias estadísticamente significativas en rendimiento académico pero no en motivación, actitud de ayuda, hacia el colegio y hacia el aprendizaje.

Utilizar la metodología del trabajo cooperativo como metodología en el aula facilita la adquisición de estrategias de desarrollo cognitivo (Gabbert, Johnson y Johnson (1986) y de resolución de problemas (Johnson et al., 1986). Usar juegos cooperativos es más efectivo que la mera repetición o entrenamiento matemático para promover el rendimiento y la actitud positiva hacia las matemáticas (Ke y Grabowski, 2007).

La literatura muestra la pertinencia de trabajar en grupo cooperativo en cualquier área del currículo y en cualquier grado (Slavin, 1999): en matemáticas (Muhammad, 2012; Serrano, 1997); Conocimiento del Medio (Tarhan, Ayyıldız, Ogunc, y Sesen, 2013); y Educación Física (Dyson, 2002). Sin embargo, es necesario seguir investigando la eficacia del trabajo cooperativo en el alumnado con dificultades hacia el aprendizaje (McMaster y Fuchs, 2002).

El grupo cooperativo, además de sus buenos resultados en variables de rendimiento y aprendizaje académico, es el contexto ideal para enseñar estrategias de solución constructiva de conflictos interpersonales. Ya que, cuando

estos se producen en el seno un grupo-clase se coopera y no se dan agresiones en comparación con otros conflictos que se producen con compañeros y compañeras que solo conocen o desconocidos (León, Gozalo, y Polo, 2012).

Fomentar la conducta prosocial a través del trabajo cooperativo en el aula se puede considerar desde la perspectiva de la intervención psicoeducativa como a) un medio para conseguir el desarrollo de habilidades sociales, la mejora de la convivencia escolar (Andrés, 2009), la mejora del clima social de centro y de aula, la resolución pacífica de conflictos; o como b) un fin en sí misma, es decir, buscar intencionadamente el desarrollo de la conducta prosocial en el alumnado, es decir, una conducta voluntaria dirigida a establecer relaciones positivas, empáticas, cooperativas y responsables, con el fin de beneficiar a los demás (González-Portal, 1992) tanto en el ámbito del aula como fuera de ella haciéndola extensiva a cualquier entorno en el que se encuentre. Además, ayudar y cooperar son las habilidades sociales que antes se aprenden y se pueden enseñar en niños/as muy pequeños/as (Hay, 1994).

Actualmente son abundantes las propuestas educativas que fomentan el trabajo cooperativo como metodología: Programa CA/AC “Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar” de Pujolàs y Lago (2011); Educación intercultural y aprendizaje cooperativo (Díaz-Aguado, 2007); y Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo: aprender haciendo (Cobas y Ortega, 2014). Entre ellos podemos destacar el Programa para el desarrollo de relaciones sociales competentes en Educación Primaria de Trianes (2012). Su tercer módulo Aprender a ayudar y cooperar, objeto de intervención y estudio del presente trabajo, pretende en primer lugar fomentar las relaciones interpersonales de ayuda y cooperación en el alumnado. Aunque la mejora en otros aspecto como la motivación escolar o el rendimiento del aprendizaje pueden alcanzarse secundariamente en la intervención con dicho programa.

Desde la Orientación educativa en España se concede un papel importante a la formación de competencias sociales y emocionales en el alumnado (Bisquerra y Pérez, 2007) y se hace especial hincapié en la necesidad de diseñar, aplicar y evaluar programas de intervención psicoeducativa sobre dichas habilidades (Trianes, 2013) conscientes de que el aprendizaje de estas competencias no

depende tanto de la instrucción verbal como de la práctica y el entrenamiento (Fernández-Berrocal y Extremadura, 2002) pero esto requiere como paso previo la formación específica del profesorado que va a llevar a cabo dicha intervención en el aula (Bisquerra, 2005).

### **5. Intervención psicoeducativa centrada en el profesorado**

Dentro de la perspectiva de intervención psicoeducativa centrada en las transacciones entre las características individuales y el contexto, algunos enfoques de intervención atribuyen al profesorado un papel fundamental ya sea como agente de control del comportamiento o como mediador u orientador del aprendizaje del alumnado. Este enfoque centrado en la formación del profesorado asume como premisa que puesto que el/la profesor/a es quién se relaciona con el alumnado y le enseña determinadas habilidades y capacidades, resulta lógico entrenarle en esas u otras habilidades y capacidades a fin de mejorar su capacidad profesional (Muñoz y García, 1996).

La meta de la intervención psicoeducativa centrada en el/la profesor/a es cambiar la interacción docente, modificando los objetivos del/la profesor/a, sus creencias, sus expectativas y proporcionándole más formación. Para Sánchez (2005) el profesor/a es protagonista y agente del cambio lo que requiere a) el conocimiento profundo de la fundamentación teórica que sustenta el programa, b) la formación específica en el programa y c) la capacidad de adaptar las actividades a las características específicas del alumnado que participa en la intervención.

Desde la perspectiva didáctica, en la década de los 70 surge una línea de investigación en acción cuya finalidad es aumentar la comprensión de las situaciones educativas cotidianas por parte del profesorado, utilizando la investigación como instrumento educativo. Desde esta perspectiva, la enseñanza se enfoca como un proceso en el que el/la docente se convierte en un/a investigador/a de su propia experiencia en el aula (Habermas, 1972). La aportación más significativa de investigación-acción es la relación estrecha entre desarrollo curricular, perfeccionamiento docente y cambio de la práctica educativa (Gimeno, 1984). De esta forma, el/la docente acomete la investigación, como

postura profesional, con la intención de aportar soluciones adecuadas a la realidad de su contexto escolar concreto. El/la docente no se conforma con ser un mero repetidor de lo que otros/as han hecho, sino que innova y crea con el fin de ofrecer resultados válidos que puedan difundirse entre los miembros de su comunidad educativa y más allá de estos límites. La formación del docente o la docente se aborda dinamizando el análisis reflexivo y la evaluación crítica de sus acciones.

### 5.1. Elementos comunes de la intervención psicoeducativa centrada en el profesorado

*Entre estos elementos se van a considerar los siguientes:*

- *Necesidad de formación específica por parte del profesorado implicado.* Para García (2003) la formación específica del profesorado es un requisito indispensable a lo largo del proceso de la intervención, que corresponde de forma especial al profesional responsable de la misma y, en menor medida, al resto de los componentes del equipo. El profesorado necesita aprender para poder enseñar (Ortega, Gandul, y Fernández, 1998).
- *Investigar como tarea propia del docente o la docente.* “El profesor tiene ante sí cada año, un laboratorio excepcional donde analizar cada vez la dinámica grupal. Solo con que cada año tuviera la paciencia del naturalista o del etnógrafo y anotara las constantes de esa dinámica grupal podría ser un experimento científico de la psicología grupal infanto-juvenil” (Aguirre, 1998. p.125).
- *Investigar como medio para mejorar la práctica educativa.* Los/as profesores/as más eficaces generalmente se plantean problemas e interrogantes sobre metodología los cuales investigan y comparten las conclusiones con el resto del profesorado (Santrock, 2012).
- *Peculiar relación investigador-investigado.* Según Nieto y Racamán (2009) en la investigación educativa se da una relación peculiar entre investigador/a (docente) y objeto investigado (el alumnado). El/la investigador/a forma parte del fenómeno que investiga, la educación, y como persona que participa en él, con sus valores, sus ideas y creencias, hace que no pueda ser totalmente

independiente, neutral respecto a los hechos estudiados; ello, no obstante, no supone renunciar, en la medida de lo posible, a la objetividad.

- *Respeto a los valores éticos.* La investigación llevada a cabo por el/la docente en su ámbito aula debe respetar los valores éticos de cualquier investigación en la que participan personas, es decir, consentimiento informado de los/as participantes, protección de datos personales, garantías de confidencialidad, no discriminación, gratuidad y posibilidad de abandonar el estudio en cualquiera de sus fases (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014).

## 5.2. Necesidad de la investigación educativa realizada por el profesorado

La investigación educativa repercute positivamente en toda la comunidad educativa. Profesorado, alumnado y familia así como en la institución educativa en sí misma dotándola de prestigio y evitado el uso de prácticas anticuadas o ineficaces. La investigación llevada a cabo por un/a docente en su aula encaja en la propuesta de Del Rey y Ortega (2005) de realizar investigaciones aplicadas en educación que concluyan en la proposición de modelos concretos de innovación educativa.

Según Hashimoto (2005), la importancia de la investigación en educación se da en tres niveles: a) *primer nivel, el/la docente.* Ya que gracias a la investigación, los/as docentes se mantienen actualizados y en contacto con las nuevas teorías, métodos y procedimientos, lo que repercute positivamente en la mejora de su práctica educativa y en sus relaciones con la comunidad educativa y con la comunidad investigadora al divulgar sus trabajos a través de jornadas, seminarios y congresos. La investigación facilita al docente o la docente entender los procesos educativos desde su fundamento filosófico -proporcionándole orientación, científico -aportándole el porqué- y tecnológico -clarificando el cómo-. De esta forma se evita que sean meros/as repetidores/as mecánicos/as de modelos educativos anticuados o poco acertados; b) *segundo nivel, el alumnado.* El alumnado se ve beneficiado tanto desde un aspecto cognitivo como emocional pues participa directa o indirectamente del proceso de la investigación y se beneficia directamente de los resultados de la misma; c) *tercer nivel, la institución educativa.* El centro escolar, en particular, y la institución educativa, en general, se

benefician del trabajo productivo de los/as docentes investigadores/as acreditándose de calidad entre sus iguales y frente a la sociedad.

La investigación llevada a cabo por el propio profesorado es considerada como un medio de desarrollo profesional. En algunas ocasiones es difícil distinguir entre investigación-acción y reflexión profesional. Cañal (2002) propone la investigación-acción como línea de actuación para *remediar la falta de motivación profesional* docente factor explicativo, entre otros, de la supervivencia de formas de enseñanza tradicional basadas fundamentalmente en la transmisión de contenidos tal como el alumnado debe aprenderlos, en un proceso centrado en el profesorado y en el libro de texto y un clima de aula caracterizado por el trabajo individual del alumnado, la restricción de la comunicación y la motivación extrínseca. Aguirre (1998) dice que “el propósito de analizar el curso o el grupo-aula no es otro sino animarle a tomar esta actitud de investigador/a activo/a que le *permita huir de la rutina y ser mejor y más eficaz*” (p. 125). En suma, la investigación llevado a cabo por el profesorado es una forma de desarrollo profesional (Elliot, 1993), además de proporcionar información válida sobre los mejores métodos para enseñar, ayuda al docente y la docente a ser mejor profesional (Santrock, 2012).

Otros autores/as descubren el valor de la investigación del docente o la docente como medio para conocer su grupo-clase y así poder optar por la metodología más adecuada a la personalidad del grupo. Aguirre (1998) propone tres perspectivas desde la que el/la docente puede conocer el grupo-aula: a) *desde una perspectiva evolutiva*. Este autor considera el grupo-clase como un organismo ya que un grupo nace, crece, alcanza sus objetivos y muere. Aplicando el test sociométrico en distintos momentos de la etapa educativa, el/la docente puede conocer la evolución psicosocial del grupo-aula y los cambios de estatus social del alumnado. Esta información le resulta valiosa y útil a la hora de realizar intervenciones psicoeducativas, cuyo objetivo sea la optimización del desarrollo social y personal: integrando a los/as niños/as ignorados/as, aislados/as y marginados/as, y rechazados/as puesto que toda persona necesita para su buen desarrollo y equilibrio ser aceptado y querido por el grupo (Rubio, 1988) ; b) *desde una perspectiva etnológica*: “Como etnólogo/a y mediante la observación participante, va estudiando los pasos del grupo-aula, anotando tanto los aspectos singulares que identifican a cada grupo como los aspectos comunes que permiten

inferir una teoría del desarrollo grupal” (Aguirre, 1988, p. 112); y c) *desde una perspectiva psico-social*, “Como psicólogo/a social, estudia las diferentes etapas y procesos de la interacción grupal de los miembros del grupo-aula, aportando técnicas y ejercicios que permitan el mejor desenvolvimiento de la actividad grupal” (Aguirre, 1988, p. 112). “Conocida, a través del sociograma, la estructura del grupo, las relaciones de los sujetos y el estatus social de cada uno de ellos, lo que al profesor le interesa es intervenir adecuada y eficazmente sobre algunas de las relaciones, sobre todo las que perturban el buen funcionamiento y clima social de la clase” (Rubio, 1988, p. 169).

### 5.3. La investigación educativa en el marco legislativo andaluz

Todos los sistemas educativos modernos están orientados hacia la mejora permanente de la enseñanza y ésta, entre otros factores, se alimenta de las iniciativas de innovación pedagógica y de investigación que desarrolla el profesorado en los centros docentes (Orden de 14 de enero de 2009 por la que se regulan las medidas de apoyo, aprobación y reconocimiento al profesorado para la realización de proyectos de investigación e innovación educativa y de elaboración de materiales curriculares).

La Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA), en su artículo 4, expone que el sistema educativo andaluz se fundamenta, entre otros, en el principio de mejora permanente del mismo potenciando su innovación y modernización. De igual manera, en el artículo 5, como objetivos de la propia ley se recoge el de potenciar las buenas prácticas docentes, y estimular y valorar la innovación educativa como medio de participación en la mejora de la enseñanza.

Con estas premisas, la Consejería de Educación ha realizado en los últimos años, diferentes convocatorias de ayudas o subvenciones dirigidas tanto al profesorado como a los centros para facilitar la realización de materiales y recursos educativos, e incentivar el desarrollo de proyectos de investigación e innovación educativa (Orden de 14 de enero de 2009).

El objetivo de estos proyectos de investigación e innovación educativa es incentivar las iniciativas y propuestas de trabajo del profesorado en materia de investigación educativa, con el objeto de contrastar los presupuestos teórico-prácticos en que se sustenta la acción educativa con la realidad de la misma, pudiendo avanzar en el conocimiento, comprensión y mejora de la calidad de los procesos educativos.

Las líneas de actuación propuestas son diversas y todas relacionadas con la mejora de la calidad educativa: a) la investigación desde la perspectiva de género; b) el desempeño de la dirección en los centros educativos; c) la enseñanza de las diferentes materias instrumentales; d) la puesta en práctica de las tecnologías de la información y la comunicación; e) implicaciones del uso intensivo de las TIC en los centros; f) la enseñanza y la comunicación en otras lenguas; g) la atención a la diversidad y a la interculturalidad; h) la convivencia y escuela espacio de paz; i) Integración de temáticas transversales: salud, medio ambiente, consumo y otros; j) la investigación en proyectos lectores y bibliotecas escolares; k) la investigación en procesos de enseñanza-aprendizaje; l) las nuevas formas de organización y funcionamiento de los centros; y m) la organización y secuenciación de los contenidos curriculares. La duración de los proyectos es de uno o dos cursos escolares.

En los proyectos de innovación e investigación educativa puede participar el profesorado que presta servicios en los centros docentes públicos dependientes de la Consejería de Educación, en los equipos de orientación educativa, en el sistema andaluz de formación permanente del profesorado y los inspectores e inspectoras de educación. Además, los proyectos de investigación educativa pueden contar, en función de sus necesidades, con la colaboración de: profesorado y personal docente e investigador de las Universidades Andaluzas; investigadores e investigadoras de centros públicos de investigación andaluces; y alumnado de los últimos cursos de las Facultades de Ciencias de la Educación o que cursen estudios de postgrado en educación.



# II. APRENDER A AYUDAR Y A COOPERAR



## **II APRENDER A AYUDAR Y A COOPERAR**

### **1. Estructura del Programa**

### **2. Efectividad del Programa**

- 2.1. Resultados publicados del primer y segundo módulo
- 2.2. Resultados aprobados para publicación del tercer módulo

### **3. Justificación del tercer módulo Aprender a ayudar y a cooperar**

### **4. Fundamentos del tercer módulo Aprender a ayuda y a cooperar**

- 4.1. Aportaciones del constructivismo
- 4.2. Aportaciones del aprendizaje cooperativo
- 4.3. Aportaciones de la disciplina democrática
- 4.4. Aportaciones de la solución de problemas interpersonales

### **5. Objetivos del tercer módulo Aprender a ayudar y a cooperar**

- 5.1. Objetivos generales del tercer módulo
- 5.2. Objetivos específicos de cada parte del tercer módulo
  - 5.2.1. Objetivos específicos de la primera parte
  - 5.2.2. Objetivos específicos de la segunda parte
  - 5.2.3. Objetivos específicos de la tercera parte

### **6. Actividades propuestas en el tercer módulo**

- 6.1. Empezar a trabajar en grupo cooperativo
- 6.2. Aprender habilidades para trabajar en grupo cooperativo
- 6.3. Podemos ayudar y cooperar en cualquier parte

### **7. Aprender a ayudar y a cooperar en el marco legislativo**

- 7.1. Legislación educativa vigente durante la intervención
- 7.2. El nuevo marco legislativo



## 1. Estructura del Programa

El Programa para el desarrollo de relaciones sociales competentes en educación primaria (Trianes, 2012) es una apuesta actual e innovadora por una educación que fomente la cultura de paz y no-violencia en los centros educativos dinamizando la convivencia positiva en la comunidad educativa. Para referirnos a él emplearemos el termino Programa.

Este Programa surge en 1990 como resultado de experimentar la necesidad de promover en los centros educativos la mejora de la calidad de las relaciones interpersonales a través de intervenciones psicoeducativas llevadas a cabo por el profesorado en su aula. Tiene una estructura modular de tres módulos: I) Mejorar el clima de clase, II) Solucionar los problemas con los/as demás sin pelearnos y III) Aprender a ayudar y a cooperar. Este último es objeto de intervención y estudio para su evaluación en este trabajo. El Cuadro 3 muestra la estructura del Programa para el desarrollo de las relaciones sociales competentes (Trianes, 2012).

Cuadro 3. *Estructura del Programa para el desarrollo de las relaciones sociales competentes en educación primaria (Trianes, 2012)*

Módulos	Partes
I) Mejorar el clima de clase	1ª. Comunicación y conocimiento interpersonal. 2ª. Perspectiva de la clase como grupo. 3ª. Participación en las normas de convivencia.
II) Solucionar los problemas con los/as demás sin pelearnos	1ª. Conocimiento y manejo de las emociones y afectos. 2ª. Aprender pensamiento reflexivo y negociación. 3ª. Aprender la respuesta asertiva.
III) Aprender a ayudar y a cooperar	1ª. Aprender a trabajar en grupo cooperativo. 2ª. Aprender habilidades para trabajar en grupo cooperativo. 3ª. Podemos ayudar y cooperar en cualquier parte.

El diseño de instrucción que contiene el Programa presenta tres características fundamentales: a) *formación autogestionada del docente o la docente sobre el Programa*: se fomenta el análisis reflexivo y la evaluación crítica de sus propias realizaciones desde la base de una formación psicopedagógica; b) *diseño abierto y participativo*: se espera que el profesorado haga un uso creativo del Programa tomando decisiones sobre la adaptación de las tareas a su alumnado, la concreción de las tareas y la temporización de acuerdo a las características de la materia y su estilo de enseñanza. Las actividades que incluye el Programa son ejemplos para conseguir los objetivos, no propuestas cerradas; y c) *cooperación de la comunidad educativa*: precisa la cooperación entre profesorado, centro y familias para que el Programa no pierda fuerza.

Con el fin de probar la efectividad del primer módulo Mejorar el clima de clase y del segundo módulo Solucionar los problemas con los/as demás sin pelearnos del Programa se llevó a cabo una investigación cuyos resultados se han publicado (Sánchez, 2005; Sánchez, Rivas, y Trianes, 2006; Sánchez, Trianes, y Rivas, 2009). Este trabajo pretende probar la efectividad del tercer módulo Aprender a ayudar y a cooperar del Programa (Trianes, 2012) cuya finalidad es fomentar el uso una metodología cooperativa que dinamice relaciones interpersonales de calidad, enseñar comportamientos prosociales de ayuda y de cooperación y promover la interiorización de valores de solidaridad, compasión, respeto y colaboración.

## 2. Efectividad del Programa

### 2.1. Resultados publicados del primer y segundo módulo

Para evaluar la efectividad del primer módulo Mejorar el clima de clase y segundo Solucionar los problemas con los/as demás sin pelearnos se realizó una intervención longitudinal, a lo largo de cuatro años, con alumnos y alumnas de educación compensatoria en un colegio ubicado en un sector de Atención Educativa Preferente (Sánchez, 2005).

El diseño incluyó dos grupos homogéneos: el intervenido o experimental y el no intervenido o control que se mantuvieron durante cuatro cursos académicos, desde tercero a sexto de educación primaria. Esta intervención tuvo como objeto fomentar el desarrollo de la competencia social en el alumnado y estuvo basada en la formación del profesorado.

Con respecto al primer módulo Mejorar el clima de clase, se valoró: a) si el profesorado mantiene control autoritario sobre el aula o no; b) la importancia que se le da a la implantación y seguimiento de un sistema autogestionado de normas; y c) el grado de innovación en procedimientos y objetivos por parte del profesorado.

La prueba utilizada para esta valoración fue la Escala de Clima Social: Centro escolar de Tricket y Moss (1984), contestada por el alumnado, que mide tres factores: a) control, b) claridad y c) innovación.

Los resultados, en términos generales, indicaron que el alumnado del grupo intervenido en comparación con el grupo control muestra mayor puntuación en innovación y menor puntuación en control autoritario. Hay una mejora en el clima social de la clase, valorando el alumnado en el profesorado menos conductas autoritarias y directivas, y más inductivas (Sánchez, 2005; Sánchez et al., 2006; Sánchez et al., 2009).

Los objetivos de la intervención con el segundo módulo Solucionar los problemas con los/as demás sin pelearnos fueron: a) promover habilidades de Solución de Problemas Interpersonales (SPI); b) enseñar a negociar; c) enseñar respuestas asertivas como alternativa a la agresión; y d) fomentar conductas de cooperación amistosa.

Las pruebas utilizadas para evaluar si se habían conseguido dichos objetivos fueron: Cuestionario de evaluación de habilidades sociales para jóvenes (Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters –MESSY-) de Matson, Rotatori, y Helsel, (1983) en sus dos versiones: para el profesorado y para el alumnado; y la Escala de Observación para profesorado (EOP) de Muñoz et al. (1996).

Como resultado se obtuvo que el grupo intervenido presentaba, en las distintas variables, una trayectoria estable a lo largo de los cuatro cursos, mientras

que el grupo no intervenido mostraba trayectorias significativamente diferentes, con altibajos y descensos en las habilidades e incrementos en las inhabilidades al llegar a la adolescencia (Sánchez, 2005; Sánchez et al., 2006; Sánchez et al., 2009).

La efectividad de los dos primeros módulos del Programa, a través de la intervención y evaluación, se manifestó fundamentalmente en la prevención de conductas problemáticas al llegar la adolescencia; en la mejora del clima social de aula; en la optimización del comportamiento cotidiano, incrementando comportamientos de Solución de Problemas Interpersonales (SPI) que conllevan cambios en procesos cognitivos, comportamientos de negociación y ayuda, lo que redundaba en una evaluación de más amistad y compañerismo, y menos conducta agresiva y soledad (Trianes, 2012).

Como comentario a los dos módulos del Programa se trata de un material que pretende la formación integral del alumnado, como sujeto de escolaridad, fundiéndose con objetivos educativos dirigidos a fomentar habilidades y competencias a través del currículo de educación primaria. Los resultados de los dos primeros módulos apuntan a que este material demuestra utilidad para prevenir comportamientos agresivos y violencia en las relaciones interpersonales del centro. Los comportamientos agresivos tienen una frecuencia alta en el centro escolar y presentan consecuencias como inadaptación en el alumnado, psicopatología en su desarrollo y problemas en el clima de aula (Trianes, 2004). La promoción de climas de convivencia socialmente competentes y de valores de compañerismo y solidaridad supone una de las líneas de prevención más eficaces para evitar episodios de violencia escolar y escalada de agresiones (Flannery et al., 2003; Meyer, Allison, Reese, y Gay, 2004).

El artículo 127 de la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía dispone que el Proyecto Educativo de cada centro tiene que incluir un Plan de Convivencia para facilitar un adecuado clima social escolar y para prevenir la aparición de conductas contrarias a las normas de convivencia. Los dos primeros módulos del Programa ofrecen un material idóneo para trabajar las relaciones sociales competentes. En el primer módulo se presentan actividades para facilitar un adecuado clima social escolar, es decir, para mejorar la comunicación y el

conocimiento interpersonal, desarrollar la cohesión del grupo-clase y fomentar la participación democrática del alumnado en el establecimiento de las normas de clase. En el segundo módulo, se presentan actividades para prevenir las conductas contrarias a las normas de convivencia, es decir, actividades dirigidas a que el alumnado conozca y maneje adecuadamente las emociones y afectos, aprenda a tener un pensamiento reflexivo, sea capaz de negociar en los conflictos y de dar una respuesta asertiva en las relaciones con las demás personas. Más que sancionar al alumnado que presenta problemas en clase, el claustro de profesores y profesoras puede hacer una apuesta valiente por introducir en el curriculum de educación primaria el trabajo con este Programa, bien en asambleas de clase o en algunas de las áreas curriculares. El Programa ha tenido amplia aceptación entre el profesorado, resultado que se demuestra por la gran cantidad de profesorado que lo ha utilizado y también los que formaron parte de la investigación longitudinal, cuyos resultados se han mostrado. Obviamente, un centro escolar no mantiene cuatro años el desarrollo de un programa si no lo considera útil y congruente con sus necesidades docentes y educativas (Trianes, 2012).

## 2.2. Resultados aprobados para publicación del tercer módulo

Se realizó la primera intervención psicoeducativa, a lo largo de un año escolar, con alumnos y alumnas de un colegio ubicado en un pueblo costero de la provincia de Málaga. Se evaluó el tercer módulo Aprender a ayudar y a cooperar. El diseño incluyó dos grupos homogéneos: el intervenido o experimental y el no intervenido o control de tercero y cuarto de educación primaria. Esta intervención estuvo basada en la formación del profesorado y tuvo como objetivo evaluar la efectividad del tercer módulo Aprender a ayudar y a cooperar sobre un conjunto de variables informadas por el alumnado (clima de aula y del centro, y violencia sufrida y observada), así como otras variables con formato sociométrico (agresividad física, ayuda y gusta).

Las pruebas utilizadas para esta valoración fueron contestadas por el alumnado: Cuestionario del Clima Social del Centro Escolar (Trianes, Blanca, de la Morena, Infante, y Raya, 2006) que mide dos factores: clima social de centro y

clima social de aula; Cuestionario de violencia escolar cotidiana (Fernández-Baena et al., 2011) que mide dos factores: violencia sufrida y violencia observada; y test sociométrico lista de la clase que mide tres factores: agresividad física, ayuda y gusta. Para evaluar la eficacia de la intervención, se llevó a cabo un diseño pretest-postest con grupo control y se llevaron a cabo análisis estadísticos de covarianza. Los resultados muestran que la intervención produjo efectos positivos en la variable clima social de aula y en las variables de formato sociométrico. Este artículo ha sido aceptado para su publicación en la revista *Psicodidáctica*.

### **3. Justificación del tercer módulo Aprender a ayudar y a cooperar**

El tercer módulo Aprender a ayudar y cooperar pretende enseñar al alumnado comportamientos de ayuda y cooperación hasta introducirlos como hábitos en su actividad cotidiana. De esta forma, el alumnado aprende y consolida comportamientos de ayuda, cooperación, solidaridad, en relación con las metas y acontecimientos escolares, lo que viene a ser una respuesta hábil para situaciones que se caracterizan por la búsqueda de objetivos comunes o persecución de intereses de otros y otras (Trianes, 2012).

Las actitudes y comportamientos prosociales pertenecen a la esfera sociomoral y, por tanto, son comportamientos complejos que ponen en juego actitudes, valores y hábitos motivacionales altruistas, esto es, de superación de los intereses individuales a favor de los intereses de terceros (González-Portal, 1992). Dichos comportamientos pueden adquirirse y desarrollarse a través del razonamiento y la comprensión de principios, de la observación e imitación, de práctica con refuerzo, de la retroinformación, etc. (Trianes, 1996). Sin embargo, la sociedad actual no favorece el contacto, inculcación y desarrollo el niño y la niña de estos valores y actitudes prosociales ya que sus valores y objetivos de vida suponen fundamentalmente la búsqueda del beneficio individual y de bienes materiales y económicos, aunque sea insolidariamente (Carrasco y Trianes, 2014).

Por eso, es el centro educativo uno de los contextos donde está justificado y es, además, un objetivo educativo en las últimas leyes educativas la educación moral o de actitudes, valores y conductas de solidaridad, cooperación, colaboración

entre el alumnado, que luego serán ciudadanos/as de pleno derecho y podrán desarrollar estos comportamientos entre sus comunidades y entre los pueblos. Por ejemplo, la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía pretende establecer las bases para lograr una sociedad más y mejor formada y, en consecuencia, más democrática, más justa, más tolerante, solidaria y más respetuosa con el medio ambiente.

Para conseguir estos aprendizajes en el alumnado, uno de los procedimientos que aparece en la literatura como más potente y eficaz, es el aprendizaje cooperativo o entorno claramente estructurado de grupos de aprendizaje (Johnson, 1994; Pujolàs, 2004; Slavin, 1999). En el tercer módulo Aprender a ayudar y a cooperar, se propone al docente o la docente implantar y utilizar el diseño en grupos de aprendizaje cooperativo como contexto global donde el alumnado pueda ayudarse, enseñarse, compartir, colaborar, sentirse útiles y necesarios para la marcha y resultados del grupo.

Una vez formados los grupos heterogéneos, las actividades propuestas en este módulo son una propuesta abierta y flexible sobre la adquisición de las habilidades que son necesarias para trabajar óptimamente en los grupos y conseguir los resultados esperados.

#### **4. Fundamentos del tercer módulo Aprender a ayuda y a cooperar**

El Programa reconoce cuatro marcos conceptuales que fundamentan la mayor parte de sus objetivos y actividades: constructivismo, disciplina democrática, solución de problemas interpersonales y aprendizaje cooperativo. A continuación se exponen las aportaciones de cada uno de ellos al tercer módulo del Programa Aprender a ayudar y a cooperar sin pretender hacer una exposición exhaustiva de cada marco conceptual ya que han sido ampliamente desarrollado en estudios y probados en investigaciones de reconocido prestigio en el ámbito internacional de la educación y la psicología.

#### 4.1. Aportaciones del constructivismo

Una aportación del constructivismo al tercer módulo del Programa es el *enfoque sociocultural* que implica un proceso de construcción personal a través de la interiorización de saberes culturales que nos permite ser miembros de un grupo social determinado (Palacios, Marchersi, y Coll, 2014). Se pretende que el alumno o la alumna sea el autor o la autora de su propio proceso de construcción del conocimiento proporcionándoles los medios necesarios para el pleno desarrollo de sus capacidades en situaciones educativas integrales (Ginsburg, Marika, Rhorbeck, y Fantuzzo, 2006) y con la ayuda efectiva y la intervención de adultos e iguales, en el proceso enseñanza-aprendizaje (Springer, Stanne, y Donovan, 1999). Las relaciones entre iguales son una herramienta útil para fomentar el desarrollo de las habilidades sociales, emocionales, lingüísticas, mentales y físicas en niños y niñas (Gülay, 2011).

La relevancia que otorga a la *participación del alumnado* en su aprendizaje el marco constructivista constituye uno de los referentes teóricos del tercer módulo del Programa Aprender a ayudar y a cooperar. En éste se promueve la participación responsable del alumnado que, lejos de desempeñar un papel meramente receptivo, debe mostrarse participativo y compartir parte de la toma de decisiones que se efectúa en la clase sobre la planificación de las tareas, en la elección del jefe o jefa de grupo o en la formación de grupos heterogéneos. Se otorga un papel relevante al desarrollo de la responsabilidad personal y a la implicación del alumnado en la vida del aula (Trianes, 1996).

El *papel de la cooperación interpersonal* guiada por el profesor o la profesora es relevante en la zona de desarrollo próximo, es decir, la diferencia entre el rendimiento que el alumno o la alumna puede conseguir trabajando solo o sola y el que puede conseguir con ayuda interpersonal (Vygotsky, 1978). Esta cooperación en la pareja de ayuda y en el grupo de trabajo permite poner en juego numerosas estrategias hábiles de discusión y debate como formular preguntas, dar crédito a los iguales, escuchar al otro, razonar y discutir. El Cuadro 4 muestra las estrategias hábiles de discusión y debate que se fomentan con el Programa.

Cuadro 4. Estrategias hábiles de discusión y debate

Habilidad	Descripción
1. Escuchar a la persona que habla.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mirar al compañero/a mientras habla.</li> <li>- Esperar a que termine para hablar.</li> <li>- Caer en la cuenta de que un/a compañero/a quiere opinar y no se le permite.</li> <li>- Ceder la palabra a la persona que quiere participar y no lo consigue.</li> </ul>
2. Dar crédito a la persona que habla.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escuchar a la persona que habla.</li> <li>- Mostrar interés por lo que dice.</li> <li>- Responder a lo que pregunte.</li> <li>- Mostrar que su opinión vale tanto como la de los/as demás.</li> <li>- Reconocer el acierto de un/a compañero/a y valorárselo delante de los/as demás.</li> </ul>
3. Guardar el turno de participación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instaurar un turno de palabra.</li> <li>- Pedir la palabra.</li> <li>- Aguardar hasta que toque hablar sin mostrar impaciencia.</li> </ul>
4. Argumentar y convencer con palabras.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresar lo que se piensa con palabras.</li> <li>- Evitar las amenazas, enfados y peleas como medio para convencer.</li> <li>- Utilizar un lenguaje asertivo para convencer.</li> </ul>
5. Saber concluir.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber resumir lo que se ha hablado.</li> <li>- Diferenciar lo importante de lo secundario.</li> <li>- Extraer una conclusión en términos de tarea concreta que incluya todos los puntos de vista en la conclusión.</li> </ul>

Otra aportación del constructivismo es la *técnica de reflexión y discusión* que se pone en práctica en el tercer módulo Aprender a ayudar y a cooperar del Programa en grupos pequeños o asambleas de clase dirigidas por el/la docente y

que fomentan el desarrollo del juicio moral y la moralidad del alumnado al reflexionar o debatir sobre su actitud y comportamiento en el grupo (Díaz-Aguado, 2005a). A través de esta técnica el alumnado cae en la cuenta de la importancia de las habilidades sociales para poder trabajar eficazmente en grupo cooperativo, lo que tiene implicaciones en su comportamiento social y en su adaptación escolar (Kwon, Kim, y Sheridan, 2014). La concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza alcanza su máximo interés cuando se utiliza como herramienta de reflexión y análisis (Coll, 1995).

También se ha utilizado la reflexión y discusión para el desarrollo de la toma de perspectiva, es decir, la habilidad de ponerse en el lugar del otro o la otra y salir del propio, lo cual es un avance central en el desarrollo sociocognitivo (Selman, 1980; Dodge, 1985) y permite logros como sensibilidad interpersonal, empatía, comprensión de los problemas sufridos por otros/as, negociación o razonamiento moral, que están presentes en unas relaciones interpersonales de calidad. En el tercer módulo del Programa se emplea esta metodología reflexiva: para promover la perspectiva de los hechos o problemas sucedidos en el trabajo en grupo cooperativo; para considerar todos los puntos de vistas implicados en la discusión; y para identificar las actitudes y comportamientos que han favorecido el trabajo en grupo (Trianes, 2012).

Además, esta metodología de reflexión y discusión permite enseñar análisis reflexivo, que frena el pensamiento impulsivo y la búsqueda de la gratificación inmediata, promoviendo un afrontamiento controlado de los problemas, dando pie a estrategias más evolucionadas y consideradas con los otros y las otras que las automáticas surgidas del afrontamiento impulsivo, que suelen ser agresivas. En el tercer módulo del Programa se utiliza en este sentido como promotor de una *capacidad reflexiva para el análisis de los problemas sucedidos en el trabajo con la pareja de ayuda o el seno del grupo de trabajo*. El/la docente fomenta que el alumnado reflexione y discuta a) para encontrar el consenso a través del diálogo, b) para identificar las actitudes y comportamientos que han dificultado el trabajo y c) para proponer propuestas o compromisos de mejora para el próximo trabajo. En el Cuadro 5 se exponen las preguntas propuestas por en el tercer módulo del Programa para fomentar la reflexión y discusión en el alumnado.

Cuadro 5. Preguntas para promover la reflexión y discusión en el alumnado.

- ¿Te ha gustado trabajar en grupo cooperativo? ¿Por qué?
- ¿Cómo te has sentido cuando un compañero o una compañera te ha ayudado? ¿Por qué?
- ¿Hubieras podido hacer el trabajo sólo o sola, sin ayuda?
- ¿Qué ventajas tiene trabajar en grupo cooperativo?
- ¿Cómo te has sentido al ayudar a tu compañero o compañera? ¿Por qué?
- ¿Qué ha salido bien en el grupo cooperativo? ¿Qué actitudes o comportamientos han facilitado el funcionamiento del grupo?
- ¿Qué dificultades habéis tenido? ¿Qué actitudes o comportamientos han dificultado el trabajo?
- ¿Cómo habéis conseguido solucionar el problema y alcanzar un consenso?
- ¿Cómo ha desempeñado el líder o la líder su rol? ¿Por qué?
- ¿Qué propuestas de mejora o compromisos propones para el siguiente trabajo?

#### 4.2. Aportaciones del aprendizaje cooperativo

Con frecuencia en educación se descuida la tendencia natural que tiene la persona a trabajar en grupo para conseguir aprendizajes cooperativos (Binaburo y Muñoz, 2007). En el tercer módulo del Programa se utiliza la metodología del grupo cooperativo para lograr comportamientos de ayuda y colaboración, que son los objetivos más difíciles de enseñar y aprender.

Previo a los objetivos de ayuda y colaboración, se prepara el camino enseñando al alumnado habilidades que sustentan estos comportamientos prosociales más sofisticados: tener un lenguaje cortés para pedir las cosas; aprender a planificar a medio plazo; y aprender a discutir y debatir aportando razonamientos y sin agredir a los que piensan de manera diferente. Al fomentar la empatía en alumnado, el profesorado facilita el desarrollo de la conducta prosocial y evita la intimidación entre iguales (Nelson, Kendall, y Shields, 2013).

Se parte de un modelo social-ecológico ya que el Programa no pretende únicamente la enseñanza de contenidos sino también la dimensión comunicativa y relacional (Escorcia-Caballero y Gutiérrez-Moreno, 2009) donde el alumnado aprende a ayudar y a pedir ayuda. En el seno del grupo cooperativo el alumnado se transforma de aprendiz a enseñante (Escorcia-Caballero y Gutiérrez-Moreno, 2009) y se dan comportamientos de ayuda: a) los/as que van más adelantados/as académicamente ayudan a los/as menos adelantados/as, b) los/as que tienen más habilidades sociales ayudan a los/as que las tienen menos desarrolladas y c) los/as que tienen un compartimiento adecuado ayudan a los/as que no lo tienen. Esto supone una práctica real de la ayuda y la cooperación.

A través del trabajo cooperativo el alumnado va interiorizando comportamientos hábiles a la hora de expresar la opinión, concretar objetivo, animar a los/as demás, reconocer los logros de los miembros del equipo. A ser solidario, tolerante, comprensivo, dominante, irrespetuoso o violento, no se aprende en abstracto, sino a través de la propia experimentación con los demás (Ortega y Mora-Merchán, 1996).

Esta tendencia a ayudar a los demás y las demás es valorada hoy día en el entorno educativo pues los niños y las niñas prosociales son más populares, más empáticos, tienen mayor capacidad para responder de forma constructiva en las situaciones sociales conflictivas y son más conscientes de las consecuencias negativas que pueden tener sus comportamientos (Warden y Mackinnon, 2003). Además, el comportamiento prosocial es un predictor del aprendizaje del alumnado (Inglés, Martínez-González, Valle, García-Fernández, y Ruiz-Esteban, 2011).

El/la docente tiene que estar atento a que el alumnado sea consciente de esta rutina de colaboración para que aparezca como síntoma de que los objetivos se están alcanzando fomentando la reflexión. En el Cuadro 6 se exponen los comportamientos de saber ayudar y saber pedir ayuda que se persiguen en el Programa.

Cuadro 6. *Comportamientos de saber ayudar y saber pedir ayuda*

<p>1. Saber ayudar a los/as demás compañeros/as.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser capaz de diferenciar entre ayudar y hacer la tarea del/la compañero/a.</li> <li>- Usar un lenguaje asertivo.</li> <li>- Ser capaz de explicar las cosas para que las demás personas las entiendan.</li> <li>- Evitar impacientarse, insultar y reírse de los/as compañeros/as.</li> </ul>
<p>2. Saber pedir ayuda a los/as demás compañeros/as.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adquirir la secuencia hábil de pedir ayuda:             <ul style="list-style-type: none"> <li>1º) Plantear el problema contándolo de forma clara.</li> <li>2º) Solicitar la ayuda: si pudieras...</li> <li>3º) Escuchar la respuesta del compañero o la compañera y aceptarla tanto si es afirmativa como negativa.</li> </ul> </li> </ul>

Además en el tercer módulo del Programa se enseña a superar los obstáculos para los comportamientos de ayuda comprensibles para el alumnado de 6 a 12 años como son: a) el bloqueo como oposición activa o pasiva a seguir las instrucciones del grupo cooperativo, o también las que propone algún miembro o el/la líder del grupo cooperativo; b) el individualismo como postura de hacer lo mínimo y desentenderse de todo lo que no obtenga un beneficio personal; c) el conformismo como postura cómoda de pensar que otros/as resolverán el problema; y d) la insolidaridad como reflejo del pensamiento Que cada palo aguante su vela (Trianes, 2012). En el Cuadro 7 se exponen los argumentos para no ayudar que se previenen con la implementación del Programa en el aula.

Cuadro 7. *Obstáculos para ayudar y cooperar*

<p>1. Bloqueo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oponerse abiertamente a lo que acuerdan los miembros del grupo cooperativo.</li> <li>- Tomar a broma o ridiculizar las normas o recomendaciones.</li> <li>- Imponer el punto de vista en las discusiones.</li> <li>- Entorpecer las actividades activa o pasivamente pasando de hacer lo acordado.</li> </ul>
<p>2. Individualismo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No colaborar ni ayudar.</li> <li>- Ir sólo a lo suyo.</li> <li>- Desconfiar o hacer crítica destructiva de las decisiones colaboradoras.</li> <li>- Buscar solo el propio provecho.</li> <li>- Quedarse al margen de lo que el grupo cooperativo decide o hace.</li> <li>- No sentirse unido, ni satisfecho con los otros miembros del grupo cooperativo.</li> </ul>
<p>3. Conformismo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pensar que otros resolverán el problema.</li> <li>- Creer que no podemos hacer nada para ayudar a la persona necesitada.</li> </ul>
<p>4. Insolidaridad</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pensar que cada cual debe solucionar sus propios problemas y hacer su trabajo</li> </ul>

#### 4.3. Aportaciones de la disciplina democrática

Entre disciplina y eficacia del trabajo en clase hay estrechas relaciones ya que la disciplina está formada por las reglas y normas que regulan el trabajo en clase, en general, y en equipo cooperativo, en particular. La comprensión, la percepción de normas y su cumplimiento son procesos complejos que se van aprendiendo desde que el alumnado ingresa en el sistema educativo y no se consigue hasta la adolescencia, momento evolutivo en el que se interiorizan haciéndose propias (Trianes, 2013).

La calidad del trabajo en grupos de ayuda y cooperación puede depender de lo interiorizado y aceptados que estén las reglas de funcionamiento del grupo cooperativo, mientras que la vulneración de estas normas tiene consecuencias negativas para el alumnado y para la eficacia del trabajo que están realizando (Trianes, 1996). Trabajar las normas de clase es un medio para disminuir tanto la agresividad en las relaciones interpersonales como la aceptación de dicha conducta (Taylor, Sullivan, y Farrell, 2015). Además, conocer las normas y asumir los valores que se respetan en ellas juega un papel importante para pronosticar el comportamiento prosocial (Siu, Shek, y Lai, 2013). Conviene priorizar la disciplina democrática y educativa frente a la punitiva y sancionadora (Ortega, Romera, y del Rey, 2009)

En el tercer módulo del Programa se entiende la disciplina democrática (Gómez, Mir, y Serrats, 1997) como participación activa del alumnado en la definición de las reglas de funcionamiento del grupo cooperativo y en su cumplimiento mientras se está trabajando. Hoy día se aboga por que las normas disciplinarias en los centros educativos sean elaboradas mediante el diálogo y la negociación democrática por todos los miembros de la comunidad educativa (Ortega y del Rey, 2004). De esta forma, se le da al alumnado responsabilidad y participación en las normas que rigen el proceso enseñanza-aprendizaje proporcionándole la oportunidad de aprender por sí mismo lo que es la obediencia a una norma, adhesión al grupo y responsabilidad personal. Cuanta más participación tenga el alumnado en la definición y gestión de las normas más disposición mostrará para su cumplimiento, y mejor percepción tendrá del profesorado (Trianes, 2012).

En suma, a través de la disciplina democrática se desarrolla en el alumnado comportamientos hábiles para vivir en el seno de una sociedad democrática, deseo plasmado en el preámbulo de la Constitución española (1978): “La Nación española, deseando establecer la justicia, la libertad y la seguridad y promover el bien de cuantos la integran, en uso de su soberanía, proclama su voluntad de: Garantizar la convivencia democrática”. El Cuadro 8 muestra algunas normas de elaboración democrática a las que se llega a través de las actividades propuestas por el Programa. Estas reglas son condición sin la cual no es posible el buen funcionamiento de la organización cooperativa.

Cuadro 8. *Reglas para que el grupo cooperativo funcione correctamente*

- Hablar usando un tono bajo.
- Hablar solamente de las tareas de clase.
- Hablar solamente con los compañeros y las compañeras del grupo.
- Ayudar a los/as demás del grupo.
- Escuchar a los/as otros/as compañeros/as del grupo.
- Respetar la opinión de todos/as los/as componentes del grupo.
- Comunicar lo que se piensa.

#### 4.4. Aportaciones de la solución de problemas interpersonales

Una de las aportaciones de la solución de problemas directamente relacionadas con el tercer módulo Aprender ayudar y a cooperar es la habilidad para la resolución de conflictos a través de la negociación. Esta estrategia es óptima para la resolución de conflictos interpersonales que surgen frecuentemente en el seno del grupo cooperativo a la hora de elaborar un plan de trabajo o de llevarlo a la práctica. En educación primaria gran parte de los conflictos interpersonales son conflictos de intereses (por ejemplo, todos/as quieren utilizar su cuaderno para hacer el trabajo cooperativo) y en estos conflictos la estrategia idónea es la negociación para alcanzar un consenso a través del diálogo.

Otra habilidad social que se trabaja en el tercer módulo del Programa Aprender ayudar y a cooperar es la conducta asertiva en pareja de ayuda o en grupo cooperativo. Se fomenta que el alumnado exprese sus necesidades utilizando las normas de cortesía sin vulnerar las necesidades de los otros miembros del equipo (Brown y Levinson, 1987), de manera que lleve a otros a tenerlas en cuenta (McDonald, 1978) y en primera persona (Kubany, Richard, Bauer, y Muraoka, 1992).

Otro de los recursos que se utilizan en el tercer módulo del Programa Aprender ayudar y a cooperar para promover la reflexión y análisis de los conflictos

en la pareja de ayuda y en el grupo cooperativo es la enseñanza de habilidades y estrategias de solución de problemas interpersonales. El/la docente no resuelve los problemas interpersonales entre los miembros de un equipo sino que fomenta la habilidad cognitiva y social de resolver hábilmente los problemas interpersonales actuando como mediador: ¿Qué está pasando?, ¿Cómo os sentís?, ¿Cómo te sentirías si te hubiera pasado a ti? y ¿Cómo lo podéis solucionar? Llega un momento que el alumnado no requiere la presencia del docente o la docente para resolver los problemas interpersonales que surgen.

## 5. Objetivos del tercer módulo Aprender a ayudar y a cooperar

### 5.1. Objetivos generales del tercer módulo

El tercer módulo Aprender a ayudar y a cooperar tiene como finalidad enseñar comportamientos de ayuda y de cooperación entre iguales a la vez que fomentar el uso de una metodología cooperativa en el aula que dinamice relaciones interpersonales de calidad, así como, promover la interiorización de valores de solidaridad, compasión, respeto y colaboración.

A través de las actividades de este tercer módulo se pretende conseguir los siguientes objetivos generales:

- *Objetivo general 1.* Aprender a trabajar en grupo cooperativo, para lo cual el profesorado habrá de adaptar los procesos enseñanza-aprendizaje a esta estructura de clase.
- *Objetivo general 2.* Adquirir habilidades que posibilitan un aprovechamiento máximo de este trabajo en grupo cooperativo: hablar por turnos, escuchar al otro, motivarse por las necesidades del grupo, ayudarse mutuamente, mantener una actitud de cooperación, planificar y repartir el trabajo, aceptar responsabilidades en el grupo, etc.
- *Objetivo general 3.* Superar los obstáculos propios del trabajo cooperativo como muestra de que existen actitudes y creencias contrarias al grupo cooperativo permitiendo el análisis de cómo se deben prever y superar esos obstáculos.

- *Objetivo general 4.* Generalizar y consolidar las actitudes y comportamientos cooperadores y de ayuda en otras situaciones de la vida.

## 5.2. Objetivos específicos de cada parte del tercer módulo

A partir de los objetivos generales del tercer módulo Aprender a ayudar u cooperar, el Programa propone objetivos específicos para cada una de las partes: a) Empezar a trabajar en grupo cooperativo, b) Aprender habilidades para trabajar en grupo cooperativo; y c) Podemos ayudar y cooperar en cualquier parte. A continuación se exponen dichos objetivos específicos:

### 5.2.1. Objetivos específicos de la primera parte

En la primera parte del tercer módulo, Empezar a trabajar en grupo cooperativo, se espera que el alumnado domine las habilidades básicas para trabajar cooperativamente al mismo tiempo que mejora sus relaciones sociales y evita peleas. Los objetivos específicos de esta parte son:

- *Objetivo específico 1.* Dominar los procedimientos y comportamientos propios de esta organización de clase.
- *Objetivo específico 2.* Adquirir interés y motivación por trabajar en grupo cooperativo.
- *Objetivo específico 3.* Aceptar encargos dentro del grupo y desarrollar la responsabilidad para llevarlos a cabo.
- *Objetivo específico 4.* Desarrollar valores de tolerancia y paciencia hacia los comportamientos de otros/as alumnos/as menos dotados o más perturbadores de la marcha del grupo.

### 5.2.2. Objetivos específicos de la segunda parte

En la segunda parte, Aprender habilidades para trabajar en grupo cooperativo, se espera que el alumnado domine las estrategias propias de la interacción dentro del aprendizaje cooperativo al mismo tiempo que desarrolla mayor respeto y solidaridad en la interacción con sus iguales. Los objetivos específicos de esta parte son:

- *Objetivo específico 1.* Desarrollar la conciencia y habilidades para reconocer los obstáculos potenciales del grupo cooperativo.
- *Objetivo específico 2.* Aprender a ayudar a los compañeros y las compañeras en el seno del trabajo del grupo cooperativo.
- *Objetivo específico 3.* Aprender a formular objetivos comunes, diseñar planes de acción, seguir directrices, así como organización, dirección del grupo y otras habilidades propias del trabajo en grupo cooperativo.
- *Objetivo específico 4.* Aprender las habilidades interpersonales que demanda el trabajo en grupo cooperativo: escuchar al otro, darle crédito, respetar turnos de palabra, saber argumentar, extraer conclusiones, etc.
- *Objetivo específico 5.* Aprender a motivar y mantener el esfuerzo de grupo, estimular la cohesión, valorar los logros comunes en el seno del grupo, incrementar su eficacia, y otros aprendizajes propios del trabajo en grupo cooperativo.

### 5.2.3. Objetivos específicos de la tercera parte

En la tercera parte, Podemos ayudar y cooperar en cualquier parte, se espera que el alumnado adquiera valores de solidaridad y de ayuda tanto en saber ayudar a otras personas como en el saber pedir ayuda cuando lo necesite. Los objetivos específicos son:

- *Objetivo específico 1.* Generalizar los comportamientos de ayuda y cooperación fuera del trabajo en grupo cooperativo a otros lugares como el recreo, en casa o en las relaciones extraescolares.

- *Objetivo específico 2.* Desarrollar sentimientos de preocupación por los/as demás, empatía y solidaridad.
- *Objetivo específico 3.* Aprender habilidades para ayudar en cualquier parte y superar la insolidaridad y el conformismo.

## 6. Actividades propuestas en el tercer módulo

Para cada una de las partes en las que está estructurado este tercer módulo: Empezar a trabajar en grupo cooperativo, Aprender habilidades para trabajar en grupo cooperativo y Podemos ayudar y cooperar en cualquier parte el Programa propone actividades para alcanzar los objetivos específicos. Estas actividades constituyen una propuesta abierta y flexible a partir de la cual el profesorado establece la planificación de aula seleccionando, adaptando, añadiendo o quitando las que según su criterio se adaptan mejor a las características del alumnado.

Una característica constante de las actividades propuestas por el Programa es que todas proponen una reflexión del alumnado como cierre de la actividad. La reflexión ayuda al alumnado a ser consciente de cómo ha funcionado el trabajo en grupo cooperativo, de las dificultades que se le han presentado y cómo han conseguido solucionarlas, etc.

### 6.1. Empezar a trabajar en grupo cooperativo

Las actividades propuestas en esta primera parte tienen que ver con la introducción al trabajo cooperativo: introducirse en el grupo cooperativo, diseñar el trabajo cooperativo, implantación del trabajo cooperativo y evaluación del trabajo cooperativo.

- *Actividad 1: Introducirse en el grupo cooperativo.* Se pretende introducir al alumnado en el trabajo en el grupo cooperativo y sus procedimientos: importancia de la cooperación; lo difícil que es ayudar y cooperar; la

necesidad de aprender a ayudar y cooperar; ventajas de trabajar en grupo cooperativo a través de la realización de un poster y de la reflexión.

- *Actividad 2: Diseñar el grupo cooperativo.* Se dirige a diseñar los grupos de aprendizaje cooperativo interactivamente con el alumnado.
- *Actividad 3: Implantación del grupo cooperativo.* Se propone trabajar por primera vez en grupo cooperativo en un tema determinado de una materia elegida.
- *Actividad 4: Evaluación del grupo cooperativo.* Se enseña autoevaluación al alumnado sobre su modo de trabajar en el grupo cooperativo.

## 6.2. Aprender habilidades para trabajar en grupo cooperativo

Las actividades propuestas en esta segunda parte incluyen tareas relacionadas con aprender a ayudar y organizarse en el grupo cooperativo, trabajar la cohesión y fortaleza del grupo cooperativo, desarrollar habilidades de discusión y debate en el grupo cooperativo e identificar y superar las dificultades para cooperar.

- *Actividad 1: Las dificultades para cooperar.* Se dirige a tomar consciencia de las dificultades para la cooperación, fijándose solamente en dos de ellas que son claramente comprensibles a estas edades: el bloqueo y el individualismo a través de la dramatización y la reflexión.
- *Actividad 2: Aprender a ayudar en el grupo cooperativo.* Se pretende practicar el comportamiento de ayuda competente para ayudar en el grupo cooperativo.
- *Actividad 3: Aprenderse a organizarse en el grupo cooperativo.* Se enseña comportamientos de planificación aplicados al trabajo en grupo.
- *Actividad 4: Aprender habilidades de discusión y debate en el grupo cooperativo.* Se pretende practicar habilidades de discusión y debate como escuchar a las demás personas, dar crédito a las demás personas, guardar turno de palabra, argumentar y convencer con palabras y saber concluir.
- *Actividad 5: Trabajar la cohesión y fortaleza del grupo cooperativo.* Se dirige a dialogar y reflexionar sobre la importancia de sentirse miembro de un

grupo de trabajo cooperativo, de sentirse bien con esos compañeros y esas compañeras, y toda la clase, de trabajar para que el grupo funcione y de saber valorar los logros comunes.

### 6.3. Podemos ayudar y cooperar en cualquier parte

Las actividades propuestas en esta tercera parte incluyen aprender a prestar y pedir ayuda tanto en la vida cotidiana como en cualquier lugar y superar los obstáculos de inconformismo e insolidaridad para dar y prestar ayuda.

- *Actividad 1: Aprender a prestar ayuda.* Se pretende trabajar el comportamiento de prestar ayuda a alguien que lo necesita a través del diálogo y el análisis de historias cortas.
- *Actividad 2: Aprender a pedir ayuda.* Se dirige a reflexionar sobre comportamientos hábiles de pedir ayuda y practicarlos a través de la dramatización.
- *Actividad 3: Ayudar y pedir ayuda en la vida cotidiana.* Se trata de generalizar lo aprendido a la vida cotidiana.
- *Actividad 4: Conformismo e insolidaridad: obstáculos para dar y prestar ayuda.* Se pretende reflexionar sobre ambos obstáculos a través de la elaboración de relatos que los ejemplifiquen y su dramatización.
- *Actividad 5: Siempre podemos ayudar y cooperar en cualquier parte.* Se dirige a pensar proyectos de ayuda o cooperación que se podrían llevar a cabo en su entorno: colegio, barrio o casa.

En el Cuadro 9 se presentan las actividades propuestas por el Programa para cada una de las partes que lo constituyen, así como, las estrategias metodológicas sugeridas para llevarlas a cabo con el alumnado en el grupo cooperativo (GC).

Cuadro 9. Actividades y estrategias metodológicas propuestas por el Programa

1ª parte: Empezar a trabajar en GC	2ª parte: Aprender habilidades para trabajar en GC	3ª parte: Podemos ayudar y cooperar en cualquier parte
<p>1. Introducirse en el GC.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Trabajo en GC.</i></li> <li>- <i>Reflexión sobre las ventajas del GC.</i></li> </ul>	<p>1. Las dificultades para cooperar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Dramatización</i></li> <li>- <i>Reflexión.</i></li> </ul>	<p>1. Aprender a prestar ayuda:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Análisis de historias.</i></li> </ul>
<p>2. Diseñar el GC.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Formación de grupos.</i></li> <li>- <i>Trabajo en GC.</i></li> <li>- <i>Reflexión.</i></li> </ul>	<p>2. Aprender a ayudar en el GC.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Trabajo en GC.</i></li> <li>- <i>Reflexión.</i></li> </ul>	<p>2. Aprender a pedir ayuda:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Dramatización.</i></li> <li>- <i>Reflexión.</i></li> </ul>
<p>3. Implantación del trabajo cooperativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Reparto de roles.</i></li> <li>- <i>Trabajo en GC.</i></li> <li>- <i>Reflexión.</i></li> </ul>	<p>3. Aprender a organizarse en el grupo cooperativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Planificar el trabajo del GC.</i></li> <li>- <i>Reflexión.</i></li> </ul>	<p>3. Ayudar y pedir ayuda en la vida cotidiana:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Reflexión.</i></li> </ul>
<p>4. Actividad 4: Evaluación del grupo cooperativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Autoevaluación</i></li> </ul>	<p>4. Aprender habilidades de discusión y debate en el GC:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Debates en GC.</i></li> <li>- <i>Reflexión.</i></li> </ul>	<p>4. Conformismo e insolidaridad: obstáculos para dar y prestar ayuda:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Crear historias.</i></li> <li>- <i>Dramatizarlas</i></li> <li>- <i>Reflexión.</i></li> </ul>
	<p>5. Trabajar la cohesión y la fortaleza del grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Trabajo en GC.</i></li> <li>- <i>Reflexión.</i></li> </ul>	<p>5. Siempre podemos ayudar y cooperar en cualquier parte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Elaborar un plan de ayuda.</i></li> </ul>

## **7. Aprender a ayudar y a cooperar en el marco legislativo**

Toda acción e intervención psicoeducativa que se lleva a cabo en un centro educativo debe colaborar en la consecución de los fines y objetivos educativos así como respetar y asumir las orientaciones metodológicas propuestas en la legislación vigente para esa etapa educativa concreta.

La presente intervención psicoeducativa se ha desarrollado en un periodo de cambio legislativo en educación no universitaria a nivel nacional y, consecuentemente, a nivel autonómico. La intervención se lleva a cabo teniendo como marco de fondo la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) y el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria, que se concretan en la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía (LEA) y el Decreto 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación primaria en Andalucía al tener nuestra autonomía andaluza competencia compartida en educación. En septiembre de 2014 entra en vigor la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) cuyo desarrollo en nuestra comunidad andaluza en Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo correspondientes a la educación primaria en Andalucía.

A continuación se va a exponer cómo a través de la aplicación del tercer módulo del Programa en el aula se favorece la consecución de los fines y objetivos de la educación primaria, y se siguen las orientaciones metodológicas propuestas para educación primaria tanto en Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) como en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

### **7.1. Legislación educativa vigente durante la intervención**

En primer lugar, a través de la intervención con el tercer módulo del Programa se fomenta la consecución de los fines del sistema educativo español establecidos en el artículo 2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de

Educación (LOE). Entre estos objetivos se pueden destacar aquellos en los que el Programa incide de una forma particular: a) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos y las alumnas; b) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad; c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos; d) La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal; e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible; f) El desarrollo de la capacidad de los/as alumnos/as para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor; j) La capacitación para la comunicación en la lengua oficial y en una lengua extranjera; k) La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.

Estas finalidades del sistema educativo recogidas en el artículo 2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) son completadas en el artículo 3 del Decreto 230/2007, de 31 de julio para Andalucía: proporcionar a todos los niños y todas las niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar; adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura; así como desarrollar habilidades sociales, hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad. A través del tercer módulo del Programa se pueden alcanzar todas estas finalidades.

En segundo lugar, la intervención con el tercer módulo del Programa favorece la consecución de los siguientes objetivos establecidos en el artículo 17 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) para educación primaria: a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a

obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática; b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.; c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan; d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad; e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura; i) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran; y m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

Estos objetivos son completados para la comunidad autónoma andaluza en el Decreto 230/2007, de 31 de julio. El tercer módulo del Programa contribuye fundamentalmente a alcanzar uno de ellos: a) Desarrollar la confianza en sí mismo, el sentido crítico, la iniciativa personal, el espíritu emprendedor y la capacidad para aprender, planificar, evaluar riesgos, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

En tercer lugar, la aplicación del tercer módulo del Programa contribuye al desarrollo de las competencias básicas de la educación primaria establecidas en el Anexo I del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, y recogidas en el artículo 6 del Decreto 230/2007, de 31 de julio. Las competencias básicas son el conjunto de destrezas, conocimientos y actitudes adecuadas al contexto que todo el alumnado que cursa esta etapa educativa debe alcanzar para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa y la integración social. Independientemente del área en la que se desarrolla el tercer módulo se fomenta al menos el desarrollo de las siguientes competencias básicas: a) Competencia en

comunicación lingüística, referida a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita; e) Competencia social y ciudadana, entendida como aquella que permite vivir en sociedad, comprender la realidad social del mundo en que se vive y ejercer la ciudadanía democrática; g) Competencia y actitudes para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida; y h) Competencia para la autonomía e iniciativa personal, que incluye la posibilidad de optar con criterio propio y espíritu crítico y llevar a cabo las iniciativas necesarias para desarrollar la opción elegida y hacerse responsable de ella. Incluye la capacidad emprendedora para idear, planificar, desarrollar y evaluar un proyecto.

En cuarto y último lugar, la propuesta metodológica del tercer módulo del Programa está en consonancia con las orientaciones metodológicas propuestas en el artículo 7 del Decreto 230/2007, de 31 de julio, ya que: a) Permite la atención a la diversidad así como tener en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado; b) Favorece la capacidad del alumnado de aprender por sí mismo; c) Fomenta el trabajo individual y cooperativo del alumnado en el aula; d) Promueve una metodología didáctica activa y participativa; e) Facilita la integración en todas las áreas referencias a la vida cotidiana y al entorno inmediato del alumnado; f) Potencia el trabajo en equipo del profesorado, con objeto de proporcionar un enfoque multidisciplinar del proceso educativo, garantizando la coordinación de todos los miembros del equipo docente que atiende a cada alumno o alumna en su grupo; g) Es una estrategias útil para alcanzar los objetivos previstos en cada área, así como la adquisición por el alumnado de las competencias básicas; e h) incluye actividades en las que el alumnado debe leer, escribir y expresarse de forma oral.

## 7.2. El nuevo marco legislativo

En primer lugar, confirmar que a través de la intervención con el tercer módulo del Programa se fomenta la consecución de los fines del sistema educativo español establecidos en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) ya que se mantienen los mismos fines establecidos en el artículo 2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

En segundo lugar, la intervención con el tercer módulo del Programa favorece la consecución de los objetivos de la educación primaria ya que en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) permanece igual el artículo 17 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) en el que se especifican los objetivos para educación primaria excepto el b) que queda redactado de la siguiente forma: Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.

En tercer lugar, indicar que en el nuevo currículo de educación primaria establecido por el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero y desarrollado en el Decreto 97/2015, de 3 de marzo, para Andalucía, en lugar de hablar de competencias básicas se hace referencia a competencias claves. En el artículo 6 define el término competencia clave como la aplicación práctica del conjunto de capacidades, conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que intervienen de forma integrada para dar respuesta a demandas complejas y transferir los aprendizajes a diferentes contextos. Así mismo, establece que el currículo de la educación primaria deberá incluir, de acuerdo con lo recogido en el artículo 2 del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, una serie de competencias clave. Independientemente de la asignatura en la que se lleve a cabo el tercer módulo del Programa se trabajan a través de él las siguientes competencias: a) Comunicación lingüística; c) Competencia digital; d) Aprender a aprender; e) Competencia sociales y cívicas; f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, y g) Conciencia y expresiones culturales.

En cuarto y último lugar, la propuesta metodológica del tercer módulo del Programa está en consonancia con las orientaciones metodológicas propuestas en el artículo 8 del Decreto 97/2015, de 3 de marzo, ya que: a) Facilita que el/la docente tenga en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado, favorezca la capacidad de aprender por sí mismo y promueva el trabajo en equipo; b) Proporciona una metodología didáctica fundamentalmente activa, motivadora y participativa, que parte de los intereses del alumnado, favorece el trabajo individual, cooperativo y el aprendizaje entre iguales, e facilita la integración de referencias a la vida cotidiana y al entorno inmediato; c) Permite, a través de las

estrategias metodológicas propuestas, la integración de los aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva en diferentes situaciones y contextos; d) Dinamiza el desarrollo de competencias clave, a través de situaciones educativas que posibilitan, fomentan y desarrollan conexiones con las prácticas sociales y culturales de la comunidad; e) Favorece el desarrollo de tareas relevantes para el alumnado, facilitando el uso de métodos, recursos y materiales didácticos diversos; f) Promueve el funcionamiento de los equipos docentes, con objeto de proporcionar un enfoque interdisciplinar, integrador y holístico al proceso educativo; y g) Ofrece un conjunto de estrategias metodológicas para alcanzar los objetivos de cada área, así como la adquisición por el alumnado de las competencias clave.



# **III. LA INTERVENCIÓN CON APRENDER A AYUDAR Y A COOPERAR**



### **III. LA INTERVENCIÓN CON APRENDER A AYUDAR Y A COOPERAR**

#### **1. Planificación de la intervención psicoeducativa**

#### **2. Introducción del alumnado a la ayuda y la cooperación**

2.1. Elementos de organización de las sesiones de introducción a la ayuda

2.2. Temporización de las sesiones de introducción a la ayuda

2.3. Descripción de algunas sesiones de introducción a la ayuda

2.3.1. Necesidad de la ayuda y del trabajo cooperativo

2.3.2. Reglas de funcionamiento del grupo cooperativo

2.3.3. Roles en el grupo cooperativo

#### **3. El alumnado practica la ayuda y cooperación en pareja**

3.1. Elementos de organización de las sesiones en pareja de ayuda

3.2. Descripción de algunas sesiones en pareja de ayuda y cooperación

#### **4. Consolidación de los comportamientos de ayuda y cooperación**

4.1. Elementos de organización de las sesiones en grupo cooperativo

4.2. Descripción de los talleres y proyectos realizados

4.2.1. Recogida de aceite usado

4.2.1.1. Taller Artesanos del jabón

4.2.1.2. Taller del regalo día de la madre

4.2.1.3. Mercadillo solidario

4.2.2. Investigación sobre el voluntariado en Huelin

4.2.3. Conozco mi ciudad

4.2.4. Máquinas y herramientas en casa

#### **5. Cumplimiento de la programación de aula**



La investigación que lleva a cabo esta tesis ha trabajado con el Programa para el desarrollo de las relaciones sociales competentes en educación primaria (Trianes, 2012). Su tercer módulo, que estaba pendiente de evaluación, es el que se evalúa en la presente investigación. Se trata pues de un material impreso el cual ha recibido una evaluación de eficacia en sus otros dos módulos (Sánchez, 2005; Sánchez et al., 2006; Sánchez et al., 2009). Con el tercer módulo Aprender a ayudar y a cooperar del Programa se han llevado a cabo dos intervenciones psicoeducativas. La revista *Psicodidáctica* ha aceptado para publicación el artículo “Eficacia de una intervención psicoeducativa basada en clima social, violencia percibida y sociométricos en alumnado de educación primaria” con los resultados de la primera intervención. El haber llevado la intervención dos veces ha sido para dominar más la metodología del Programa y asegurar resultados positivos.

A continuación se va a explicar cómo se planificó la intervención psicoeducativa con el tercer módulo Aprender a ayudar y a cooperar del Programa. Para ello, se contó con la experiencia de la primera intervención.

### **1. Planificación de la intervención psicoeducativa**

Tras plantear la posibilidad de realizar la intervención psicoeducativa con el tercer módulo Aprender a ayudar y cooperar del Programa de Trianes (2012) al director del Centro, se propuso al claustro de profesores y profesoras y al consejo escolar del centro. Ambos aprobaron la intervención. En el mes de junio del curso anterior a la intervención psicoeducativa, la jefatura de estudio autorizó que la docente que iba a llevar a cabo la intervención impartiera clase de conocimiento del medio, inglés y educación artística en las tres clases de 3º de educación primaria (8 horas semanales en cada clase) con el fin de que ésta se pudiera llevar a cabo.

Durante los meses de julio a septiembre, se elaboró la programación de aula donde se incluyó la planificación de las actividades y los recursos que se iban a utilizar durante la intervención psicoeducativa. Para ello se tuvieron en cuenta: a) las características del diseño de instrucción del Programa: formación

autogestionada del docente o la docente; diseño abierto y participativo; y cooperación de la comunidad educativa; y b) la programación didáctica de las áreas implicadas en la intervención: conocimiento del medio bilingüe, inglés y educación artística bilingüe.

***La formación autogestionada del docente o la docente*** llevó a la autora de la intervención: *en primer lugar a profundizar en el conocimiento del Programa y, especialmente, en el tercer módulo Aprender a ayudar y cooperar del mismo. Autoformación a través de la lectura y la reflexión sobre el Programa y otra literatura relacionada con el trabajo cooperativo y la promoción de la conducta prosocial en el alumnado. Parte del éxito de la intervención dependía del dominio que la docente tuviera de las actividades y estrategias propuestas por el Programa.*

*En segundo lugar, y contando con la experiencia de la primera intervención, se estableció el objetivo de la intervención: interiorizar y generalizar la ayuda y la cooperación a cualquier contexto en el que el alumnado interactúa. No bastaba con trabajar en grupo cooperativo sino que había que conseguir que el alumnado intervenido hiciera suyo los comportamientos de ayuda y cooperación y los generalizase a otros contextos fuera del aula.*

*En tercer lugar, se extrajeron y determinaron los conceptos básicos sobre comportamientos de ayuda y trabajo en grupo cooperativo (GC) propuestos en el tercer módulo Aprender a ayudar y cooperar para incidir en las actividades a través del diálogo y reflexión: a) Ventajas de la ayuda y la cooperación; b) Reglas de funcionamiento de la pareja de ayuda y el grupo cooperativo; c) Roles en el grupo cooperativo; e) Actitudes que facilitan la ayuda y la cooperación; f) Actitudes que dificultan la ayuda y la cooperación; y g) Habilidades de discusión y debate. El cuadro 10 muestra la distribución de estos contenidos básicos en las actividades propuestas en el Programa.*

Cuadro 10. Distribución de los contenidos de los conceptos básicos en las actividades propuestas por el Programa

Conceptos básicos	Parte I: Empezar a trabajar en GC.	Parte II: Aprender habilidades para trabajar en GC.	Parte III: Podemos ayudar y cooperar en cualquier parte
A. Ventajas de la ayuda y la cooperación.	I.1. Introducirse en el grupo cooperativo.		
B. Reglas de funcionamiento de la pareja de ayuda y el GC.	I.3. Implantación del trabajo cooperativo.		
C. Roles en el grupo cooperativo.	I.2. Diseñar el grupo cooperativo.	II.3. Aprender a organizarse en el grupo cooperativo.	
D. Actitudes que facilitan la ayuda y la cooperación.	I.4. Evaluación del grupo cooperativo.	II.2. Aprender a ayudar en el G.C. II.5. Trabajar la cohesión y la fortaleza del grupo.	III.1. Aprender a prestar ayuda. III.2. Aprender a pedir ayuda. III.3. Ayudar y pedir ayuda en la vida cotidiana. III.5. Siempre podemos ayudar y cooperar en cualquier parte.
E. Actitudes que dificultan la ayuda y la cooperación.		II.1. Las dificultades para cooperar.	II.4. Inconformismo e insolidaridad: obstáculos para dar y prestar ayuda.
F. Estrategias hábiles de discusión y debate.		II.4. Aprender habilidades de discusión y debate en el grupo cooperativo.	

*El diseño abierto y participativo del Programa* permitió, en primer lugar, la incorporación de recursos multimedia, junto con otras actividades propuestas por el Programa, para la presentación de los conceptos básicos sobre trabajo en grupo cooperativo y los comportamientos de ayuda y cooperación. El uso de las nuevas tecnologías es necesario en cualquier propuesta metodológica actual (Cruz y Tejedor, 2003). Se seleccionaron videos sencillos como canciones infantiles, dibujos animados sin palabras o cuentos como recursos que tras su visualización fomentasen la reflexión y la discusión del alumnado sobre el trabajo en grupo cooperativo. Teniendo en cuenta que el Centro es bilingüe la mayoría de las canciones y cuentos eran en inglés. Estas sesiones estuvieron dirigidas por la docente al grupo-clase durante los meses de octubre a diciembre. El Cuadro 11 muestra cómo a través de estos recursos se cubren los objetivos propuestos en el tercer módulo Aprender a ayudar y cooperar del Programa y su relación con los conceptos básicos.

Cuadro 11. *Conceptos básicos con sus objetivos correspondientes y los recursos multimedia empleados*

Conceptos	Objetivos	Recursos multimedia
A. Ventajas del trabajo cooperativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexionar sobre la necesidad de trabajar en grupo cooperativo.</li> <li>- Descubrir ventajas e inconvenientes del trabajo en grupo versus individual.</li> <li>- Valorar nuestras capacidades para el trabajo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Take The Bus I De Lijn I HD funny videos</i> (2012)</li> <li>- <i>Team Noksu</i> (2012)</li> <li>- <i>We Have Skills! song</i> (2010)</li> </ul>
B. Reglas de funcionamiento del trabajo cooperativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respetar y valorar las normas.</li> <li>- Escuchar a los/as demás con atención mirándole a los ojos.</li> <li>- Hablar bajo con tu grupo del trabajo respetando turno de palabra.</li> <li>- Trabajar lo mejor que podemos preparando un plan y cumpliéndolo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Follow the Rules song</i> (2010)</li> <li>- <i>Listen song</i> (2010), <i>Listen</i> (2011)</li> <li>- Behavior. Cooperative learning (2011)</li> <li>- <i>Do The Best You Can song</i> (2010)</li> </ul>
C. Roles en el grupo cooperativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexionar sobre el papel del líder o la líder y de los miembros del equipo.</li> <li>- Descubrir el valor del trabajo de cada miembro del equipo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Take The Bus I De Lijn I HD funny videos</i> (2012)</li> <li>- <i>Cleaning Up The Beach</i> (2012)</li> </ul>

Conceptos	Objetivos	Recursos multimedia
<p>D. Actitudes que facilitan el trabajo cooperativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cooperar y complementar las habilidades de los/as demás.</li> <li>- Valorar las actitudes del TG: pedir ayuda, ayudar y ser humilde.</li> <li>- Reflexionar sobre cómo todos/as podemos ayudar a los/as demás.</li> <li>- Ayudar a las demás personas en lo que necesiten.</li> <li>- Pedir ayuda. Solicitar el turno de palabra y participar en clase.</li> <li>- Contar lo que nos pasa a alguien que nos pueda ayudar</li> <li>- Enseñar al que no sabe hacer algo.</li> <li>- Seguir las instrucciones que nos dan cuando nos ayudan.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Get Along song (2010)</li> <li>- Behavior. Cooperative learning 4' (2011)</li> <li>- The Lion and The Mouse (2010)</li> <li>- Charlie's Glasses (2012)</li> <li>- Ask For Help song (2010)</li> <li>- Work Out Strong Feelings song (2010)</li> <li>- <i>Betty Learns to Ride a Bike</i> (2012)</li> <li>- <i>Follow Directions song</i> (2010)</li> </ul>
<p>E. Actitudes que dificultan el trabajo cooperativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consecuencias de reírse de las demás personas.</li> <li>- Ni trabajar, ni dejar trabajar.</li> <li>- Consecuencias de pensar solo en un mismo.</li> <li>- Consecuencias de pelearse en lugar de unir esfuerzos en el trabajo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Los pájaros (for the birds)</i> (2007)</li> <li>- <i>La Carreta - Trabajo en Equipo</i> (2011)</li> <li>- <i>Betty's Blueberry Pancakes</i> (2012)</li> <li>- <i>Carrot Crazy - Animated Film</i> (2014)</li> </ul>
<p>F. Habilidades de discusión y debate</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser responsable, seguro y respetuoso.</li> <li>- Identificar las discrepancias con las demás personas.</li> <li>- Aprender a expresar el desacuerdo con respeto.</li> <li>- Aprender a hablar y a aportar soluciones a los problemas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Be Responsible (Safe and Respectful) Children's Song by Patty Shukla</i> (2013)</li> <li>- <i>Noksu Sorts it all out</i> (2012)</li> <li>- <i>Cooperative Learning - Respect Each Other</i> (2010)</li> <li>- <i>The Mice in the Council</i> (2011)</li> </ul>

En segundo lugar, desde una perspectiva globalizadora del proceso enseñanza-aprendizaje se seleccionaron talleres y proyectos que, a la vez de cubrir los objetivos, competencias básicas y contenidos curriculares recogidos en la programación de aula, engancharan con los intereses del alumnado de tal forma que hubiera motivación intrínseca para trabajar con eficacia. El trabajo por proyectos es una estrategia metodológica que facilita la organización del trabajo en grupos cooperativos (García, 2013). Estos proyectos llevados a cabo en grupo cooperativo se introdujeron a partir del mes de diciembre, una vez que se habían practicado en pareja de ayuda las habilidades necesarias para el trabajo en grupo cooperativo. En el Cuadro 12 se muestra los proyectos y talleres y su relación con el temario de conocimiento del medio.

Cuadro 12. *Proyectos y talleres, y su relación con el temario de conocimiento del medio*

Proyectos y talleres	Temas
Recogida de aceite usado	Tema 5. El planeta tierra. Tema 6. El aire y el agua de la tierra. Tema 7. Los paisajes de la tierra.
Artesanos del jabón	Tema 10. Realizamos trabajos
Conozco mi ciudad	Tema 8. Los planos y los mapas. Tema 9. Vivimos en comunidad.
Investigación sobre el voluntariado en Huelin	Tema 10. Realizamos trabajos.
Máquinas y herramientas en casa	Tema 11. Las máquinas nos ayudan.

En tercer lugar, se estableció la temporización de los contenidos del Programa: a) en el primer trimestre se dedicaría a la formación en conceptos básicos de ayuda y cooperación y a la práctica de actitudes y comportamientos hábiles de ayuda y cooperación en pareja cooperativa; y b) el segundo y tercer trimestre se emplearía en practicar, interiorizar y generalizar la ayuda y la

cooperación a través de actividades en pareja de ayuda y grupo cooperativo desarrollando proyectos y talleres.

*En cuarto lugar, se decidió el tipo de agrupamiento del alumnado:* a) *Grupo-clase*. En este tipo de agrupamiento se llevaron a cabo actividades cuyo objetivo fundamental era la formación en conceptos básicos de ayuda y cooperación a través de actividades propuestas por el Programa –dramatización, narración- y del uso de recursos multimedia –canciones, cuentos e historias- que enganchan directamente con la atención e intereses del alumnado de hoy día. También actividades de autoevaluación: reflexión y propuestas de mejora; b) *Pareja cooperativa*. En este tipo de agrupamiento se desarrollaron actividades que fomentan la práctica de comportamientos hábiles de ayudar y recibir ayuda en el desarrollo habitual de la clase. Por ejemplo: completar mapas conceptuales, corregir actividades, resolver dudas, estudiar juntos/as y juegos cooperativos en inglés; y c) *Grupo cooperativo*, 4 o 5 alumnos/as. A través de los talleres y proyectos el alumnado practicó, interiorizó y generalizó los comportamientos de ayuda y cooperación a la vez que desarrolló una tarea que cubría competencias, contenidos y objetivos curriculares propios de las áreas curriculares implicadas en la intervención. El Cuadro 13 muestra los tipos de agrupamientos del alumnado empleados en cada trimestre y la finalidad de las tareas realizadas en cada uno de ellos.

Cuadro 13. Agrupamientos del alumnado en cada trimestre y finalidad de las tareas

Trimestre	Agrupamiento del alumnado	Finalidad de las tareas
1º trimestre	- Grupo clase.	- Reflexionar sobre la ayuda y la cooperación. - Dialogar sobre la ayuda y la cooperación. - Establecer propuestas de mejora.
	- Pareja de ayuda.	- Iniciarse en la práctica de la ayuda y la cooperación en clase.
2º trimestre	- Grupo clase.	- Reflexionar sobre la ayuda y la cooperación. - Dialogar sobre la ayuda y la cooperación. - Establecer propuestas de mejora.
	- Pareja de ayuda.	- Practicar la ayuda y la cooperación en clase. - Interiorizar actitudes de ayuda y cooperación a iguales en clase.
	- Grupo cooperativo.	- Iniciarse en la ayuda y la cooperación en grupo cooperativo en clase. - Practicar la ayuda y la cooperación en grupo cooperativo en clase.
3º trimestre	- Grupo clase.	- Reflexionar sobre la ayuda y la cooperación. - Dialogar sobre la ayuda y la cooperación. - Establecer propuestas de mejora.
	- Pareja de ayuda.	- Practicar la ayuda y la cooperación. - Interiorizar actitudes de ayuda y cooperación en clase.
	- Grupo cooperativo.	- Interiorizar la ayuda y la cooperación en grupo cooperativo. - Generalizar la ayuda y la cooperación a cualquier parte.

En quinto lugar se estableció la formación de nuevos grupos para cada taller o proyecto. Con la experiencia de la primera intervención con el tercer módulo del Programa, se decidió que para cada taller o proyecto se formarían nuevos grupos de trabajo. Las razones de conveniencia para esta decisión fueron

fundamentalmente dos: propiciar que el alumnado tuviera la oportunidad de trabajar con el mayor número posible de compañeros/as con el fin de facilitar un mayor conocimiento de cada uno/a; y evitar que un grupo de alumnos y alumnas que no encajaban se tuvieran que mantener todo el curso trabajando juntos/as.

Por último, se concretó el procedimiento para: a) el nombramiento de los/as jefes/as de grupo y b) la formación del equipo o grupo cooperativo. Ambos procedimientos incluían la participación activa del alumnado en colaboración con la docente.

- a) *Con respecto al nombramiento de los/as jefes/as de grupo se decidió, contando con la experiencia de la primera intervención, que se seguiría el siguiente protocolo: 1º) explicar/recordar las características que tiene que tener un/a líder y su función; 2º) votación secreta de dos candidatos/as; 3º) recuento en la pizarra; 4º) los/as seis alumnos/as más votados serían los/as líderes. En el caso de empate, se votaría secretamente sobre el alumnado empatado.*
- b) *Con respecto a la formación de grupos se decidió, teniendo en cuenta la experiencia de la primera intervención que se formarían 6 grupos de 4 personas y el siguiente protocolo: 1º) recordar/explicar la finalidad de trabajar en grupo cooperativo; 2º) los/as jefes/as de grupo se ponen de pie en frente de la clase ordenados según el número de votos recibidos, de más a menos votos; 3º) por turnos, empezando por el niño o la niña más votado/a se elige un miembro de su equipo que se pone detrás; 4º) se siguen eligiendo compañeros y compañeras hasta que no queda nadie. Los miembros del grupo puede colaborar con el/la jefe/a de grupo en elegir a las demás personas integrantes del equipo. Los grupos cooperativos que se forman siempre resultan heterogéneos con este protocolo.*

**La cooperación de la comunidad educativa** indujo a concretar actividades en los que se implicara toda la comunidad educativa, es decir, otros/as *docentes* y *alumnos/as* no implicados directamente en la intervención psicoeducativa y a las *familias* del alumnado intervenido así como a personas de la barriada en la que el

centro educativo está ubicado. En el Cuadro 14 se muestra las personas implicadas en los talleres y proyectos seleccionados.

Cuadro 14. *Personas implicadas en los proyectos y talleres*

Proyectos y talleres	Personas implicadas en el proyecto
Recogida de aceite usado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alumnado de 1º, 2º, 4º, 5º y 6º educación primaria (EP).</li> <li>- Todo el profesorado y personal no docente.</li> <li>- Todas las familias de EP y educación infantil.</li> </ul>
Artesanos del jabón.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Familiares: padres, madres, abuelas de 3º EP.</li> </ul>
Mercadillo solidario.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A.M.P.A. del centro.</li> <li>- Toda la comunidad educativa.</li> <li>- Vecinos de la barriada de Huelin</li> <li>- Asociación para la investigación de enfermedades raras.</li> </ul>
Conozco mi ciudad.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Familiares del alumnado de 3º EP.</li> <li>- Alumnado de EP.</li> <li>- Profesorado de EP.</li> </ul>
Investigación sobre el voluntariado en Huelin.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Todo el profesorado del colegio.</li> <li>- Familias del alumnado de 3º EP.</li> <li>- Vecinos de la barriada de Huelin.</li> </ul>
Máquinas y herramientas en casa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Familiares del alumnado de 3º EP.</li> <li>- Alumnado de EP.</li> <li>- Profesorado de EP.</li> <li>- Familias de EP.</li> </ul>

A continuación se explica cómo se desarrolló el tercer módulo Aprender a ayudar y a cooperar en las tres clases de 3º de educación primaria. En primer lugar, se explicarán las sesiones de introducción a la ayuda y la cooperación en las que se fomenta la reflexión y la discusión; en segundo lugar, se presentarán las sesiones en pareja de ayuda en las que el alumnado practica la ayuda y la cooperación; y por último, los talleres y proyectos en grupo cooperativo, en los que el alumnado

interioriza la ayuda y la cooperación y la generaliza a cualquier parte. En cada una de ellas, se informará tanto sobre los elementos organizadores como sobre el desarrollo de algunas de las sesiones. Por razón de espacio resulta imposible exponer todas y cada una de las actividades desarrolladas.

## **2. Introducción del alumnado a la ayuda y la cooperación**

Como se dijo anteriormente, lo primero fue introducir los conceptos básicos sobre comportamientos hábiles de ayuda y trabajo cooperativo a través de sesiones dirigidas al grupo-clase por la docente autora de la intervención. Tuvieron lugar durante el primer trimestre del curso escolar. A través de las actividades del Programa y el uso de recursos multimedia, el alumnado reflexionó y dialogó sobre la necesidad de dar y recibir ayuda, las actitudes que facilitan o dificultan la ayuda, los roles en el grupo cooperativo y los comportamientos hábiles para debatir y discutir.

### **2.1. Elementos de organización de las sesiones de introducción a la ayuda**

En las sesiones de introducción a la ayuda y la cooperación se mantuvo siempre una serie de variables constantes como son: 1) Se desarrollaron en el primer trimestre; 2) La duración temporal fue de 5 a 10 minutos; 3) El espacio físico fue el aula habitual de cada grupo-clase de alumnos/as; 4) La docente que realizó la intervención fue la docente de conocimiento del medio, inglés y plástica bilingüe y 5) La estructura de cada sesión teórica estuvo constituida por las tres fases propias de toda sesión docente: fase inicial o de motivación, fase de desarrollo y fase de cierre o conclusión, las cuales se presentan en el Cuadro 15.

En las sesiones que se utilizó un recurso multimedia se siguió el siguiente protocolo: *En la fase de iniciación o motivación*, la docente comenzaba recordando al alumnado que estaba participando en un Programa para aprender a ayudar y colaborar a través del trabajo en clase. La finalidad de estas sesiones era transmitir alguna noción básica sobre los comportamientos de ayuda o el trabajo cooperativo utilizando un recurso multimedia: una canción o un cuento de uno a cinco minutos de duración. El alumnado lo veía en silencio.

A continuación se iniciaba la *fase de desarrollo*. Primero la docente hacía preguntas orales para ver hasta qué punto el alumnado había entendido el mensaje que se pretendía transmitir. El alumnado tenía que levantar la mano para participar y respetar el turno de palabra, no podía interrumpir o hablar mientras se exponían las ideas en alto, y tenía que respetar y valorar las opiniones diferentes, etc. De esta forma, iba interiorizando las normas para poder trabajar posteriormente en grupo cooperativo. Después se continuaba con un debate dirigido por la docente, al hilo del contenido del recurso utilizado sobre la importancia de la ayuda y la cooperación, las ventajas de ayudar a los/as demás y los inconvenientes del individualismo, las normas para poder trabajar en grupo cooperativo, los roles de cada miembro de un equipo de trabajo, la importancia de hacer una planificación de las tareas y/o las actitudes que favorecen o dificultan el trabajo en grupos de ayuda. Por último, se invitaba al alumnado a hacer una reflexión sobre su conducta personal en el aula y sobre cómo podía practicar lo aprendido.

En la *fase de cierre o conclusión*, la docente repasaba en alto las ideas aprendidas induciendo al alumnado a decirlas en alto y a expresar lo maravilloso que sería poder ayudar y trabajar en clase de esta manera. A continuación se cantaba alguna de las canciones aprendidas y se finalizaba con la evaluación continua del Programa.

Cuadro 15. *Fases de las sesiones de introducción a la ayuda y la cooperación*

<b>Fase inicial o de motivación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proyección de un vídeo motivacional, canción o cuento sobre el trabajo cooperativo.</li> <li>- Actividad del Programa.</li> </ul>
<b>Fase de desarrollo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preguntas de comprensión.</li> <li>- Debate.</li> <li>- Reflexión sobre la conducta personal.</li> </ul>
<b>Fase de cierre o conclusión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incidir en las ideas fundamentales aprendidas.</li> <li>- Cantar una canción.</li> <li>- Evaluación continua del Programa.</li> </ul>

## 2.2. Temporización de las sesiones de introducción a la ayuda

El Cuadro 16 muestra la temporización de las sesiones introductorias a la ayuda y la cooperación desarrolladas en gran grupo. La experiencia de la intervención anterior, propició que se dejaran días en blanco para recuperar alguna sesión que por razones diversas –exámenes, salida cultural, etc.- no se hubiera podido desarrollar en alguno de los grupos, así como, para reforzar ideas cantando canciones o viendo de nuevo algunas historias.

Cuadro 16. *Temporización de las sesiones de introducción a la ayuda y la cooperación*

Lunes	M	Miércoles	Jueves	Viernes
	1X	2X	3X	4X
		<b>A) Necesidad de la ayuda y el TC.</b> 1ª sesión: <i>Take The Bus I De Lijn I HD funny videos (2012)</i>	2ª sesión: <i>Take The Bus I De Lijn I HD funny videos (2012)</i>	3ª sesión: <i>Team Noksu (2012)</i>
7X	8X	9X	10X	11X
4ª sesión: <i>Team Noksu (2012)</i>		5ª sesión: <i>We Have Skills! song (2010)</i>		<b>B) Reglas de funcionamiento.</b> 1ª sesión: <i>Follow Directions song (2010)</i>
14X	15	16X	17X	18X
2ª sesión: <i>Listen song (2010) y Listen (2011)</i>		3ª sesión: <i>Listen song (2010) y Listen (2011)</i>		4ª sesión: Behavior. Cooperative learning (2011)
21X	22	23X	24X	25X
5ª sesión: <i>Do The Best You Can song (2010)</i>		<b>C) Roles en el GC.</b> 1ª sesión: <i>Take The Bus I De Lijn I HD funny videos (2012)</i>		2ª sesión: <i>Cleaning Up The Beach (2012)</i>
28X	29	30X	31X	1XI
<b>D) Actitudes facilitan el trabajo cooperativo.</b> 1ª sesión: <i>Get Along song (2010)</i>		2ª sesión: Behavior. Cooperative learning (2011)	3ª sesión: <i>The Lion and The Mouse (2010)</i>	No lectivo

4 <sup>a</sup> sesión: <i>Charlie's Glasses</i> (2012)	4XI	5XI	5 <sup>a</sup> sesión: 3 <sup>a</sup> parte. Act1. Aprender a ayudar. <i>Análisis de historias.</i>	6XI	7XI	6 <sup>a</sup> sesión: <i>Ask For Help song</i> (2010)	8XI
7 <sup>a</sup> sesión: <i>Work Out Strong Feelings song</i> (2010)	11XI	12	8 <sup>a</sup> sesión: <i>Betty Learns to Ride a Bike</i> (2012)	13XI	14XI	9 <sup>a</sup> sesión: <i>Follow Directions song</i> (2010)	15XI
10 <sup>o</sup> sesión: 3 <sup>a</sup> parte. Act. 2. Aprender a pedir ayuda. <i>Dramatizar y reflexión.</i>	18XI	19	<b>E) Actitudes dificultan T.C</b> 1 <sup>a</sup> sesión: <i>Los pajaros (for the birds)</i> (2007)	20XI	21XI	2 <sup>a</sup> sesión: <i>La Carreta - Trabajo en Equipo</i> (2011)	22XI
3 <sup>a</sup> sesión: 2 <sup>a</sup> parte. Act 1. Dificultades para cooperar. <i>Dramatización y reflexión.</i>	25XI	26	3 <sup>a</sup> sesión: <i>Betty's Blueberry Pancakes</i> (2012)	27XI	28XI	4 <sup>a</sup> sesión: <i>Carrot Crazy - Animated Film</i> (2014)	29XI
5 <sup>a</sup> sesión: 3 <sup>a</sup> parte. Act. 4. Obstáculos para ayudar. <i>Crear y dramatizar historias, y reflexión.</i>	2 XII	3	<b>F) Habilidades de discusión.</b> 1 <sup>a</sup> sesión: <i>Be Responsible (Safe and Respectful)</i> <i>Children's Song by Patty Shukla</i> (2013)	4XII	5XII	No lectivo	6XII
No lectivo	9XII	10	2 <sup>a</sup> sesión: <i>Noksu Sorts it all out</i> (2012)	11XII	12XII	3 <sup>a</sup> sesión: <i>Cooperative Learning - Respect Each Other</i> (2010)	13XII
	16XII	17		18XII	19XII		20XII

### 2.3. Descripción de algunas sesiones de introducción a la ayuda

A modo de ejemplo se expone la planificación de las tres primeras semanas de la intervención en las que se desarrollaron sesiones introductorias a la ayuda y la cooperación.

#### 2.3.1. Necesidad de la ayuda y del trabajo cooperativo

Al primer bloque de contenido A) Necesidad de la ayuda y el trabajo cooperativo se le dedicaron cinco sesiones. A continuación se describe el procedimiento empleado en cada una de ellas.

Para hacer descubrir al alumnado la *importancia de ayudar a los compañeros y las compañeras, y trabajar en grupo cooperativo* se utilizó un vídeo sin palabras *Take The Bus / De Lijn / HD funny videos (2012)* de dos minutos de duración. En él se muestra cómo diferentes grupos de animales pingüinos, luciérnagas, hormigas y cangrejos cooperan para conseguir objetivos compartidos que benefician a todos/as e incluso trabajan a favor de alguno/a que es más necesitado. Este mismo vídeo se visualizó muchas veces a lo largo del curso escolar.

En la primera sesión el objetivo era hacerles **descubrir la importancia de ser un equipo, de ayudar a los de tu equipo y de trabajar en grupo cooperativo** (Actividad III.1.1 del Programa: Introducirse en el grupo cooperativo). Primero se vio el vídeo *Take The Bus / De Lijn / HD funny videos (2012)* todo seguido; Después se volvió a ver parándolo y haciendo preguntas: a) ¿A qué peligro se enfrentan los pingüinos?, ¿Cómo consiguen librarse del peligro?, ¿Qué hubiera ocurrido si alguno no hubieran hecho lo mismo?, ¿Cómo se sienten los pingüinos al final?; b) ¿Qué le pasa a la luciérnaga que viaja sola?, ¿Por qué se choca?, ¿Qué ventaja tienen las luciérnagas que van juntas?; c) ¿A qué peligro se enfrenta la hormiga?, ¿Cómo consigue librarse de él?; d) ¿A qué peligro se enfrenta el cangrejo pequeño?, ¿Cómo consigue librarse de él?, ¿Cómo se siente el cangrejo pequeño al final de la historia?; Por último, se volvió a ver, se hicieron preguntas de reflexión que fomentaron el diálogo en el grupo-clase: ¿Qué tienen en común estas situaciones?,

¿En qué se diferencia el trabajo en grupo cooperativo del individualista?, ¿Qué ventajas tiene trabajar en grupo cooperativo?, ¿Te ha pasado esto alguna vez?, ¿Qué ocurrió? ¿Cómo se solucionó? ¿Cómo te sentiste al ayudar o al ser ayudado? y se concluyó sobre la importancia de ser un equipo y trabajar en equipo.

En la segunda sesión el objetivo fue trabajar los roles en un equipo: **necesidad de un/a líder y de la obediencia inteligente del equipo** (Actividad III.2.3 del Programa: Aprender a organizarse en el grupo cooperativo). Las actividades fueron las siguientes: Primero, se vio el vídeo *Take The Bus / De Lijn / HD funny videos* (2012) todo seguido; Después se volvió a ver parándolo y haciendo preguntas: a) ¿Quién es el/la líder de los/as pingüinos/as?, ¿Cómo lo sabes?, ¿Qué hacen todos/as los/as demás ante su indicación?, ¿Qué hubiera ocurrido si alguno/a hubiera hecho otra cosa?; b) ¿Qué le pasa a la luciérnaga que viaja sola?, ¿Por qué se choca?, ¿Qué ventaja tienen las luciérnagas que van juntas?, ¿Se chocan?, ¿Consiguen viajar?, ¿Se une al grupo la primera luciérnaga?, ¿Consigue su objetivo?; c) ¿Quién es el/la líder de las hormigas?, ¿Cómo lo sabes?, ¿Cómo responden las demás hormigas?, ¿Qué hubiera ocurrido si se ponen a discutir en un momento tan peligroso?; y d) ¿Quién da el aviso del peligro?, ¿Es necesario que siempre sea el/la líder el que avise?, ¿Cómo reaccionan los/as demás ante esa petición de ayuda?, ¿Qué hubiera ocurrido si no le hubieran hecho caso por no ser el/la líder?. Por último, se volvió a ver el video you-tube de seguido y se concluyó la necesidad de que haya un/a líder que organice y que su equipo participe activamente.

En la tercera sesión el objetivo fue **reflexionar sobre a) la importancia de ayudar y trabajar en equipo** (Actividad III.1.1 del Programa: Introducirse en el grupo cooperativo); **b) las consecuencias positivas de hacerlo y las negativas de no hacerlo** (Actividad III.2.1 del Programa: Las dificultades para cooperar; (Actividad III.1.4 del Programa: Evaluación del trabajo cooperativo).); y **c) la diferencia entre pertenecer a un equipo y ser un equipo** (Actividad III.2.5 del Programa: Trabajar la cohesión del grupo cooperativo). Se utilizó otro vídeo *Team Noksu* (2012) de cinco minutos. En él se mostró cómo en un partido de fútbol el equipo que trabaja cooperativamente pasando la pelota consiguió meter goles y ganar; mientras que el equipo en el que había un jugador que iba a lo suyo no consiguió meter goles y perdió. Además, el jugador con una actitud individualista se lastimó y hubo que

llevarlo al doctor, pero como era muy pesado no consiguieron moverlo hasta que se pusieron todos/as de acuerdo en el modo de hacerlo. Este mismo vídeo se visualizó muchas veces a lo largo del curso. Las actividades realizadas fueron las siguientes: primero se vio el vídeo *Team Noksu* (2012) todo seguido; Después se vio parándolo y haciendo preguntas de reflexión: a) ¿Quiénes jugaban al fútbol en equipo?, ¿Cómo lo sabes?, ¿Qué consecuencia tuvo para ellos? b) ¿Quiénes no jugaban al fútbol en equipo?, ¿Habla alguien con el que tiene una actitud individualista?, ¿Qué le dice?, ¿Consigue que cambie de actitud? ¿Qué consecuencia tuvo para ellos? Por último, se volvió a ver. ¿Cuántos equipos de fútbol había? ¿Los dos jugaban como equipo? ¿Qué diferencia hay entre pertenecer a un equipo y jugar en equipo? Por último se propusieron ejemplos de la vida diaria.

En la cuarta sesión el objetivo fue ayudar al alumnado a caer en la cuenta de que ***hay trabajos que no podemos hacer solos/as sino que necesitamos la ayuda de los/as demás*** (Actividad III.2.5 del Programa: Trabajar la cohesión del grupo cooperativo). Las actividades fueron las siguientes: Primero se vio el vídeo *Team Noksu* (2012) todo seguido; Después se vio parándolo y haciendo preguntas de reflexión: ¿hubiera uno solo conseguido llevar al lagarto al médico? ¿Cómo lo consiguen? ¿En qué momentos puede ser la ayuda de las demás personas imprescindible?; Por último, se comentó en alto en que ocasiones gracias a la ayuda prestada por alguien habíamos conseguido hacer algo que solos nos hubiera resultado imposible y se concluyó como todos/as necesitamos en algún momento la ayuda de los/as demás.

En la quinta sesión, el objetivo era ***descubrir que todos/as tenemos capacidades que nos permiten trabajar y hacer nuevos/as amigos/as***. Para ello se utilizó una canción *We Have Skills! song* (2010), de cincuenta y tres segundos, adecuada para trabajar las habilidades sociales necesarias para la convivencia en general y para la ayuda y el trabajo cooperativo en particular. La secuencia de actividades fue la siguiente: primero se vio el video you-tube *We Have Skills! song* (2010) de seguido; después se comentó su contenido: las capacidades que facilitan hacer nuevos/as amigos/as, trabajar bien en grupos cooperativos. Por último, se concluyó que todos/as podemos desarrollar dichas capacidades. Esta canción se cantó a lo largo del curso escolar muchísimas veces porque les encantaba.

En el transcurso del primer trimestre los tres vídeos se emplearon en diversas ocasiones. En esas sesiones simplemente se cantaban o visualizaban. La docente hizo siempre hincapié en la importancia de ayudar y cooperar con las demás personas utilizando las capacidades que cada persona tiene.

### 2.3.2. Reglas de funcionamiento del grupo cooperativo

Al segundo bloque de contenido B) Reglas de funcionamiento se dedicaron cinco sesiones. A continuación se explica el procedimiento empleado en cada una de ellas.

Primera sesión. Como punto de partida se reflexionó sobre la **importancia de seguir las normas para poder formar parte de un equipo y de la sociedad** (Actividad III.2.5 del Programa: Trabajar la cohesión del grupo cooperativo). El hecho de conocer cómo tienen que comportarse les da seguridad y les facilita integrarse primero en el grupo y, posteriormente, en la sociedad. Para esto, se utilizó una canción sencilla *Follow the Rules song* (2010) de 58 segundos.

La primera regla que se trabajó fue la importancia de **escuchar bien** (Actividad III.1.3 del Programa: Implantación del trabajo cooperativo). El objetivo era reflexionar con el alumnado sobre la importancia de escuchar en clase y en el grupo y los inconvenientes de no hacerlo. Para trabajar esta regla se utilizó un vídeo you-tube *Listen* (2011) de 4'33". En él se muestra un grupo de alumnos y alumnas que están trabajando en clase y la diferencia entre los/as que escuchan y los/as que no escuchan. Este video incluye una canción *Listen to me* que les encanta. En la segunda sesión, primero, se vio el vídeo *Listen* todo seguido; después, se vio parándolo y haciendo preguntas para fomentar la reflexión sobre la propia conducta; y por último, se cantó la canción varias veces. En una la tercera sesión, se volvió a hacer lo mismo. En muchas otras sesiones, cantaron la canción haciendo hincapié en la importancia de la escucha activa y sus condiciones.

En la 4ª sesión se introdujeron **cuatro reglas básicas del trabajo cooperativo: Hablar bajo, Hablar solo del trabajo de clase, Solo hablar con la persona del grupo y Respetar el turno de palabra** (Actividad III.1.3 del Programa: Implantación del

trabajo cooperativo). Para trabajar estas reglas del trabajo cooperativo se utilizó el vídeo: Behavior. Cooperative learning (2011) (solo los 1'20" primeros). Este vídeo se vio varias veces para insistir en las reglas del trabajo cooperativo pues poco a poco fueron interiorizando. Las imágenes de otros/as niños/as, les ayudó a verse reflejados y a identificar el comportamiento correcto.

En la 5ª sesión, se introdujo la última regla: **trabajar bien teniendo un plan de trabajo y llevándolo a cabo** (Actividad III.2.3 del Programa: Aprender a organizarse en el grupo cooperativo). Para ello, se empleó la canción *Do The Best You Can song* (2010). En un primer lugar, el alumnado escuchó la canción varias veces; posteriormente se comentó en gran grupo la importancia de trabajar bien y establecer un plan de trabajo. Se comentó cómo se puede establecer un plan de trabajo por ejemplo para organizar una merienda fin de trimestre; por último, se volvió a cantar la canción.

### 2.3.3. Roles en el grupo cooperativo

Al tercer bloque de contenido C) Roles en el grupo cooperativo se dedicaron diez sesiones a continuación se explica el procedimiento empleado en cada una de ellas.

1ª sesión. El primer objetivo fue reflexionar sobre **el papel del líder o la líder y de las demás personas del equipo** (Actividad III.2.3 del Programa: Aprender a organizarse en el grupo cooperativo). Se utilizó para este objetivo un vídeo que ya se había utilizado en otras sesiones, *Take The Bus / De Lijn / HD funny videos* (2012). Primero, se vio todo seguido; Después se volvió a ver parándolo y haciendo preguntas: a) ¿Quién es el/la líder de los/as pingüinos/as? ¿Cómo lo sabes? ¿Qué hacen todos/as los/as demás ante su indicación? ¿Qué hubiera ocurrido si uno hubiera hecho otra cosa? b) ¿Qué le pasa a la luciérnaga que viaja sola? ¿Por qué se choca? ¿Qué ventaja tienen las luciérnagas que van juntas? ¿Se choca el grupo de luciérnagas? ¿Consiguen viajar? ¿Se une al grupo la primera luciérnaga? ¿Consigue su objetivo? c) ¿Quién es el/la líder de las hormigas? ¿Cómo lo sabes? ¿Cómo responden las demás hormigas? ¿Qué hubiera ocurrido si se ponen a discutir en un momento tan peligroso? c) ¿Quién da el aviso del peligro? ¿Es

necesario que siempre sea el/la líder el que avise? ¿Cómo reaccionan los/as demás ante esa petición de ayuda? ¿Qué hubiera ocurrido si no le hubieran hecho caso por no ser el/la líder?; Por último, se volvió a ver seguido.

Cada grupo-clase eligió, en una sesión dirigida por su profesor/a-tutor/a, su delegado/a y subdelegado/a de clase a través de una votación secreta. Cada alumno/a escribió el nombre de dos compañeros o compañeras de clase. El alumno o la alumna más votado fue el delegado o delegada y el siguiente más votado el subdelegado o subdelegada.

2ª sesión. Con el objetivo de **reflexionar sobre el valor del trabajo realizado por cada miembro del equipo cooperativo** (Actividad III.2.3 del Programa: Aprender a organizarse en el grupo cooperativo). Se utilizó un video *Cleaning Up The Beach* (2012) de 5' de duración, que muestra cómo un grupo de amigos y amigas se organiza para recoger la basura que involuntariamente cae al mar al no cerrar adecuadamente la bolsa de basura. La metodología con este vídeo fue la de siempre. La reflexión versó sobre estas preguntas: ¿Trabajan los amigos y las amigas como un grupo cooperativo?, ¿Qué trabajo realizan?, ¿Qué rol desempeña Noksu?, ¿Lo hubieran conseguido si cada uno hubiera hecho lo que le daba la gana? Como siempre, se concluyó que tanto el/la líder como cada miembro del equipo desempeña un papel importante para el resto del equipo.

Se han explicado los bloques de contenido: A) necesidad de la ayuda y del trabajo cooperativo; B) Reglas de funcionamiento del grupo cooperativo; y C) Roles en el grupo cooperativo. Los restantes bloques de contenido: D) Actitudes que facilitan el trabajo cooperativo; E) Actitudes que dificultan el trabajo cooperativo; y F) Habilidades de estudio y cooperación se trabajaron de forma similar a lo expuesto. A continuación, se expone la metodología empleada en las parejas de ayuda y cooperación.

### 3. El alumnado practica la ayuda y la cooperación en pareja

Paralelamente a las sesiones de formación en el grupo cooperativo, se trabajó en pareja para introducir al alumnado en el trabajo cooperativo porque de

un formato individual en clase si se pasa bruscamente a un formato de grupo el alumnado se desconcierta y no utiliza bien el espacio cooperativo sino creen que es para charlar, jugar, etc. En cambio haciéndolo gradualmente se crea la competencia para trabajar cooperativamente a partir de trabajar en pareja, luego en grupo. La estrategia del trabajo en pareja de ayuda se utilizó durante todo el curso escolar, y a través de ella el alumnado practicó la conducta de ayudar y de pedir ayuda a través del desarrollo de contenidos propios de la programación de aula.

### **3.1. Elementos de organización de las sesiones en pareja de ayuda**

Para la aplicación del Programa en el aula, se mantuvo siempre una serie de variables constantes en las sesiones prácticas llevadas a cabo en pareja de ayuda como son: 1) La frecuencia diaria de las sesiones en pareja para afianzar un contenido de la programación de aula; 2) Duración temporal: de 5 a 15 minutos; 3) El espacio físico donde se implementa la experiencia: aula de los/as alumnos/as; 4) La pareja de trabajo establecida por la profesora-tutora: generalmente el alumnado estaba agrupado en pareja. Estas parejas solían ser heterogéneas desde el punto de vista del comportamiento en clase, su actitud hacia el estudio y/o la mayor o menor facilidad hacia el aprendizaje. En el caso de que un alumno o una alumna estuviera sentado solo/a se unía a otro/a alumno/a; 5) La triple finalidad de las actividades: a) cubrir un objetivo curricular de la programación de aula, b) practicar la ayuda y la cooperación y c) fomentar la reflexión y las propuestas de mejora dinamizando que el alumnado fuese consciente de que estaba dando y/o recibiendo ayuda. Si la docente no hubiera tenido esta triple intención educativa y no la transmite así al alumnado, no se hubiera estado trabajando desde la filosofía propia del tercer módulo del Programa.; y 6) La estructura de cada sesión en pareja estaba constituida por las tres fases propias de toda sesión docente: fase inicial o de motivación, fase de desarrollo y fase de cierre o conclusión, las cuales se representan en el Cuadro 17.

*En la fase inicial o de motivación,* se informaba al alumnado que iba a realizar una actividad en pareja de ayuda sobre el tema que se estaba trabajando en clase. En gran grupo, se reflexionaba sobre las ventajas de hacerlo en pareja a hacerlo individualmente y se repasaban aspectos para que la actividad tuviera éxito

tanto en el contenido (qué había que hacer) como en su forma (cómo había que hacerlo). Para esto, se recordaban aspectos fundamentales de la ayuda y la cooperación y del trabajo cooperativo: qué significa ayudar, todos/as tienen la capacidad de aportar algo interesante en la pareja, las reglas del trabajo cooperativo, las dificultades y obstáculos, etc.

*En la fase de desarrollo* el alumnado realizaba la actividad en pareja de ayuda. La docente colaboraba con el alumnado tanto en resolver las dudas relacionadas con la materia como los problemas típicos de todo trabajo en pareja: el alumno/a que quería tener la razón en todo, el que solo quería copiar sin aportar nada, el que no se sentía escuchado, la pareja que perdía el tiempo jugueteando, etc. Poco a poco se fue desarrollando en el alumnado la capacidad de planificar la tarea, participar los/as dos integrantes de la pareja y resolver las dificultades a través del diálogo alcanzando el consenso.

*En la fase de cierre o conclusión*, se realizan tres actividades: a) la corrección en gran grupo del trabajo realizado en pareja, donde, por turnos, cada pareja aporta algo; b) evaluación del funcionamiento de la pareja, es decir, qué les había ido bien, qué dificultades habían tenido y cómo las habían resuelto; y c) la evaluación continua del Programa: si habían disfrutado trabajando de esta forma.

Cuadro 17. *Fases de las sesiones en pareja de ayuda*

<b>Fase inicial o de motivación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Propuesta del trabajo en pareja indicando las ventajas de hacerlo con otro compañero/a en lugar de individualmente y las reglas del trabajo en pareja.</li> </ul>
<b>Fase de desarrollo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividad en pareja de ayuda relacionada con la materia de la programación de aula fomentando las actitudes de ayuda y la resolución pacífica de conflictos.</li> </ul>
<b>Fase de cierre o conclusión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Corregir las actividades de pareja en gran grupo.</li> <li>- Reflexión sobre los comportamientos de ayuda y dificultades presentadas y modo de resolverlas.</li> <li>- Evaluación continua del Programa.</li> </ul>

### 3.2. Descripción de algunas sesiones en pareja de ayuda y cooperación

Las actividades en pareja de ayuda se llevaron a cabo a lo largo de todo el curso escolar y fueron las habituales en esta edad. Lo que hizo que estas actividades en pareja estuvieran ligadas al desarrollo del tercer módulo Aprender a ayudar y cooperar fue su triple finalidad educativa a la que nos hemos referido anteriormente: a) cubrir un objetivo curricular de la programación de aula, b) practicar la ayuda y la cooperación y c) fomentar la reflexión sobre la propia conducta y las propuestas de mejora.

La originalidad de estas actividades no es que se realizaran en pareja, sino en que el alumnado fuera consciente de que estaba trabajando en pareja de ayuda y cooperación. Para conseguir esto la docente tenía una triple función: a) antes de empezar la actividad, hacía hincapié en que podían ayudar a los/as demás, pedir ayuda y dejarse ayudar. El objetivo no era que un/a alumno/a hiciera la actividad y el otro/a la copiase, ni que cada uno/a hiciera la actividad y luego la comparasen para comprobar con su compañero/a si estaba bien o mal. El trabajo en pareja de ayuda consistía en hacer la actividad juntos/as, a la vez, aportando algo cada uno/a algo, haciendo turnos para participar; b) durante la actividad: la docente fomentaba que la pareja de ayuda aprendiese a resolver los conflictos por ellos/as mismos/as a través del diálogo y de forma cooperativa; y c) después de la actividad: la docente con el grupo clase corregía cooperativamente la actividad realizada dando la oportunidad de participar a cada pareja y, si era posible, a cada miembro de la pareja (no siempre la misma persona) a la vez que se promovía el espíritu crítico y la reflexión de cómo se había trabajado, las dificultades encontradas, cómo las habían resuelto y en qué aspectos tenían que mejorar para la siguiente vez. Por tanto, en cada sesión en pareja se cuidó especialmente fomentar en el alumnado la consciencia de que había trabajado o iba a trabajar en pareja para aprender a practicar la ayuda y la cooperación.

Algunas actividades que se llevaron a cabo en pareja de ayuda y cooperación fueron: a) completar un mapa conceptual; b) completar un cuadro de doble entrada; c) a partir de una ilustración organizar la información; d) indicar la veracidad o falsedad de unas afirmaciones; e) relacionar conceptos e imágenes; f) estudiar; g) preguntarse el tema; h) elaborar un diálogo en inglés, etc. En algunas

ocasiones cuando la pareja finalizaba su trabajo se le autorizaba ayudar a otras parejas más lentas o que tenían dificultad para realizar la tarea encomendada.

#### **4. Consolidación de los comportamientos de ayuda y cooperación**

Una vez que el alumnado había sido formado en las ideas fundamentales de ayuda y cooperación y las había practicado ambas en el formato de pareja de ayuda desarrollando las habilidades específicas necesarias, se introdujo el primer trabajo en grupo cooperativo de 4 alumnos/as en los últimos días del primer trimestre. En los meses consecutivos, de enero a junio, se siguió trabajando en grupo cooperativo en las asignaturas de conocimiento del medio, inglés y educación artística bilingüe. La finalidad de estas sesiones era aprender a ayudar y cooperar en clase, a través del desarrollo de la programación didáctica, y en cualquier parte a la vez que se cubrían los objetivos curriculares de conocimiento del medio.

##### **4.1. Elementos de organización de las sesiones en grupo cooperativo**

Para la aplicación del tercer módulo del Programa en el aula, se mantuvo siempre una serie de variables constantes en las sesiones en grupo cooperativo como eran: 1) El diseño de los grupos cooperativos; 2) El espacio físico de cada grupo cooperativo; 3) La triple finalidad de los talleres y proyectos y 4) La estructura de cada sesión en grupo cooperativo.

El diseño de los grupos cooperativos se realizó siempre en interacción con el alumnado. Para cada trabajo en grupo cooperativo se formaron nuevos grupos heterogéneos de cuatro alumnos/as. El procedimiento fue siempre el mismo y constó de dos fases. Primera fase: selección democrática de los/as jefes/as de grupo: a) se recordaba las características y funciones del jefe o la jefa de grupo; b) se votaba secretamente a dos compañeros o compañeras de clase; c) se procedía a recomtar los votos; y d) se realizaba el desempate en el caso de fuese necesario; y segunda fase: formación democrática de grupos heterogéneos: a) los/as líderes se

ponían de pie en frente del resto de los compañeros y las compañeras; b) se recordaba en alto la finalidad de la formación de grupos; y c) se seleccionaban de los integrantes del grupo: por turnos los/as líderes ordenados de más a menos votos, elegían un integrante del grupo hasta que no queda ningún alumno/a.

También permaneció constante el espacio físico donde se reunía el grupo de trabajo cooperativo en cada proyecto. Después del diseño del grupo, los/as líderes se sentaban en sus pupitres y preparan las mesas formando un grupo de cuatro para que se sentara el resto de los integrantes del grupo. Con el fin de conseguir una organización física de las mesas cómoda y rápida, si era necesario se cambia el lugar del líder o la líder. Por último, los integrantes del grupo se sentaban y se tenía la primera reunión del grupo. El lugar de reunión de cada grupo era el mismo en cada reunión lo que agilizaba la formación de grupos sacándole más partido efectivo a cada sesión de trabajo.

La triple finalidad de los talleres y proyectos: a) cubrir un objetivo curricular de la programación de aula; b) interiorizar y generalizar la ayuda y la cooperación en el aula y fuera de la misma; y c) fomentar la reflexión sobre el modo de trabajar en grupo cooperativo y las propuestas de mejora: dinamizando que el alumno/a fuese consciente de que estaba dando y/o recibiendo ayuda. La originalidad está ligada a la esencia misma del módulo tercero del Programa: practicar la ayuda y la cooperación en el contexto educativo y fuera de él.

Respecto a la estructura básica de la sesión en grupo cooperativo, se hallaba constituida por las tres fases propias de toda sesión docente: fase inicial o de motivación, fase de desarrollo y fase de cierre o conclusión, las cuales se representan en el Cuadro 18.

Cuadro 18. *Fases de las sesiones en grupo cooperativo*

<b>Fase inicial o de motivación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se informa o recuerda la tarea que hay que realizar.</li> <li>- Recuerdo de las normas de funcionamiento del grupo cooperativo.</li> <li>- Recuerdo de las actitudes que facilitan el trabajo en el grupo cooperativo.</li> <li>- Recuerdo de las actitudes que dificultan el trabajo en el grupo cooperativo.</li> </ul>
<b>Fase de desarrollo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificación de las tareas.</li> <li>- Desarrollo de tareas.</li> <li>- Cumplimiento de las normas de funcionamiento.</li> <li>- Comportamientos de ayuda y cooperación dentro del grupo.</li> <li>- Solución de problemas interpersonales dentro del grupo.</li> </ul>
<b>Fase de cierre o conclusión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación continua del Programa:</li> <li>- Reflexión del alumnado sobre el trabajo realizado y el modo de llevarlo a cabo.</li> <li>- Propuestas de mejora.</li> <li>- Grado de satisfacción en la participación del Programa.</li> </ul>

*En la fase inicial*, el alumnado se sentaba con su grupo. Tras explicar o recordar la tarea que hay que había que realizar relacionada con los contenidos propios de conocimiento del medio o educación artística atendiendo a la programación del aula, se recordaban las normas y las actitudes que facilitan o dificultan el trabajo en grupo cooperativo.

A continuación, se iniciaba la *fase de desarrollo*, en ella, cada grupo cooperativo realizaba su trabajo. El líder o la líder: a) mantenía al grupo trabajando, fomentando el consenso y la toma de decisiones; b) velaba por que el tono de voz fuera el adecuado y que se hablase solo del trabajo que tenían que realizar; c) ante las dificultades de comunicación y las actitudes que impedían trabajar fomentaba el diálogo hasta que se conseguía llegar a un acuerdo. El resto del equipo: a) velaba para que el líder o la líder no fuese autoritario/a, b) se repartían encargos como relación con el profesorado, guardar o traer los materiales necesarios y dar el turno de palabra, c) colaboraba en la realización de un plan de acción aportando ideas y d) llevaba a cabo sus tareas a la vez que ayudaba a las demás personas de su equipo. La docente fomentaba a) los comportamientos de ayuda y cooperación y b) la resolución pacífica de los conflictos a través del dialogo cooperativo y el consenso.

Para terminar, en la *fase de cierre o conclusión*, la docente invitaba al alumnado a hacer una reflexión sobre la calidad del trabajo cooperativo: aspectos que habían salido bien, dificultades que se habían presentado y modo de resolverlas y les animaba a hacer propuestas de mejora para la siguiente sesión y se evaluaba la satisfacción de participar en el Programa.

## **4.2. Descripción de los talleres y proyectos realizados**

A modo de ejemplo se expone la planificación del diseño de algunas sesiones en grupo cooperativo.

### **4.2.1. Recogida de aceite usado**

En el segundo trimestre de 3º de educación primaria se estudia el planeta tierra en conocimiento del medio. Con el fin de sensibilizar al alumnado en el cuidado de nuestro planeta se propuso la realización de un proyecto de ayuda y cooperación de recogida de aceite usado. “Es necesario educar masivamente en la idea de que el medio ambiente y los recursos naturales pertenecen a cada

individuo y si bien, tienen derecho a usufructuarlos, estamos socialmente obligados a conservarlos ya sea individual o colectivamente” (Quintero y Fonseca, 2012. p.10). A través de este proyecto se trabajaron: a) objetivos curriculares de conocimiento del medio; b) aprender a trabajar en grupo cooperativo; c) la ayuda y la colaboración en clase a través de trabajo cooperativo; y d) la ayuda y la cooperación a la comunidad educativa fomentando hábitos respetuosos nuestros; y e) el cuidado del medio ambiente.

Este proyecto se trabajó en cooperación con toda la comunidad educativa: a) el profesor/a-tutor/a de cada clase de primaria autorizó que un grupo de alumnos y alumnas de 3º de educación primaria (grupo intervenido) asistiera semanalmente a su clase para animar a su alumnado a implicarse en el cuidado de nuestro planeta trayendo aceite usado al colegio; b) el equipo directivo autorizó que en el hall de colegio se pusiera un punto limpio de recogida de aceite usado; c) las familias colaboraron envasando el aceite usado en casa y entregándoselo a sus hijos/as para que lo trajeran al colegio; d) además las familias del grupo intervenido participaron en el taller del jabón y en el taller del regalo del día de la madre; y e) toda la comunidad educativa y los vecinos del barrio participaron en la compra de jabón el día del mercadillo solidario.

La *primera sesión* consistió en diseñar el grupo cooperativo (Actividad III.1.2 del Programa: Diseñar el trabajo cooperativo p.132):

- Se explicó brevemente en qué consistía el trabajo y cómo se iba a llevar a cabo.
- Se eligieron los/as líderes democráticamente y se formaron los grupos heterogéneos con la participación del alumnado.
- Se adjudicó un lugar a cada grupo.
- Se adjudicó una clase de influencia a cada grupo. La distribución de las líneas A, B y C la realizó la docente que llevó a cabo el Programa: al grupo-clase 3ºA le correspondió la línea A; al grupo-clase 3ºB le correspondió la línea B; y al grupo-clase 3ºC le correspondió la línea C. Sin embargo, para adjudicar los 5 niveles - de 1º a 6º de educación primaria, exceptuando 3º EP- se llevó a cabo un sorteo. Con la finalidad de afianzar el papel de jefe/a de grupo, se convocó a los/as

jefes/as de grupo para que cogieran un papel e informasen en su grupo de la clase que les había tocado. Posteriormente, cada jefe/a de grupo trasladó esta información al grupo-clase. Esta sesión duró una hora completa. En ella el nivel de satisfacción y nerviosismo del alumnado fue inmenso. Fecha: 16 de diciembre

*La segunda sesión* consistió en empezar a trabajar en grupo cooperativo (Actividad III.1.3 del Programa: Implantación del trabajo cooperativo p.133) y en elaborar un guión por grupo para animar a la clase asignada a traer aceite usado al colegio (Actividad III.2.3 del Programa: Aprender a organizarse en el grupo cooperativo p.138). Esta sesión duró una sesión completa de clase. Fecha: 17 de diciembre.

- Al comenzar la clase se le indicó al alumnado que se sentara con su grupo en el lugar asignado. Tras explicar qué tenían que hacer (elaborar un guión para animar a la clase que les había tocado a traer aceite usado al colegio), se recordaron las reglas del trabajo cooperativo (Actividad III.1.3 del Programa. p.133) y las actitudes que facilitan el trabajo cooperativo (Actividad III.2.2 del Programa: Aprender a ayudar en grupo cooperativo p.137) y las actitudes que dificultan el trabajo cooperativo (Actividad III.2.1 del Programa: Las dificultades para cooperar p.135).
- En grupo-clase se propusieron algunas ideas para el guión: quienes eran, razón por la que les visitaban y cómo podían colaborar ellos/as.
- Después de la lluvia de idea comenzaron a trabajar en la elaboración del guión (Actividad III.2.3 del Programa: aprender a organizarse en el grupo cooperativo p.138) para lo que tenían que alcanzar un consenso a través de la discusión y del debate (Actividad I.2.4. Aprender habilidades de discusión y debate en el grupo cooperativo p.139). Empezar a trabajar en grupos y empezar los problemas en el grupo fue todo uno. La docente que llevaba a cabo la intervención psicoeducativa animó a cada grupo a resolver los problemas que surgían (los/as alumnos/as que no trabajaban, los/as que perdían el tiempo, los/as que no dejaban trabajar, los/as que imponían sus ideas, etc.). La docente se aproximaba con frecuencia a cada grupo

cooperativo para ver cómo evolucionaba la resolución del conflicto y recordaba las habilidades implicadas en la discusión evitando intervenir al menos que fuese estrictamente necesario.

- Tras la planificación de las ideas, se estableció quién las transmitía. Una vez que un grupo tenía elaborado el guión de lo que quería decir, tenía que asignar a cada miembro del grupo una idea. Todos los miembros del equipo tenían que participar en decir algo. Tras practicar en su grupo cooperativo, lo explicaban al grupo-clase. Si era correcto, se iban a la clase asignada que les había tocado. De lo contrario tenían que mejorarlo.
- Por último se llevó a cabo la evaluación. Al final de la clase, cada grupo contó su experiencia: cómo se sentían, lo que había funcionado y lo que les había fallado. (Actividad III.1.4 del Programa: Evaluación del trabajo cooperativo. p.134). Todos/as estaban felices, con ganas de seguir trabajando en grupo cooperativo y con la intención de mejorar la calidad del grupo de trabajo –cohesión y fortaleza del grupo- (Actividad III.1.5 del Programa: Trabajar la cohesión y fortaleza del grupo cooperativo. p.141).

*La tercera sesión* consistió en diseñar un cartel para cada clase “Aceite usado”, (Actividad III.1.3 del Programa: Implantación del trabajo cooperativo p.133), elaborar un guión para animar a la clase asignada a traer aceite usado (Actividad III.2.3 del Programa: aprender a organizarse en el grupo cooperativo p.138) y transmitirlo en la clase asignada dejándoles el cartel en un lugar visible (Actividad III.3.5. del Programa: siempre podemos ayudar y cooperar en cualquier parte p.146). Esta sesión duró una hora completa de clase. Fecha: 13 de enero

- Al comenzar la clase se le indicó al alumnado que se sentara con su grupo en el lugar asignado. Tras explicar qué tenían que hacer (elaborar un cartel anunciador para llevarlo a la clase asignada), se recordaron las reglas del trabajo cooperativo (Actividad III.1.3 del Programa: Implantación del trabajo cooperativo p.133), las actitudes que facilitan el trabajo cooperativo (Actividad III.2.2 del Programa: Aprender a ayudar en grupo cooperativo p.137) y las actitudes que

dificultan el trabajo cooperativo (Actividad III.2.1 del Programa: Las dificultades para cooperar p.135).

- En grupo-clase se resolvieron dudas acerca del trabajo que tenían que realizar: cartel anunciador y las características del mismo. También se hizo una lluvia de ideas sobre lo que podían decir cuando fuesen a la clase asignada: quienes eran, qué querían y cómo podían ayudarles.
- Tras esta lluvia de ideas comenzaron a trabajar en el diseño del cartel anunciador utilizando cartón reciclado. Tuvieron que tomar decisiones y ponerse de acuerdo en el tipo de letra, su tamaño y los colores que iban a utilizar para lo que tenían que alcanzar un consenso a través de la discusión y del debate (Actividad I.2.4. del Programa: Aprender habilidades de discusión y debate en el grupo cooperativo p.139). La docente animó a cada grupo a resolver los problemas que surgían dialogando, se aproximaba al grupo para ver cómo evolucionaba la resolución del conflicto y les recordaba las habilidades implicadas en la discusión. También tuvieron que planificar el trabajo distribuyendo la tarea que cada miembro del equipo tenía que realizar (Actividad III.2.3 del Programa: Aprender a organizarse en el grupo cooperativo p.138).
- Tras la elaboración del cartel, tenían que planificar qué iban a decir y quién lo iba a decir (Actividad I.2.4. del Programa: Aprender habilidades de discusión y debate en el grupo cooperativo p.139). Todos los miembros del equipo tenían que participar en decir algo. Tras practicar en el grupo cooperativo, lo transmitían al grupo-clase. Si era correcto, se iban a la clase asignada. Si estaba incompleto, tenían que retocarlo.
- Por último se llevó a cabo la evaluación. Al final de la clase, cada grupo contó su experiencia: cómo se sentían, lo que había funcionado y lo que les había fallado (Actividad III.1.4 del Programa: Evaluación del trabajo cooperativo. p.134). Todos/as estaban felices, con ganas de seguir trabajando en grupo cooperativo y con la intención de mejorar la calidad del grupo de trabajo –cohesión y

fortaleza del grupo- (Actividad III.1.5 del Programa: Trabajar la cohesión y fortaleza del grupo cooperativo. p.141).

*La cuarta sesión* consistió en llevar una caja, que alguien del grupo se había responsabilizado de traer, a la clase asignada para que depositaran en ella las botellas de aceite (Actividad III.1.3 del Programa: Implantación del trabajo cooperativo p.133), en elaborar un guión por grupo para animar a la clase asignada a traer aceite usado al colegio (Actividad III.2.3 del Programa: aprender a organizarse en el grupo cooperativo p.138) y llevar la caja a la clase asignada animando a la participación (Actividad III.3.5. del Programa: siempre podemos ayudar y cooperar en cualquier parte p.146). Esta sesión duró 15 minutos.

- Cuando quedaban quince minutos de la clase se le indicó al alumnado que se sentara con su grupo en el lugar asignado. Tras explicar qué tenían que hacer (elaborar un mini guión animador), se recordaron las reglas del trabajo cooperativo (Actividad III.1.3 del Programa: Implantación del trabajo cooperativo p.133) y las actitudes que facilitan el trabajo cooperativo (Actividad III.2.2 del Programa: Aprender a ayudar en grupo cooperativo p.137) y las actitudes que dificultan el trabajo cooperativo (Actividad III.2.1 del Programa: Las dificultades para cooperar p.135).
- En grupo-clase se resolvieron dudas el trabajo que tenían que realizar: mini-guión para animar a participar a la clase asignada, es decir, qué iban a decir y quién lo iba a decir. Todos los miembros del equipo tenían que participar en decir algo.
- Tras esta breve explicación comenzaron el mini-guión y la distribución de tareas en el grupo. Los problemas intragrupos no tardaron en surgir. La docente animó a cada grupo cooperativo a resolverlos dialogando y colaborando con el grupo y mantuvo una actitud de observadora para ver cómo evolucionaba la resolución del conflicto (Actividad III.2.4 del Programa: Aprender habilidades de discusión y debate en el grupo cooperativo p.139). Tras practicar en pequeño grupo, lo decían al grupo-clase. Si era correcto, se iban a la clase que les había tocado. Si estaba incompleto tenían que retocarlo. Por último se llevó a cabo la evaluación. Al final de la clase, cada grupo

contó su experiencia: cómo se sentían, lo que había funcionado y lo que les había fallado. (Actividad III.1.4 del Programa: Evaluación del trabajo cooperativo. p.134). Todos/as estaban felices, con ganas de seguir trabajando en grupo cooperativo y con la intención de mejorar la calidad del grupo de trabajo –cohesión y fortaleza del grupo– (Actividad III.1.5 del Programa: Trabajar la cohesión y fortaleza del grupo cooperativo. p.141).

De la 5ª a la 11ª sesión todas fueron similares. El grupo cooperativo se reunía semanalmente (los lunes) con una duración de unos 10-15 minutos. La tarea consistía en pensar algo diferente para transmitir en la clase asignada: animales en peligro si se tira en aceite por las cañerías en casa, qué utilidad tiene el aceite usado, qué puntos limpios de aceite usado hay en nuestra barriada, etc.

- Cuando quedaban unos 10-15 minutos de la clase se le indicaba al alumnado que se sentara con su grupo en el lugar asignado. Tras explicar qué tenían que hacer (elaborar un mini guión animador), se recordaron las reglas del trabajo cooperativo (Actividad III.1.3 del Programa: Implantación del trabajo cooperativo p.133) y las actitudes que facilitan el trabajo cooperativo (Actividad III.2.2 del Programa: Aprender a ayudar en grupo cooperativo p.137) y las actitudes que dificultan el trabajo cooperativo (Actividad III.2.1 del Programa: Las dificultades para cooperar p.135).
- En grupo-clase se resolvieron dudas el trabajo que tenían que realizar: mini-guión para animar a participar a la clase asignada, es decir, qué iban a decir y quién lo iba a decir. Todos los miembros del equipo tenían que participar en decir algo.
- Tras esta breve explicación comenzaban a escribir el mini-guión y realizaban la distribución de tareas en el grupo. La docente animaba a cada grupo a resolver los problemas que surgían dialogando colaborando con el grupo para ver cómo evolucionaba la resolución del conflicto. (Actividad III.2.4 del Programa: Aprender habilidades de discusión y debate en el grupo cooperativo p.139). Tras practicar en pequeño grupo, lo decían al grupo-clase. Si era correcto, se iban a la clase que les había tocado. Si estaba incompleto, tenían que retocarlo.

- Por último se llevaba a cabo la evaluación. Cada grupo contaba su experiencia al grupo-clase: cómo se sentían, lo que había funcionado y lo que les había fallado. (Actividad III.1.4 del Programa: Evaluación del trabajo cooperativo. p.134). Todos/as estaban felices, con ganas de seguir trabajando en grupo cooperativo y con la intención de mejorar la calidad del grupo de trabajo –cohesión y fortaleza del grupo- (Actividad III.1.5 del Programa: Trabajar la cohesión y fortaleza del grupo cooperativo. p.141).

*En la 12ª sesión*, los grupos recogieron el aceite usado de las clases, dieron las gracias por la participación y animaron a seguir utilizando puntos limpios de recogida del aceite. En clase, cada grupo calculó la cantidad de aceite usado recogido y en grupo-clase calculamos la cantidad total. En el hall del colegio, se instaló un punto de recogida de aceite usado para seguir recolectando aceite usado. Para finalizar, se hizo una evaluación del proyecto del aceite. Fecha: 24 de marzo.

Este proyecto de recogida de aceite usado favoreció el desarrollo de otros talleres de ayuda y cooperación: Taller Artesanos del jabón, Taller Regalo día de la madre y Mercadillo solidario. A continuación se describen brevemente cada uno de ellos.

#### **4.2.1.1. Taller Artesanos del jabón**

Con parte del aceite recogido en las diferentes clases se decidió fabricar jabón. Se solicitó al alumnado participante en el Programa que preguntase en casa si algún miembro de su familia sabía hacer jabón artesano y si quería venir al colegio a enseñarnos. Un grupo de padres, madres y abuelas se ofrecieron voluntarios en cada clase. El día anterior al desarrollo del taller trajeron al colegio los utensilios necesarios, un padre carpintero fabricó las palas que se utilizaron para mover la mezcla. Los familiares desempeñaron el rol de jefe/a de grupo. Los grupos de alumnos/as se formaron espontáneamente. La valoración de la actividad por parte del alumnado y de sus familias fue muy positiva: se vio clara la conexión entre el trabajo de recogida de aceite usado y la utilidad del mismo, nuestra ayuda a preservar el medio ambiente tenía además utilidad práctica. Este taller duró dos sesiones consecutivas (1 hora y 45 minutos). Al profesor de conocimiento del

medio de 4º de educación primaria le gustó la idea de fabricar jabón, nos pidió el aceite que se había recolectado en su clase y fabricó jabón con sus alumnos/as. Fecha: 1, 2 o 3 de abril, según las clases. La evaluación de la actividad se llevó a cabo al día siguiente. Todos/as estaban entusiasmados/as.

#### **4.2.1.2. Taller del regalo día de la madre**

Durante el taller del jabón una de las madres participantes propuso regalar jabón a las madres por el día de la madre. Próximo a la festividad se organizó el taller del regalo del día de la madre en el que participaron algunas de las madres que habían participado en el taller del jabón. Se formaron los grupos espontáneamente, se cortó el jabón y se prepararon paquetes de regalo con papel de celofán de distintos colores. La víspera de la festividad cada alumno y alumna eligió el paquete quiso. También se regalaron jabones envueltos a las docentes que imparten clase en 3º de educación primaria. La valoración de la actividad por parte de las madres que participaron y del alumnado fue muy positiva. Regalar algo que tú mismo/a has fabricado tiene un valor especial, además con ese jabón estábamos colaborando con nuestro planeta evitando la contaminación provocada por otro tipo de detergentes. Fecha: 28 de abril.

#### **4.2.1.3. Mercadillo solidario**

En una reunión del grupo-clase se hizo una lluvia de ideas para ver qué podíamos hacer con el jabón que nos había quedado. La propuesta ganadora fue regalarlo a la Asociación de padres y madres del colegio (AMPA) para el mercadillo solidario en beneficio de la asociación Red de padres/madres solidarios/as que colabora con la financiación de la investigación de enfermedades raras. En la última semana del colegio, en un sencillo acto, cada clase entregó el jabón empaquetado al presidente del AMPA. La satisfacción del alumnado participante fue inmensa. Estábamos colaborando con una causa maravillosa a través de un proyecto con el que habíamos disfrutado muchísimo. El alumnado fue consciente de que estaban ayudando más allá de los muros del colegio. Fecha: 10 de junio.

A través de este proyecto de recogida de aceite usado se desarrollaron todas las actividades del tercer módulo Aprender a ayudar y a cooperar. El Cuadro

19 muestra el resumen de las actividades del Programa que se han desarrollado en este proyecto del aceite usado.

Cuadro 19. *Actividades propuestas por el Programa desarrolladas en el Proyecto de recogida de aceite usado*

<b>1ª parte: Empezar a trabajar en grupo cooperativo</b>	<b>2ª parte: Aprender habilidades para trabajar en grupo cooperativo</b>	<b>3ª parte: Podemos ayudar y cooperar en cualquier parte</b>
1. Introducirse en el grupo cooperativo.	1. Las dificultades para cooperar.	1. Aprender a prestar ayuda.
2. Diseñar el grupo cooperativo.	2. Aprender a ayudar en el GC.	2. Aprender a pedir ayuda.
3. Implantación del trabajo cooperativo.	3. Aprender a organizarse en el GC.	3. Ayudar y pedir ayuda en la vida cotidiana.
4. Evaluación del trabajo cooperativo.	4. Aprender habilidades de discusión y debate en el GC.	4. Inconformismo e insolidaridad: obstáculos para dar y prestar ayuda.
	5. Trabajar la cohesión y la fortaleza del grupo.	5. Siempre podemos ayudar y cooperar en cualquier parte.

Además, con este proyecto de recogida del aceite usado el alumnado había ayudado a) a los integrantes de su grupo a realizar el trabajo; b) a la comunidad educativa para que fuesen más respetuosos con el medio ambiente; c) al planeta tierra, fomentando que se fuese más respetuoso con él; d) a la asociación Red de padres/madres solidarios/as que colabora con la investigación de enfermedades raras, consiguiendo fondos para ellos; e) al AMPA colaborando con sus jabones

artesanos; y f) a su madres: regalándoles un jabón ecológico. El Cuadro 20 muestra la temporización del proyecto de recogida de aceite usado.

Cuadro 20. *Temporización del proyecto de recogida de aceite usado y los derivados.*

Proyecto	Fecha	Sesión	Tarea
Proyecto: Recogida de aceite usado.	16XII	1ª	Diseñar el grupo cooperativo.
	17XII	2ª	Implantar el GC y aprender a organizarse.
	13I	3ª	Elaborar un cartel. Llevar el cartel a la clase asignada.
	20I	4ª	Crear un punto limpio en la clase asignada.
	27I	5ª	Animar a la clase asignada a participar.
	3II	6ª	Animar a la clase asignada a participar.
	10II	7ª	Animar a la clase asignada a participar.
	17II	8ª	Animar a la clase asignada a participar.
	3III	9ª	Animar a la clase asignada a participar.
	10III	10ª	Animar a la clase asignada a participar.
	17III	11ª	Animar a la clase asignada a participar.
	24III	12ª	Recoger el aceite en la clase asignada. Calcular aceite recolectado.
Taller: Artesanos del jabón.	1 IV	1ª y 2ª	Fabricar jabón con el aceite recogido en 3ºB. Participa la familia. Se crea un punto limpio en el hall del colegio.
	2 IV	1ª y 2ª	Fabricar jabón con el aceite recogido en 3ºA. Participa la familia.
	3 IV	1ª y 2ª	Fabricar jabón con el aceite recogido en 3ºC. Participa la familia.
Taller: Regalo día madre.	28IV	1ª	Envolver los jabones para regalo en cada clase de 3º. Participa la familia.
Acto entrega del jabón al AMPA.	10VI	1ª	Acto en cada clase de 3º de educación primaria. Entregar al presidente del AMPA el jabón para colaborar con financiación de la investigación sobre enfermedades raras.

#### 4.2.2. Investigación sobre el voluntariado en Huelin

Otro proyecto que se llevó a cabo a través del trabajo en grupo cooperativo fue una investigación en nuestra barriada de Huelin para conocer el tipo de voluntariado que se practica y fomentar la ayuda y la cooperación del alumnado en cualquier parte. Tras explicar el tema de conocimiento del medio, sobre los sectores de trabajo realizando actividades en pareja de ayuda y colaboración, se propuso al alumnado hacer este proyecto. Se pretendía fomentar actitudes de ayuda y colaboración fuera del entorno escolar a través del conocimiento de lo que hacen personas del entorno inmediato.

Al comenzar cada sesión se dedicaba unos minutos a recordar al alumnado la finalidad de trabajar en grupo cooperativo, las normas que debían respetar, las actitudes que facilitaban o dificultaban la ayuda. Durante estas sesiones la docente, animaba al alumnado a ayudarse, a alcanzar consensos y a resolver los conflictos a través del diálogo. Al terminar la sesión se dedicaba unos minutos a reflexionar sobre cómo se había trabajado y a concretar propuestas de mejora para el día siguiente.

En este proyecto Investigación sobre el voluntariado en la barriada de Huelin se emplearon nueve sesiones. El Cuadro 21 muestra su temporización.

*En la primera sesión*, se formaron los grupos cooperativos, como se indicó anteriormente, y se explicó el contenido del trabajo: hacer un estudio del voluntariado en nuestra barriada. Cada grupo realizaría 40 entrevistas, 10 cada integrante del grupo, y posteriormente se pondrían las conclusiones en común. Se elaboró entre todos/as el cuestionario que se iba a utilizar: a) Edad: niño/a, adolescente joven, adulto, anciano; b) Género: mujer o hombre; c) ¿Qué relación tienes con el colegio? Alumno/a, profesor/a, familia, vecino; d) ¿Has hecho voluntariado? Si-No; e) ¿Qué voluntariado has hecho?; f) ¿Cómo te sientes cuando haces voluntariado? ¿Por qué?; g) ¿Qué voluntariado te gustaría hacer? Fecha: 7 de abril

*En la segunda sesión:* en el seno del grupo, cada integrante hizo la entrevista a otro compañero/a. Fecha: 8 de abril

*En la tercera sesión:* cada grupo hizo dos entrevistas bien a docentes o bien a miembros del personal no docente de colegio. Fecha: 9 abril

El resto de las entrevistas las hicieron como tarea de casa por las tardes y en vacaciones de la Semana Santa a sus familiares y vecinos/as.

*En la cuarta sesión,* se explicó cómo tenían que organizar los datos y se comenzó a unificar los datos de todos/as los/as integrantes del grupo en tablas y a representar los datos en diagramas de barras. Fecha: 21 de abril.

*Durante las dos sesiones siguientes* organizaron la información recogida en tablas de frecuencias y diagramas de barras. Fechas: del 22 y 23 de abril.

*En la 7ª sesión* se elaboraron las conclusiones. Fecha: 24 de abril

*En 8ª sesión,* se organizó la presentación material del trabajo realizado: a) Portada que incluyese: título Investigación sobre el voluntariado en Huelin, nombre y apellidos de los componentes del grupo, colegio y curso; b) Índice; c) Entrevista: preguntas; d) Resultados; y e) Conclusiones. Todos los grupos llegaron a las siguientes conclusiones: a) la gente se siente feliz cuando hace voluntariado, es decir, cuando ayuda a los/as demás; b) las actividades de voluntariado que la gente de la barriada hace son muy diversas; y c) animaban a todo el mundo a implicarse en algún trabajo de voluntariado. Fechas: 29 de abril.

*En la 9ª sesión,* cada grupo expuso su trabajo al resto de los compañeros y las compañeras de clase. Algunos trabajos fueron mostrados a las profesor/as-tutor/as y al equipo directivo del centro. A todos/as les gustó mucho. Hicimos una lista de posibles trabajos de voluntariado que pueden realizar niños/as de su edad. Nos comprometimos a realizar trabajos para ayudar a las demás personas y a nuestro planeta desinteresadamente. Fecha: 30 de abril.

Al finalizar al alumnado se le pidió que hiciera una evaluación por escrito sobre el trabajo en el grupo cooperativo: quiénes pertenecían al grupo, dificultades encontradas y modo de solucionarlas, lo que había salido bien en el grupo

cooperativo, modo de funcionar el/la líder y propuestas de mejora para el siguiente trabajo en grupo cooperativo.

Este proyecto de investigación sobre el voluntariado en Huelin fue precioso, el alumnado y la docente que lo dirigió disfrutaron mucho. Se sacaron importantes conclusiones prácticas para la vida: al ayudar a los/as demás, todos/as ganan tanto el que recibe la ayuda como el que la da.

A través de este proyecto en grupo cooperativo se desarrollaron una vez más todas las actividades propuestas por el tercer módulo del Programa. Además del alumnado del grupo experimental, participaron sus familias, sus amigos/as y vecinos/as, así como todo el profesorado del colegio y el personal no docente a través de las encuestas realizadas por el alumnado del grupo experimental. Se fomentó la ayuda y la cooperación tanto en el aula, a través de la realización del trabajo cooperativo, como fuera de la misma, ya que al realizar las entrevistas se daba a conocer el voluntariado practicado por la comunidad educativa y por los/as vecinos/as de nuestra barriada.

Cuadro 21. *Temporización del proyecto de investigación del voluntariado en Huelin*

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
7IV 1ª sesión: Diseñar e implantar el grupo cooperativo.	8IV 2ª sesión: Aprender a organizarse. Encuesta a un compañero/a del grupo.	9IV 3ª sesión: Encuestas al profesorado y personal no docente.	10IV Deberes de casa: Encuestas en casa y en la barriada de Huelin.	11IV Deberes de casa: Encuestas en casa y en la barriada de Huelin.
14IV	15IV	16IV	17IV	18IV
Deberes de vacaciones de Semana Santa: Encuestas en casa y en la barriada de Huelin: familiares y vecinos.				
21IV 4ª sesión: Organizar la información recogida en cada GC.	22IV 5ª sesión: Organizar la información recogida en cada GC.	23IV 6ª sesión: Organizar la información recogida en cada GC.	24IV 7ª sesión: Conclusiones.	25IV
28IV	29IV 8ª sesión: Preparación de la presentación física del trabajo realizado.	30IV 9ª sesión: Presentación del trabajo realizado a la clase, profesor/a- tutor/a y equipo directivo.	1V No lectivo.	2V No lectivo.

A continuación se explica someramente en qué consistieron el resto de los proyectos de ayuda y cooperación para evitar el agotamiento del lector o lectora del presente trabajo.

### 4.2.3. Conozco mi ciudad

Este proyecto de ayuda y cooperación consistió en elaborar un mural de 2m<sup>2</sup> sobre monumentos históricos de Málaga. Conozco mi ciudad se llevó a cabo en el mes de marzo.

El procedimiento fue el siguiente:

- *Durante la primera semana*, el alumnado investigó con sus familias en casa sobre monumentos importantes en Málaga buscando información en internet que posteriormente resumía en su cuaderno. Al día siguiente compartía con el resto de compañeros y compañeras de clase la información que había encontrado;
- *En la segunda semana*, se formaron los grupos de trabajo con el procedimiento ya explicado y se les propuso que seleccionaran los ocho monumentos que más les gustaban. También se les indicó que cada grupo tenía que conseguir un mapa de la ciudad, un buen lugar era la oficina de turismo a la que podían asistir con sus familias. Se comenzó a elaborar el mural.
- *En la tercera semana*, se terminaron y colgaron los murales en los pasillos y escaleras del colegio haciendo participar a toda la comunidad educativa del trabajo realizado. También se organizó con las tutoras de los tres terceros (grupo intervenido) una visita guiada al Castillo de Gibralfaro, al teatro romano y a la Alcazaba.
- Posteriormente, en el mes de mayo, los terceros acompañados por sus profesoras-tutoras realizaron otra visita a la ciudad que incluyó la Victoria y la Catedral.

A través del proyecto de ayuda y cooperación Conozco mi ciudad se desarrollaron una vez más todas las actividades propuestas por el tercer módulo del Programa en grupo cooperativo. La docente fomentó el desarrollo de las habilidades necesarias para el diálogo y la discusión con el fin de alcanzar el consenso, como por ejemplo: tamaño de la letra de los títulos, distribución del espacio y selección de museos; dinamizó las actitudes que facilitan la ayuda y la cooperación y minimizó las actitudes que dificultan el trabajo cooperativo.

Al finalizar cada sesión de trabajo en grupo cooperativo se dedicaban a la evaluación continua del programa. Al finalizar el proyecto el alumnado hizo una redacción en su cuaderno respondiendo a las preguntas: ¿Cómo has aprendido sobre Málaga? ¿Qué es lo que más te ha gustado?

En este proyecto participaron, además del alumnado del grupo intervenido, sus familias, así como toda la comunidad educativa al estar expuestos en lugares de paso. Cuando se descolgaron, cada grupo hizo un turno para llevarlo a casa y que lo pudieran explicar a toda la familia.

Por último, se fomentó la ayuda y la cooperación tanto en el aula, a través de la realización del trabajo cooperativo, como fuera de la misma, ya que se implicó a las familias en la educación de sus hijos/as y se fomentó el respeto a los murales que estaban colgados en los pasillos del colegio.

#### 4.2.4. Máquinas y herramientas en casa

Este proyecto de ayuda y cooperación consistió en elaborar una maqueta de una casa incluyendo en cada habitación los instrumentos y las máquinas que suelen utilizarse en cada una de ellas. Máquinas y herramientas en casa se llevó a cabo en el mes de mayo. Se utilizaron revistas traídas por el alumnado. El procedimiento fue el siguiente:

- *El primer día* se formaron los grupos cooperativos y se comenzó a trabajar poniéndose de acuerdo en la habitación que cada uno/a iba a realizar, el color de las paredes y el tamaño de la letra. Se les propuso que con ayuda de sus familiares buscaran el nombre en inglés de las herramientas y máquinas habituales en la habitación que les había tocado.
- *El segundo día*, se dedicó a recortar máquinas y herramientas fomentando que se compartieran las revistas y se recortaran instrumentos y máquinas de todas las habitaciones de la casa; y evitando las actitudes contrarias al trabajo cooperativo;

- *El tercer y cuarto día:* se pegaron las máquinas y las herramientas en las cartulinas y se escribieron los nombres de cada una en inglés.
- *El quinto día,* se expusieron las maquetas realizadas en el pasillo para que el resto de la comunidad educativa las conociera.

Al final de cada sesión se llevaba a cabo la evaluación continua del programa.

A través del proyecto de ayuda y cooperación Máquinas y herramientas en casa se desarrollaron una vez más todas las actividades propuestas por el tercer módulo del Programa en grupo cooperativo. La docente fomentó el desarrollo de las habilidades necesarias para el diálogo y la discusión con el fin de alcanzar el consenso, como por ejemplo: color de las cartulinas, tamaño de la letra de los títulos y reparto de habitaciones; dinamizó las actitudes que facilitan la ayuda y la cooperación fomentando por ejemplo que se prestasen las revistas y minimizó las actitudes que dificultan el trabajo cooperativo animando a todos/as a participar.

En este proyecto participaron, además del alumnado del grupo experimental, sus familias, así como toda la comunidad educativa al estar expuestos en lugares de paso. Cuando se recogieron las maquetas, cada grupo hizo un turno para llevarlo a casa y que lo pudieran explicar a toda la familia.

Por último, se fomentó la ayuda y la cooperación tanto en el aula, a través de la realización del trabajo cooperativo, como fuera de la misma, ya que se implicó a las familias en la educación de sus hijos/as y se desarrolló el respeto a las maquetas expuestas.

## **5. Cumplimiento de la programación de aula**

A través de esta intervención psicoeducativa en 3º de educación primaria con el tercer módulo Aprender a ayudar y cooperar del Programa se llevó a cabo la programación didáctica globalizada de conocimiento del medio, inglés y educación artística.

*En primer lugar, se propiciaron las condiciones que permitían al alumnado alcanzar las competencias básicas* (el conjunto de destrezas, conocimientos y actitudes adecuados al contexto que todo el alumnado que cursa esta etapa educativa debe alcanzar para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa y la integración social) establecidas para la enseñanza obligatoria en el artículo 30 de la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía y recogidas en el artículo 6 del Decreto 230/2007, de 31 de julio.

En esta intervención psicoeducativa se ha promovido la adquisición de las competencias básicas ligadas inherentemente a la naturaleza del Programa que ya se comentaron anteriormente: a) Competencia en comunicación lingüística; e) Competencia social y ciudadana; g) Competencia y actitudes para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida; y h) Competencia para la autonomía e iniciativa personal.

Además de estas competencias básicas, al llevar a cabo la intervención en el área de conocimiento del medio, inglés y educación artística a través de trabajos en equipo se han fomentado el desarrollo del resto de las competencias básicas también: b) Competencia de razonamiento matemático; c) Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural; d) Competencia digital y tratamiento de la información; y f) Competencia cultural y artística.

b) Competencia de razonamiento matemático, entendida como la habilidad para utilizar números y operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión del razonamiento matemático para producir e interpretar informaciones y para resolver problemas relacionados con la vida diaria y el mundo laboral. El alumnado ha desarrollado esta competencia de razonamiento matemático en interacción con sus compañeros y compañeras de clase trabajando en grupo cooperativo. Por ejemplo: al calcular la cantidad de aceite recogido en el aula asignada a cada grupo; al razonar las cantidades proporcionales de agua, aceite y sosa necesarios para fabricar jabón en el taller del jabón; y al extraer los datos de las encuestas sobre voluntariado y representar los resultados en diagramas de barra.

c) Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural, que incluye la habilidad para la comprensión de los sucesos, la predicción de las consecuencias y la sostenibilidad medioambiental. El alumnado ha desarrollado esta competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural a través de la investigación en grupo. Por ejemplo: ha investigado sobre las consecuencias de tirar el aceite usado en la cocina de sus casas a las cañerías; ha descubierto vías sencillas para cuidar nuestro planeta; y ha reciclado aceite fabricando jabón.

d) Competencia digital y tratamiento de la información, entendida como la habilidad para buscar, obtener, procesar y comunicar la información y transformarla en conocimiento, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como un elemento esencial para informarse y comunicarse. El alumnado ha desarrollado esta competencia digital y tratamiento de la información con la ayuda de adultos. Por ejemplo: ha utilizado internet como recurso de buscar y obtener información y ha procesado dicha información para transmitirla oralmente a sus compañeros y compañeras de clase, y del colegio tanto oralmente como por escrito.

f) Competencia cultural y artística, que supone apreciar, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de disfrute y enriquecimiento personal y considerarlas como parte del patrimonio cultural de los pueblos. Por ejemplo, a través de los trabajos en grupo realizado sobre los monumentos de Málaga ha aprendido a valorar nuestro patrimonio cultural.

*En segundo lugar, los objetivos, contenidos, y criterios de evaluación son los establecidos para el área de conocimiento del medio, inglés y educación artística de 3º de educación primaria en el Anexo II del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, y en el Anexo I de la Orden, de 10 de agosto de 2007, en la que se establecen las enseñanzas que son propias de la Comunidad Autónoma,*

concretados en la programación didáctica por la docente que imparte la asignatura y lleva a cabo la intervención psicopedagógica.

*En tercer lugar, confirmar que en la presente intervención psicoeducativa se han seguido las orientaciones metodológicas propuestas para educación primaria* en el artículo 7 del Decreto 230/2007, de 31 de julio, y en la orden 4 de la Orden de 10 de agosto de 2007:

- El hecho de trabajar en grupo cooperativo ha facilitado atender a la diversidad del alumnado así como adecuar el trabajo a los diferentes ritmos de aprendizaje. También se ha favorecido la capacidad de aprender por sí mismo. Las estrategias metodológicas utilizadas han sido fundamentalmente activas y participativas lo que ha dinamizado el desarrollo del pensamiento racional y crítico del alumnado.
- A través de los proyectos llevados a cabo se ha combinado el trabajo individual y el trabajo cooperativo del alumnado en el aula, fomentando el desarrollo de la expresión oral y escrita. En dichos proyectos se han integrado referencias a la vida cotidiana y al entorno inmediato del alumnado lo que ha propiciado su interés y curiosidad por aprender.
- En las reuniones del equipo docente, la docente que ha llevado a cabo la intervención informó al resto del profesorado sobre los proyectos que se estaban llevando a cabo garantizando la coordinación de todos los miembros del equipo docente que atiende a cada alumno o alumna en su grupo y realizando actividades en coordinación con el profesorado de matemáticas y las profesoras-tutoras. Por ejemplo: la salida cultural para conocer los monumentos de Málaga en la que participaron las profesoras-tutoras.
- Como se dijo anteriormente, a través de las actividades llevadas a cabo en pareja cooperativa y en grupo cooperativo se ha promovido la adquisición por el alumnado de todas las competencias básicas, además el alumnado ha leído, escrito, escuchado y hablado en todas ellas.

# **IV. EVALUACIÓN MULTIFUENTE Y MIXTA DEL TERCER MÓDULO**



## **IV. EVALUACIÓN MULTIFUENTE Y MIXTA DEL TERCER MÓDULO**

### **1. Objetivos e hipótesis de estudio**

#### 1.1. Objetivos e hipótesis

### **2. Participantes**

### **3. Instrumentos de evaluación**

#### 3.1. Evaluación cuantitativa pre-post intervención

##### 3.1.1. Cuestionario de nivel socioeconómico

###### 3.1.1.1. Nivel de estudios de padres y madres.

###### 3.1.1.2. Ocupaciones de padres y madres

##### 3.1.2. BASC. Sistema de evaluación de la conducta en niños y niñas, y adolescentes

###### 3.1.2.1. T-2 Cuestionario de valoración para profesores/as-tutores/as

###### 3.1.2.2. P-2 Cuestionario de valoración para padres/madres

###### 3.1.2.3. S-2 Autoinforme de personalidad para el alumnado

##### 3.1.3. PBQ. Cuestionario de comportamiento prosocial

##### 3.1.4. Sociométricos de lista

##### 3.1.5. CECSCE. Cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar

##### 3.1.6. CUVECO. Cuestionario para la evaluación de la violencia cotidiana entre iguales en el contexto escolar

#### 3.2. Evaluación cualitativa del tercer módulo del Programa

##### 3.2.1. Preguntas orales de satisfacción

##### 3.2.2. Autoevaluación del funcionamiento del grupo cooperativo

##### 3.2.3. Mi experiencia en 3º de educación primaria (Autoinforme)

### **4. Material usado en la intervención**

### **5. Procedimiento de evaluación**

#### 5.1. Procedimiento de la evaluación cuantitativa pre-post intervención.

#### 5.2. Procedimiento de la evaluación cualitativa del tercer módulo Programa



La fundamentación teórica expuesta en el primer capítulo junto con la presentación del tercer módulo Aprender a ayudar y a cooperar del Programa (Trianes) 2012 y su intervención psicoeducativa llevada a cabo en tres clases de 3º de educación primaria por la docente de conocimiento del medio, inglés y educación artística en inglés e investigadora, abren el camino a la exposición de la metodología de la investigación. En el presente trabajo de evaluación se pretende estudiar la efectividad de una intervención psicoeducativa centrada en el profesorado con un programa publicado con el fin de poder generalizar los resultados y promover su uso en otros centros educativos.

De acuerdo con el enfoque de evaluación de programas expuesto, el diseño de evaluación del tercer módulo Aprender a ayudar y a cooperar del Programa adopta una evaluación multifuente: autoinforme, grupo iguales, profesorado y familia (Masten, Coastworth, Neemann, Gest, Tellegen y Gaemwzy, 1995) y mixta: cuantitativa y cualitativa (Heras, 1997). La evaluación cuantitativa se emplea para evaluar los objetivos de la intervención psicoeducativa mientras que la evaluación cualitativa informa sobre la consecución de los objetivos del Programa.

En el presente capítulo se exponen objetivos e hipótesis, participantes, instrumentos, Programa y procedimiento de la evaluación.

## 1. Objetivos e hipótesis de estudio

A continuación se repasa de forma breve la naturaleza de las variables cuantitativas, ya que se utilizan para formular los objetivos de la intervención psicoeducativa: a) algunas variables de ajuste personal (Autoestima, Confianza en sí mismo, Relaciones interpersonales y Relaciones con los padres) y las variables de desajuste escolar (Actitud negativa hacia el colegio y Actitud negativa hacia los padres) mediante autoinformes; b) las variables de clima social escolar (Clima de centro y Clima de aula); y Violencia escolar cotidiana (Violencia observada y Violencia sufrida) informadas por el alumnado; c) la aceptación y rechazo sociométrico se han analizado a partir de la puntuación sociométrica obtenida

mediante procedimientos sociométricos; d) la conducta adaptativa (Adaptabilidad, Liderazgo, Habilidades sociales y Habilidades de estudio) y la conducta inadaptativa (Hiperactividad, Agresividad, Problemas de conducta, Problemas de atención y Problemas de aprendizaje), así como, la variable Conducta prosocial se ha analizado mediante la información proporcionada por los profesores-tutores y las profesoras-tutoras de cada grupo clase; y e) las variables relativas a la conducta adaptativa (Adaptabilidad, Liderazgo y Habilidades sociales) y la conducta inadaptativa (Hiperactividad, Agresividad, Problemas de conducta, Problemas de atención); así como, las variables relativas al nivel socioeconómico (Nivel de estudios y Profesiones de padres y madres) se han analizado mediante la información proporcionada por las familias del alumnado.

Para la evaluación de la satisfacción del alumnado participante en la intervención psicoeducativa y la consecución de los objetivos generales y específicos del tercer módulo Aprender a ayudar y a cooperar se utilizó la evaluación cualitativa realizada por el alumnado a lo largo de todo el proceso de la intervención.

### **1.1. Objetivos e hipótesis**

El *objetivo general* es evaluar la efectividad de una intervención psicoeducativa con el tercer módulo Aprender a ayudar y a cooperar del Programa para el desarrollo de las relaciones sociales competentes (Trianes, 2012) cuya meta principal es promover actitudes y comportamientos de ayuda en el alumnado tanto en el contexto escolar como familiar y social. En suma, se pretende evaluar la evolución de las actitudes y comportamientos de ayuda y cooperación en el alumnado.

Se establecen dos niveles de análisis: a) el funcionamiento del Programa en sí mismo (evaluación cualitativa) y b) efectividad de la intervención (evaluación cuantitativa).

- a) Con respecto a funcionamiento del Programa en sí mismo (evaluación cualitativa) se establecen los siguientes objetivos particulares:

- Objetivo 1. Conocer el grado de satisfacción del alumnado en relación con el funcionamiento del tercer módulo del Programa.
- Objetivo 2. Conseguir los objetivos generales del tercer módulo del Programa.
- Objetivo 3. Alcanzar el cumplimiento de los objetivos específicos del tercer módulo del Programa.

De acuerdo con los objetivos que se acaban de exponer se establecen las siguientes hipótesis de trabajo:

- *Hipótesis 1.* El alumnado intervenido va a tener una valoración positiva del Programa.
- *Hipótesis 2.* Los objetivos generales del tercer módulo del Programa se consiguen.
- *Hipótesis 3.* Los objetivos específicos del tercer módulo del Programa se alcanzan.

b) Con respecto a la evaluación cuantitativa (evaluar la efectividad de la intervención con el Programa) se establecen los siguientes objetivos particulares:

- Objetivo 1: Evaluar si cambian del antes al después de la intervención las variables de autoinforme en función del género.
- Objetivo 2. Evaluar si cambian del antes a después de la intervención las variables clima social y violencia escolar cotidiana evaluadas por el alumnado en función del género.
- Objetivo 3. Evaluar si cambian del antes a después de la intervención las variables sociométricas contestadas por los iguales en función del género.
- Objetivo 4. Evaluar si cambian del antes a después de la intervención las variables contestadas por los profesores y las profesoras en función del género.
- Objetivo 5. Evaluar si cambian del antes a después de la intervención las variables contestadas por los padres y las madres en función del género.

De acuerdo con los objetivos de la intervención que se acaban de exponer se establecen las siguientes hipótesis de trabajo:

- *Hipótesis 1.* El alumnado intervenido va a presentar una puntuación más alta en las variables autoinforme relacionadas con el ajuste personal: Autoestima, Confianza en sí mismo, Relaciones interpersonales, Relación con los padres/madres; y una puntuación más baja en las variables autoinforme relacionadas con el desajuste escolar: Actitud negativa hacia el colegio y Actitud negativa hacia los profesores/as.
- *Hipótesis 2.* El alumnado intervenido va a presentar una puntuación más alta en las variables informadas por el alumnado relativas al clima social: Clima de aula y Clima de centro; y una puntuación más baja en las variables relativas a la violencia escolar cotidiana en el centro: Violencia sufrida y Violencia observada.
- *Hipótesis 3.* El alumnado intervenido va a presentar una puntuación más alta en las variables sociométricas Ayuda, Consuela informadas por los iguales; y una puntuación más baja en las variables sociométricas Insulta y Pega informadas por los iguales.
- *Hipótesis 4.* El alumnado intervenido va a presentar una puntuación más alta en las variables de conductas adaptativas: Adaptabilidad, Liderazgo, Habilidades sociales y Habilidades para el estudio y en la variable Conducta prosocial informadas por el profesorado; y una puntuación más baja en las variables de conductas inadaptativas: Hiperactividad, Agresividad, Problemas de atención, Problemas de aprendizaje y Problemas de conducta informadas por el profesorado.
- *Hipótesis 5.* El alumnado intervenido va a presentar una puntuación más alta en las variables de conductas adaptativas: Adaptabilidad, Liderazgo y Habilidades sociales informadas por la familia; y una puntuación más baja en las variables de conductas inadaptativas: Hiperactividad, Agresividad, Problemas de atención y Problemas de conducta informadas por las familias.

## 2. Participantes

El centro donde se desarrolla la investigación fue el que correspondió a una de la autora del presente trabajo en la adjudicación de destinos por parte de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

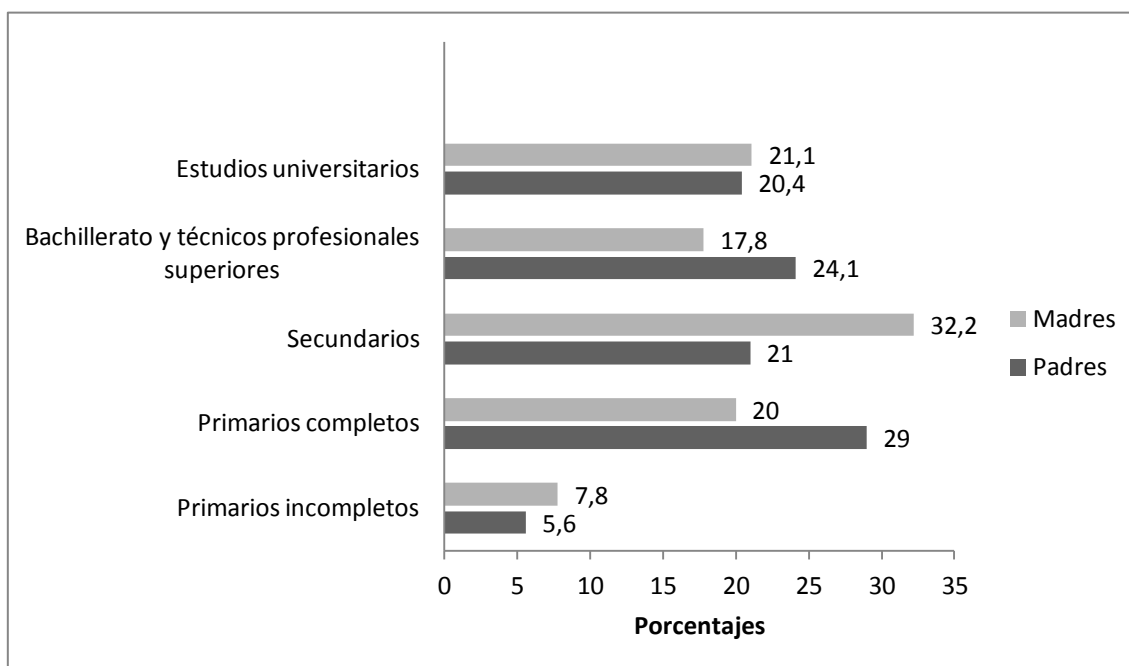
Han participado 199 estudiantes (112 niños y 87 niñas) con edades comprendidas entre los 7 y 12 años de edad ( $M = 8.97$ ,  $DT = 1.30$ ) de 2º y 3º ciclo de educación primaria (EP). El grupo experimental estaba compuesto por 68 estudiantes (40 niños y 28 niñas) de 3º de educación primaria (3 clases), mientras el grupo control lo formaban 131 estudiantes (72 niños y 59 niñas) de 4º, 5º y 6º de educación primaria (9 clases). Además de la evaluación pre-post intervención se llevó a cabo la evaluación cualitativa de los logros del Programa en la que intervino el alumnado participante en la intervención (40 niños y 28 niñas).

Los profesores-tutores y profesoras-tutoras de 2º ciclo y 3º ciclo ( $n=12$ ) colaboraron voluntariamente. Todas y todos (7 mujeres y 5 hombres) cooperaron entregando al alumnado los cuestionarios para las familias, recogidos una vez que lo traían cumplimentados y entregándoselos a la docente que ha llevado a cabo la intervención. Seis de ellas y ellos (5 mujeres y 1 hombre) colaboraron además cumplimentando los cuestionarios sobre el alumnado de su tutoría antes y después de la intervención.

También participaron voluntariamente familias del alumnado ( $n = 199$ ) a las que se les solicitó que cumplimentaran unos cuestionarios sobre su hijo o su hija, antes y después de la intervención, así como un cuestionario de nivel socio-económico, ambos descritos en el apartado de instrumentos.

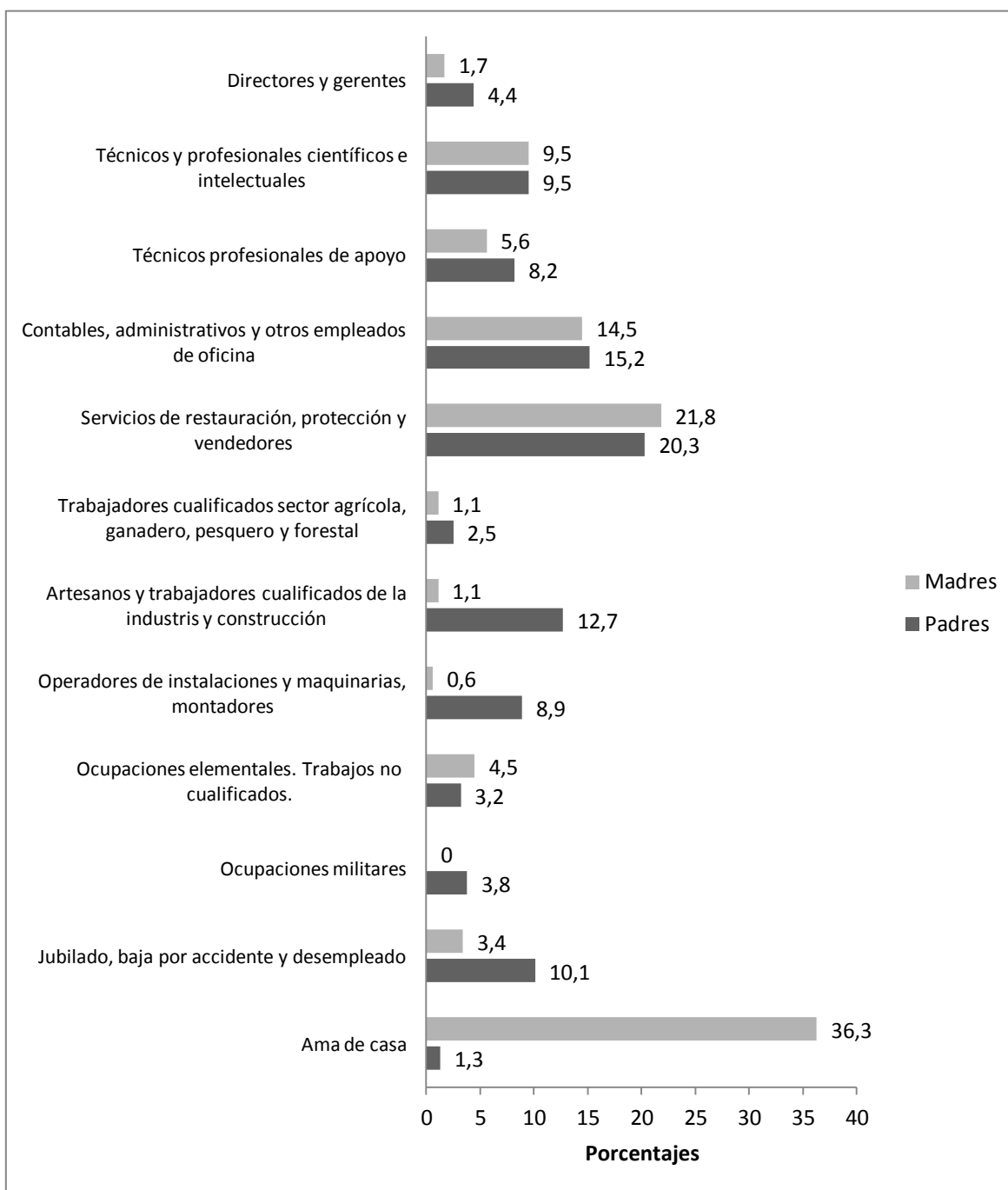
Referente al nivel de estudios de las familias, comentar que en el caso de las madres cabe destacar que el nivel de estudios destacado es estudios secundarios (32.2%) seguido de estudios universitarios (21.1%) y primarios completos (20%); mientras que en el caso de los padres el nivel de estudios más destacado es estudios primarios completos (29%) y bachillerato y técnicos profesionales superiores (24.1%). El Gráfico 1 muestra las frecuencias que presentan el nivel de estudios de madres y padres.

Gráfico 1. Porcentajes nivel estudios madres y padres del alumnado



Las ocupaciones más desempeñadas por las madres son ama de casa (36.3%) y servicios de restauración, protección y vendedoras (21.8%); en el caso de los padres la profesión más desempeñada también es servicios de restauración, protección y vendedores (20.3%) y artesanos trabajadores cualificados de la industria y construcción (12.7%). El Gráfico 2 muestra las frecuencias que presentan las profesiones de madres y padres.

Gráfico 2. Porcentajes ocupaciones madres y padres del alumnado



A partir de los datos proporcionados en el cuestionario de nivel de estudio y del cuestionario de ocupaciones de madres y padres se puede concluir que el nivel socioeconómico de las familias participantes es medio o medio-bajo.

### 3. Instrumentos de evaluación

Con el fin de obtener información lo más completa posible sobre las variables de estudio se ha utilizado en esta investigación diversas fuentes, asumiendo un enfoque multifuente y multivariado en la investigación (Masten et al., 1995). En cuanto a las fuentes utilizadas: profesorado; progenitores (padres, madres o tutores legales), grupo de iguales (compañeras y compañeros) y autoinforme (el propio alumno o la alumna) han sido reconocidas a lo largo de diversas investigaciones como fuentes fiables y válidas para evaluar el comportamiento (Trianes, Blanca, García, Muñoz y Fernández-Baena, 2007).

- El profesorado es considerado como una de las fuentes más fiables de evaluación del dominio académico, social y comportamental del alumnado (Ollendick, Oswald, y Francis, 1989) y sus valoraciones son consideradas el mejor predictor del ajuste escolar y de la conducta académica (Alvidrez y Weinstein, 1999).
- Los padres y las madres proporcionan una información del comportamiento de los alumnos y las alumnas relativa a los contextos familiares de los que solamente ellos y ellas pueden informar aunque los estudios asignan a esta fuente menor rigor que a la del profesorado (Guijo, 2002).
- Por su parte, los compañeros y las compañeras –los iguales- son considerados como fuentes que proporcionan información sobre las relaciones en el aula (Durrant y Henggeler, 1986).
- Finalmente la autopercepción y autoevaluación del propio alumno o la alumna –autoinforme- ha sido utilizada repetidamente como fuente para evaluar las propias competencias entre ellas la competencia social (Roseblant y Furlong, 1997).

Asimismo, se emplea un enfoque mixto: evaluación cuantitativa y cualitativa como sugieren Marchersi y Marín (1988) ya que ambas son complementarias entre sí. En este apartado se exponen: primero, los instrumentos y variables utilizados en la evaluación cuantitativa anterior y posterior a la intervención; y posteriormente los utilizados para la evaluación cualitativa de los objetivos del Programa.

### 3.1. Evaluación cuantitativa pre-post intervención

Se utilizaron 6 instrumentos de recogida de información en la evaluación pre y post de la intervención: Nivel socioeconómico (García-Montalvo, 2011); BASC. Sistema de evaluación de la conducta en niños y niñas, y adolescentes (Reynolds y Kamphaus, 2004); PBQ Cuestionario de la conducta prosocial (Weir y Duvven, 1981); Sociométrico de lista; CECSCE Cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar (Trianes et al., 2006); y CUVECO Cuestionario para la evaluación de la violencia cotidiana entre iguales en el contexto escolar (Fernández-Baena et al., 2011). El Cuadro 23 (p. 173) muestra los instrumentos utilizados en la evaluación cuantitativa, las variables medidas con cada uno de ellos, las fuentes de información y el número de ítems. A continuación se describe cada uno de ellos.

#### 3.1.1. Cuestionario de nivel socioeconómico

El nivel socio-económico familiar es una de las variables más utilizadas en investigación educativa (Sirin, 2005). Existe bastante acuerdo que la naturaleza del nivel socio-económico está relacionada con los niveles de educación, la ocupación y/o los ingresos del hogar (García-Montalvo, 2011). El nivel socioeconómico se clasifica generalmente en tres categorías: alto, medio y bajo.

Para esta investigación se ha utilizado un cuestionario que consta de dos partes referentes al nivel de estudios de padres y madres y la otra referente al trabajo profesional que realizan o a la ocupación que tienen. La fuente de información ha sido los padres y/o las madres del alumnado participante o los tutores/as legales del mismo.

##### 3.1.1.1. Nivel de estudios de padres y madres.

El nivel de estudios de padres y madres es utilizado para medir el nivel educativo y cultural del contexto familiar. Un nivel de estudios bajo puede condicionar negativamente el aprendizaje de hijos e hijas (Valverde, 1988).

Las respuestas sobre el nivel de estudios de padres y madres fueron categorizadas según los niveles educativos no universitarios establecidos por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) y la Ley Orgánica 6/2001, de

21 de diciembre, de Universidades (LOU). Las opciones que se presentan son cinco: 1) Estudios de infantil y primarios incompletos, 2) Estudios primarios completos, 3) Estudios secundarios (incluye programas de formación profesional y educación general), 4) Bachillerato y técnicos profesionales superiores y 5) Estudios superiores universitarios. La tarea consistió en marcar con una sola cruz el nivel de estudios tanto del padre o tutor legal y el de la madre o tutora legal.

### 3.1.1.2. Ocupaciones de padres y madres

El trabajo profesional de padres y madres es una medida óptima del estatus socioeconómico de la familia (House, 1981) y está fuertemente ligada a la clase social y a la socialización (Kohn y Schooler, 1978). El Cuadro 22 muestra la clasificación de las profesiones de padres y madres del alumnado utilizadas en el presente trabajo.

Cuadro 22. *Clasificación de las profesiones de padres y madres del alumnado. Adaptación de la Clasificación Nacional de Ocupaciones de 2011*

1. Directores/as y gerentes
2. Técnicos/as y profesionales científicos/as e intelectuales
3. Técnicos/as profesionales de apoyo
4. Empleados/as contables, administrativos/as y otros/as empleados/as de la oficina.
5. Trabajadores/as de servicios de restauración, personales, protección y vendedores/as.
6. Trabajadores/as cualificados/as en el sector agrícola, ganadero, forestal y pesquero.
7. Artesanos/as y trabajadores/as cualificados/as de la industria manufacturada y la construcción.
8. Operadores/as de instalaciones y maquinaria, y montadores.
9. Ocupaciones elementales (Trabajadores/as no cualificados).
10. Ocupaciones militares.
11. Jubilado/a, baja por accidente o desempleado/a.
12. Amo/a de casa

Las respuestas sobre las profesiones de los padres y madres fueron categorizadas según la Clasificación Nacional de Ocupaciones regulada en el Real Decreto 1591/2010, de 26 de noviembre, por el que se aprueba la Clasificación Nacional de Ocupaciones 2011. En la presente investigación se han añadido las categorías de ama de casa y jubilado, baja por accidente y desempleo, por considerarlas indicadoras del nivel profesional de las familias en nuestro contexto. La tarea consistió en marcar con una sola cruz el trabajo profesional que desempeña tanto del padre o tutor legal y el de la madre o tutora legal.

### **3.1.2. BASC. Sistema de evaluación de la conducta en niños y niñas, y adolescentes**

La prueba Behaviour Assesment System for Children fue diseñada por C. R. Reynolds y R.W. Kamphaus (1992) y la adaptación española fue realizada por J. González, S. Fernández y E. Pérez de la Universidad Complutense de Madrid en colaboración con el departamento I+D de TEA Ediciones (2004).

El BASC es multidimensional ya que mide diversos aspectos del comportamiento y de la personalidad incluyendo dimensiones adaptativas y no adaptativas que pueden resultar útiles para evaluar a niños/as de 6 a 11 años tanto en contextos escolares como familiares. Es una de las pruebas más reconocidas internacionalmente para la evaluación de la adaptación y el ajuste social.

El BASC es un multimétodo que incluye 5 componentes para valorar al sujeto desde diferentes perspectivas y puede ser utilizado de modo en conjunto o individualmente. Para esta investigación se han utilizados tres componentes: dos cuestionarios de valoración, uno para profesores/as-tutores/as T-2 y otro para padres/madres P-2 que recogen las descripciones del comportamiento observable del niño o la niña en diversos contextos y un autoinforme S-2 donde el niño o la niña describe sus emociones y percepciones. De esta forma se reduce las amenazas a la validez que estarían presentes si únicamente se utilizara solamente el autoinforme para la evaluación.

### 3.1.2.1. T-2 Cuestionario de valoración para profesores/as-tutores/as

Del T-2 Cuestionario de valoración para profesores/as- tutores/as se han utilizado tanto los ámbitos relativos a la valoración de las conductas adaptativas como inadaptativas en el ámbito escolar.

El ámbito de las conductas adaptativas está compuesta por 4 escalas (40 ítems): Adaptabilidad, Liderazgo, Habilidades sociales y Habilidades para el estudio.

- Adaptabilidad, hace referencia a la capacidad para adaptarse fácilmente a cambios en el ambiente. Por ejemplo, “le gusta conocer personas nuevas”, “se adapta bien a los cambios de rutina” o “actúa con deportividad” (7 ítems).
- Liderazgo que incluye destrezas asociadas con lograr metas académicas, sociales o comunitarias, incluyendo en particular, la capacidad para trabajar bien con otros. Por ejemplo, “hace propuestas buenas para resolver los problemas”, “suele ser considerado/a como líder” o “toma decisiones con facilidad” (9 ítems).
- Habilidades sociales compuestas por las habilidades necesarias para interactuar satisfactoriamente con iguales y adultos en los ámbitos del hogar, del centro educativo y de la comunidad. Por ejemplo, “anima a los/as demás a hacer mejor las cosas”, “se ofrece voluntario/a para ayudar” o “tiene sentido del humor” (12 ítems).
- Habilidades para el estudio que analiza las habilidades que conducen a un rendimiento académico eficaz, incluyendo habilidades organizativas y buenos hábitos de estudio. Algunos ejemplos de ítems son “antes de los exámenes se muestra confiado/a”, “es organizado/a” o “tiene buenos hábitos de estudio” (12 ítems).

En el ámbito de las conductas inadaptativas se han seleccionado 5 escalas (53 ítems): Agresividad, Hiperactividad, Problemas de atención y Problemas de aprendizaje y Problemas de conducta. No se han utilizado las escalas Ansiedad, Atipicidad, Depresión, Retraimiento y Somatización por considerar que no están directamente relacionados con el objetivo de esta investigación.

- Agresividad, que contiene ítems relativos a la tendencia a actuar de forma hostil –verbal o físicamente- amenazando a otros/as. Por ejemplo, “amenaza con hacer daños a los/as demás”, “pega a otros/as niños/as” o “tiene muy mal perder” (14 ítems).
- Hiperactividad compuesta por ítems que analizan la tendencia a mostrar un comportamiento excesivamente activo, a ejecutar precipitadamente los trabajos y actividades y a actuar sin pensar. Por ejemplo, “es excesivamente activo/a”, “hace mucho ruido cuando juega” o “interrumpe a los/as demás cuando están hablando” (12 ítems).
- Problemas de conducta compuesta por ítems relativos a la tendencia a mostrar un comportamiento antisocial y que rompe con las reglas, incluyendo destruir propiedades. Por ejemplo, “roba cosas en el colegio”, “miente para evitarse problemas” o “muestra falta de interés por los sentimientos de los/as demás” (9 ítems).
- Problemas de aprendizaje que analiza la presencia de dificultades académicas, particularmente al comprender o completar tareas escolares. Algunos ítems son “las matemáticas le cuestan mucho”, “tiene suspensos en el colegio” o “tiene dificultades en la lectura” (9 ítems).
- Problemas de atención relativos a la tendencia a distraerse fácilmente y a la incapacidad de concentrarse durante un periodo prolongado. Por ejemplo, “se olvida de las cosas” (9 ítems).

La escala de respuestas es de formato de elección múltiple de cuatro alternativas: “nunca ocurre”, “ocurre alguna vez”, “ocurre frecuentemente” y “ocurre casi siempre”. Para cada factor se obtiene una puntuación que resulta de la suma del valor de cada ítem asignándose 1 punto si la respuesta es “nunca ocurre”, 2 puntos si es “ocurre alguna vez”, 3 puntos si es “casi siempre” y 4 puntos si es “ocurre frecuentemente”. Hay que tener en cuenta que algunos ítems se enuncian invertidos.

La fiabilidad de las escalas por término medio está alrededor de .80, variando desde .54 a .93 mostrando en líneas generales una adecuada consistencia en los distintos grupos normativas en la adaptación española del

BASC. Las escalas más fiables son Agresividad, Hiperactividad, Problemas de atención, Problemas de aprendizaje, Somatización, Habilidades Sociales, Liderazgo y Habilidades para el estudio. Las menos fiables son Adaptabilidad y Problemas de conducta.

Los estudios de la adaptación española mostraron correlaciones test-retest muy altas con valores medios de .82, tras 3 meses. Las escalas que mostraron más estabilidad temporal en la adaptación española fueron Agresividad, Hiperactividad, Problemas de conducta, Problemas de atención, Problemas de aprendizaje, Habilidades sociales, Liderazgo y Habilidades para el estudio; las escalas con menor consistencia fue Adaptabilidad.

Se sometieron a análisis factorial las intercorrelaciones existentes entre las distintas escalas del cuestionario T-2 para analizar cuál era la estructura que subyacía a las distintas escalas y, además, se realizó análisis factoriales con ejes principales que fueron en la misma línea por lo que se puede considerar como el modelo teórico más apropiado para representar a los datos en una estructura de segundo orden. Los resultados obtenidos en el estudio de la adaptación española muestran cómo las puntuaciones obtenidas en el BASC tienen una adecuada validez convergente-divergente con las obtenidas por la Bateria de socialización (BAS) (Silva y Martorell, 1987), una prueba que permite lograr un perfil de conducta social en 5 escalas de socialización (consideración con los demás, autocontrol en las relaciones sociales, retraimiento social-aislamiento, ansiedad social-timidez y liderazgo) ya establecida en nuestro contexto y con amplios estudios que avalan su validez. Estos resultados son de un fuerte apoyo a la validez de criterio de la adaptación española del BASC.

### 3.1.2.2. P-2 Cuestionario de valoración para padres/madres

Del P-2 Cuestionario de valoración para padres y madres también se han utilizado tanto los ámbitos relativos a la valoración de las conductas adaptativas como inadaptativas en el ámbito escolar.

- El ámbito de las conductas adaptativas en el ámbito familiar consta de tres escalas (32 ítems): a) Adaptabilidad (8 ítems), b) Liderazgo (10 ítems) y c) Habilidades sociales (14 ítems).

- En el ámbito de las conductas inadaptativas se han seleccionado 4 escalas (39 ítems): a) Agresividad (13 ítems), b) Hiperactividad (9 ítems), c) Problemas de atención (7 ítems) y d) Problemas de conducta (10 ítems). No se han utilizado las escalas Ansiedad, Atipicidad, Depresión, Retraimiento y Somatización por considerar que no están directamente relacionados con el objetivo de esta investigación.

De esta forma ambas fuentes, padres/madres y profesorado evalúan los mismos factores de las conductas adaptativas e inadaptativas con excepción de Habilidades para el estudio y Problemas de aprendizaje que son evaluados exclusivamente por el profesorado.

La escala de respuestas del cuestionario P-2 se presenta en el mismo formato de elección entre cuatro alternativas que el cuestionario T-2 siendo los criterios para la corrección los mismos.

La fiabilidad de las escalas P-2 por término medio de la adaptación española está alrededor de .80, variando desde .70 a .80 mostrando en líneas generales una adecuada consistencia en los distintos grupos normativas en la adaptación española del BASC. Las escalas más fiables son Habilidades sociales, Liderazgo, Agresividad, Hiperactividad y Problemas de atención.

Los estudios de la adaptación española mostraron correlaciones test-retest muy altas con valores medios de .88, tras 3 meses. Las escalas que mostraron más estabilidad temporal en la adaptación española fueron Agresividad, Hiperactividad, Problemas de atención, Habilidades sociales y Liderazgo; las escalas con menor consistencia fueron Problemas de conducta y Adaptabilidad.

Se sometieron a análisis factorial las intercorrelaciones existentes entre las distintas escalas del cuestionario P-2 para analizar cuál era la estructura que subyacía a las distintas escalas y, además, se realizaron análisis factoriales con ejes principales que fueron en la misma línea por lo que se puede considerar como el modelo teórico más apropiado para representar a los datos en una estructura de segundo orden a los datos. Los resultados obtenidos en el estudio de la adaptación española muestran cómo las puntuaciones obtenidas en el BASC tienen una

adecuada validez convergente-divergente con las obtenidas por el BAS, una prueba ya establecida en nuestro contexto y con amplios estudios que avalan su validez. Estos resultados son de un fuerte apoyo a la validez de criterio de la adaptación española del BASC.

### 3.1.2.3. S-2 Autoinforme de personalidad para el alumnado

El autoinforme de personalidad S-2 es un inventario de personalidad del que se han seleccionado dos dimensiones (56 ítems) relativas al ajuste personal y al desajuste escolar. No se han utilizado las dimensiones desajuste clínico (ansiedad, atipicidad, locus de control, somatización) y otros problemas (depresión, sentido de incapacidad y estrés social) por considerar que no están directamente relacionados con los objetivos de esta investigación.

La dimensión de ajuste personal está compuesta por cuatro escalas (38 ítems): autoestima, confianza en sí mismo/a, relaciones interpersonales y relación con los/as padres/madres.

- Autoestima: sentimientos de autoestima, autorrespeto y autoaceptación. Por ejemplo, “Tengo un aspecto agradable” o “Desearía ser diferente” (6 ítems).
- Confianza en sí mismo/a: confianza en la propia capacidad para resolver problemas, creencia en la propia independencia y capacidad de decidir por uno/a mismo/a. Por ejemplo, “Hago bien mis tareas del colegio” o “Se me da bien tomar decisiones” (12 ítems).
- Relaciones interpersonales: percepción de tener buenas relaciones sociales y amistades con los compañeros y las compañeras. Por ejemplo, “A los/as demás les gusta estar conmigo” o “Mis amigos/as normalmente son amables conmigo” (9 ítems).
- Relaciones con los/as padres/madres: consideración positiva hacia los/as padres/madres y sentimientos de que ellos/as los/as estiman. Por ejemplo, “A mis padres les gustan mis amigos/as” o “Mis padres confían en mi” (11 ítems).

El ámbito del desajuste escolar está compuesto por dos escalas (18 ítems): actitud negativa hacia el colegio y actitud negativa hacia los profesores/as.

- Actitud negativa hacia el colegio: sentimientos de alienación, hostilidad e insatisfacción respecto del colegio. Por ejemplo, “El colegio es aburrido” o “No me gusta pensar en el colegio” (9 ítems).
- Actitud negativa hacia los/as profesores/as: sentimientos de resentimiento y antipatía hacia los/as profesores/as que implican creencias de que los/as profesores/as son injustos, no le prestan atención o exigen demasiado. Por ejemplo, “Siempre soy amable con los/as profesores/as” o “Mi profesor/a se enfurece conmigo por cualquier cosa” (9 ítems).

El cuestionario consta de enunciados que han de ser contestados como verdaderos o falsos. Para su corrección se otorgan 0 puntos si la respuesta es “falso” y 1 punto si es “verdadero”. Hay que tener en cuenta que algunos ítems se enuncian invertidos.

La prueba presenta unas adecuadas propiedades psicométricas en la versión española. La fiabilidad de las escalas por término medio de la adaptación española está alrededor .70 y .80 mostrando en líneas generales una adecuada consistencia en los distintos grupos normativas. Las escalas más fiables son Actitud negativa hacia el colegio, Relaciones interpersonales y Autoestima. Las menos fiables Relaciones con los padres y Confianza en sí mismo.

Los estudios de la adaptación española mostraron correlaciones test-retest muy altas con valores medios de .69 tras 3 meses. Las escalas que mostraron más estabilidad temporal en la adaptación española fueron Actitud negativa hacia el colegio y Relaciones interpersonales. Las escalas que mostraron menos consistencia temporal fue Relación con los padres.

Se sometieron a análisis factorial las intercorrelaciones existentes entre las distintas escalas del cuestionario S-2 para analizar cuál era la estructura que subyacía a las distintas escalas y, además, se realizó análisis factoriales con ejes principales que fueron en la misma línea por lo que se puede considerar como el modelo teórico más apropiado para representar a los datos en una estructura de segundo orden.

Como todo autoinforme la validez de la prueba puede estar afectada por sesgos de deseabilidad, es decir, niños y niñas quieren dar una impresión mejor o peor de sí mismos. A esto hay que añadir que frecuentemente los/as niños/as pequeños/as tienen un autoconocimiento pobre que les puede conducir a hacer valoraciones poco acertadas. Consecuentemente se ha considerado conveniente el uso de un enfoque multifuente de la investigación (padres y madres, compañeros y compañeras, y profesorado) para paliar esta limitación del instrumento.

### 3.1.3. PBQ. Cuestionario de comportamiento prosocial

El cuestionario Prosocial Behaviour Questionnaire (Weir y Duvven, 1981) fue diseñado para la investigación de los aspectos positivos (ayudar, cooperar, compartir, consolar) de la conducta social en niños y niñas de 5 a 11 años para recabar información del profesorado y utilizado en numerosas investigaciones en contextos españoles (Garaigordobil, 2005). El profesorado lo cumplimenta después de un período de observación de las conductas sociales.

Consta de 20 ítems que hacen referencia a conducta prosocial positiva. Por ejemplo, “si hay una pelea, intento detenerla,” “intento ayudar a alguien que se ha lastimado o herido,” “comparto mis caramelos con otros/as compañeros/as”. El cuestionario carece de factores presentando una puntuación Final Total.

La escala de respuestas tiene formato de elección múltiple de tres alternativas “nunca”, “algunas veces” y “casi siempre”. Para su corrección se otorgan 1 punto si la respuesta es “nunca”, 2 puntos si es “algunas veces”, y 3 puntos si es “casi siempre”.

Los estudios psicométricos correspondientes a la versión castellana (Garagordobil, 2005) confirman satisfactoria la fiabilidad interna y externa. Para explorar la fiabilidad test-retest, cinco profesores/as realizaron un retest con tres semanas de intervalo temporal, obteniendo un coeficiente de .93. También se observa alto nivel de consistencia interna (coeficiente alpha de Cronbach = .94).

Por otro lado, se han realizado distintos estudios de validez. Las conductas de aflicción, angustia, duda ( $r = -.41$ ), así como las conductas impositivas ( $r = -.40$ ) y las conductas desviadas ( $r = -.46$ ) tuvieron correlaciones negativas con el

comportamiento prosocial. La validación de la prueba también se realizó con las puntuaciones dadas por los pares en conducta prosocial, obteniéndose correlaciones positivas del comportamiento prosocial y las puntuaciones sociométricas realizadas por pares. La validación por comparación con los juicios de los compañeros y las compañeras en relación con conducta prosocial fue también satisfactoria (Garaigordobil, 2005).

#### 3.1.4. Sociométricos de lista

El test sociométrico es un instrumento que permite conocer la estructura informal del grupo, descubrir las relaciones de los sujetos y determinar el grado en que los individuos son aceptados o rechazados en el grupo. Los compañeros y las compañeras de clase han sido considerados una fuente privilegiada para evaluar la conducta del niño y la niña. La técnica sociométrica que se ha utilizado tiene el formato conocido por lista de clase, consistente en que cada miembro de la clase evalúa al resto de los compañeros y de las compañeras en un criterio dado. El sociométrico de lista es adecuado para evaluar las conductas sociales como la agresividad y la conducta prosocial (Poulin y Dishion, 2008). Se han utilizado cuatro criterios sociométricos: ayuda a los/as demás, consuela a los/as demás, pega a los/as demás e insulta a los/as demás.

Este instrumento tiene un formato de respuesta de tres alternativas: casi nunca, algunas veces y casi siempre.

Entre las ventajas que presenta el formato lista de clase destaca que cada miembro de la clase califica y es calificado por todos/as (Aragón et al., 2002). Además, 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).

Este instrumento permite diferenciar dos de las categorías propuestas por Coie, Dodge, y Cappotelli (1982): 1) aceptados, son los que obtienen altas puntuaciones positivas y bajas puntuaciones negativas; y 2) rechazados, en este alumnado abundan las puntuaciones negativas y son pocas las nominaciones positivas.

Se tiene en cuenta que el número de nominaciones que cada alumno/a recibe depende del número total de miembros que varía en cada clase, por lo que la suma de las valoraciones tanto positivas como negativas era dividida por el número de sujetos de la clase menos 1. De la corrección de la prueba se extraen para cada criterio dos puntuaciones, una positiva y la otra negativa. La calificación positiva obtenida por un/a alumno/a se obtiene multiplicando por dos el tercer escalón de la escala de respuesta (casi siempre), mientras que el segundo escalón (algunas veces) se multiplica por 1, es decir permanece igual. La puntuación negativa no sufre ponderación. Ambas puntuaciones pueden ser interpretadas como índices de aceptación y rechazo respectivamente del alumnado por parte de sus iguales.

Las técnicas sociométricas ofrecen la posibilidad de evaluar las relaciones intragrupo con validez y rapidez y obtener el estatus social (nivel medio de elecciones positivas) de cada alumno/a siendo sus propiedades psicométricas adecuadas (Maassen, Akkermans, y Van Den Linder, 1997; Maassen, Van Boxtel, y Goossens, 2005). Jiménez, Trianes, y Muñoz (1996) encontraron coeficientes de estabilidad test-retest que oscilan de .80 a .91 después de dieciséis semanas en niños y niñas de educación primaria. Los diferentes estudios longitudinales llevados a cabo manifiestan la alta correlación que existe entre los diversos índices sociométricos y avalan la validez social y predictiva de los sociométricos (Terry y Coie, 1991; Erdley, Nangle, y Gold, 1998; González-Leandro, 1998).

### **3.1.5. CECSCE. Cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar**

El cuestionario de clima social del centro escolar de Trianes, Blanca, de la Morena, Infante, y Raya (2006) se elaboró a partir del cuestionario California School Climate and Safety (Furlong y Morrison, 1995; Rosenblatt y Furlong, 1997). Este cuestionario tiene por objetivo el análisis del clima social del centro por parte del alumnado y consta de dos factores: Clima de centro y Clima de aula (14 ítems).

- Clima de centro refleja el clima social del centro escolar desde la perspectiva del propio alumnado. Por ejemplo “el colegio está muy

ordenado y limpio” y “se puede confiar en la mayoría de los/as compañeros/as del colegio” (8 ítems).

- Clima de aula informa de la relación profesorado-alumnado, como por ejemplo “los/as profesores/as de este centro son agradables con el alumnado” y “los/as profesores/as me dicen cuando hago un buen trabajo” (6 ítems).

El cuestionario tiene un formato de respuesta tipo likert con 5 opciones de respuesta (nunca, muy pocas veces, algunas veces, bastantes veces y muchas veces). Para esta investigación, teniendo en cuenta la edad de los participantes, se sustituyó la palabra “instituto” por “colegio” en aquellos ítems en los que aparecía.

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 al Clima de centro (8 ítems) con un porcentaje de varianza explicada del 54.2%, y al Clima de aula en la relación profesorado-alumnado (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 0.89 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 (Cronbach, 1951), 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 nueve meses.

### **3.1.6. CUVECO. Cuestionario para la evaluación de la violencia escolar cotidiana entre iguales en el contexto escolar**

El cuestionario de violencia escolar cotidiana (CUVECO) de Fernández, Trianes, de la Morena, Escobar, Infante, y Blanca (2011), tiene por objetivo el análisis de la violencia escolar cotidiana por parte del alumnado y consta de dos factores: Violencia sufrida y Violencia observada (14 ítems):

- El primer factor, *Violencia sufrida* mide la experiencia de sufrir violencia, está compuesto de ocho ítems que analizan las agresiones de tipo físico, verbal o psicológico recibidas por el alumnado que contesta. Algunos ejemplos de ítems son “fui cogido o empujado fuertemente por alguien”, “me robaron algo”, “alguien se burla de mí o me desprecia” y “recibo amenazas dentro del colegio” (8 ítems)
- El segundo factor, *Violencia observada* mide la experiencia de observar violencia entre los iguales, contiene seis ítems relativos fundamentalmente a comportamientos violentos entre iguales que son observados por el alumnado en el centro escolar aunque en esta investigación se ha eliminado el ítem “los estudiantes usan drogas” por no ser adecuado para las edades de la muestra. Algunos ejemplos de este factor son “los/as alumnos/as roban cosas”, “se dicen insultos en el colegio” y “los/as alumnos/as se meten en peleas” (6 ítems).

Tiene un formato de respuesta tipo likert con 5 opciones de respuesta (nunca, muy pocas veces, algunas veces, bastantes veces y muchas veces). Al igual que con el cuestionario anterior se sustituyó la palabra “instituto” por “colegio” en aquellos ítems en los que aparecía.

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 en relación a la experiencia de sufrir violencia con un porcentaje de varianza explicada del 33.31%, y la experiencia de observar violencia entre iguales con un porcentaje de varianza explicada del 15.51%, con una correlación entre los factores de .30 con. 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 muy 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.

Cuadro 23. Instrumentos, variables, fuentes y número de ítems

Instrumentos	Variables	Fuente e ítems		
		P *	T*	A*
Nivel socioeconómico (García-Montalvo, 2011)	- Nivel de estudios padres/madres	5		
	- Ocupaciones padres/madres	12		
BASC (Reynolds y Kamphaus, 2004)	- Adaptabilidad	8	7	
	- Liderazgo	10	9	
	- Habilidades sociales	14	12	
	- Habilidades para el estudio		12	
	- Agresividad	13	14	
	- Hiperactividad	9	12	
	- Problemas de aprendizaje		9	
	- Problemas de atención	7	9	
	- Problemas de conducta	10	9	
	- Autoestima			6
	- Confianza en sí mismo			12
	- Relaciones interpersonales			9
	- Relaciones con padres/madres			11
	- Actitud negativa hacia el colegio			9
- Actitud negativa hacia profesorado			9	
PBQ (Weir y Duvven, 1981)	- Conducta prosocial			20
SOCIOMÉTRICO DE LISTA	- Ayuda a los/as demás			1
	- Consuela a los/as demás			1
	- Pega a los/las demás			1
	- Insulta o se ríe de los/as demás			1
CECSCE (Trianes et al., 2006)	- Clima de centro			8
	- Clima de aula			6
CUVECO (Fernández-Baena et al., 2011)	- Violencia sufrida			8
	- Violencia observada			5

(\*) P (padres/madres), T (profesores/as-tutores/as), A (alumnos/as)

### **3.2. Evaluación cualitativa del tercer módulo del Programa**

Además de los mecanismos de evaluación cuantitativa que se aplican antes y después del Programa, descritos anteriormente, en esta intervención psicoeducativa se incluye un sistema de evaluación cualitativa del tercer módulo del Programa. Esta evaluación cualitativa tiene el carácter de evaluación continua ya que se realiza a lo largo de toda la intervención a diferencia de la evaluación cuantitativa que se realiza únicamente antes y después de la intervención.

La evaluación cualitativa se realiza a través de tres técnicas: 1) Preguntas orales de satisfacción, al terminar las sesiones; 2) Evaluación de los trabajos en grupo cooperativo, al terminar los talleres y proyectos; y 3) Autoinforme: Mi experiencia en 3º de Educación Primaria.

#### **3.2.1. Preguntas orales de satisfacción**

Para poder realizar una evaluación continua de la experiencia, al final de cada sesión se le preguntaba al alumnado si les había gustado trabajar en pareja de ayuda y colaboración o en grupo cooperativo y si querían seguir trabajando en grupo cooperativo en conocimiento del medio, inglés y educación artística.

#### **3.2.2. Autoevaluación del funcionamiento del grupo cooperativo**

Al finalizar una actividad en pareja de ayuda o un proyecto de ayuda y cooperación, se le pedía al alumnado que valorase cómo había funcionado su grupo cooperativo. Para ello se le daba un pequeño guión orientativo que incluía algunas de las siguientes cuestiones: a) lo que ha salido bien, b) lo que ha salido mal y cómo lo han solucionado, c) cómo ha actuado el/la líder y d) qué aspectos deberían mejorar para la siguiente vez.

Posteriormente, se hacía una puesta en común en gran grupo dirigida por la docente donde cada grupo exponía su experiencia y reflexión. En algunas ocasiones, cada alumno y alumna hacía una breve reflexión escrita sobre estos mismos aspectos.

### 3.2.3. Mi experiencia en 3º de educación primaria (Autoinforme)

En junio, se le pidió al alumnado participante en el tercer módulo del Programa, grupo experimental, que escribiera sobre su propia experiencia en 3º de educación primaria: “Escribe sobre: lo que más te ha gustado, lo que menos te ha gustado y lo que les gustaría hacer el año que viene”.

## 4. Material usado en la intervención

En esta intervención psicoeducativa se ha utilizado el tercer módulo Aprender a ayudar y a cooperar del Programa para el desarrollo de las relaciones sociales competentes en la educación primaria de Trianes (2012).

En el capítulo II. Aprender a ayudar y a cooperar (Trianes, 2012) se exponen con detenimiento las características y estructura, los resultados publicados sobre su evaluación, así como los objetivos y actividades propuestos para cada una de las partes. Como ya se explicó en dicho capítulo las tres características fundamentales del Programa son: a) fomenta la formación autogestionada del profesorado; b) es un programa abierto y participativo; y c) dinamiza la participación de toda la comunidad educativa.

En el capítulo III. La intervención con Aprender a ayudar y a cooperar se expone con detenimiento la planificación de la presente intervención psicoeducativa en el aula de tercero de educación primaria (tres clases) y la metodología empleada en las sesiones. Únicamente recordar que se ha llevado a cabo en un colegio público de Málaga capital, durante un curso escolar, y en las áreas de conocimiento del medio, inglés y educación artística bilingüe siendo la frecuencia de las sesiones diarias.

## 5. Diseño y procedimiento de evaluación

Con el fin de respetar los valores éticos de toda investigación en la que los/as participantes son personas se tuvieron presentes los siguientes aspectos en

el procedimiento de evaluación: consentimiento informado de los/as participantes, protección de datos personales, garantías de confidencialidad, no discriminación, posibilidad de abandonar el estudio en cualquiera de sus fases y gratuidad.

Con respecto al consentimiento informado conviene señalar que se llevaron a cabo diversas actuaciones: a) Previamente a la recogida de datos, se solicitó el consentimiento al equipo directivo, se le informó del procedimiento de recogida de información y se le entregó un modelo de cada cuestionario para que tras leerlo diera su consentimiento para la administración; b) El claustro de profesores y profesoras dio el consentimiento de participación del centro educativo en la investigación y se solicitó al profesorado tutor/a de 2º y 3º ciclo que contestase los cuestionarios referentes al alumnado de su tutoría; c) A las familias del grupo intervenido se les informó en la reunión de inicio de curso, se les solicitó su activa participación cumplimentando un cuestionario y la autorización de la participación de sus hijos e hijas; d) A las familias del grupo no intervenido se les envió una carta informativa junto con el cuestionario solicitando su libre participación; e) Al alumnado se les propuso libremente participar.

Con el fin de garantizar la confidencialidad y la protección de datos personales y la no discriminación: a) a cada alumno y cada alumna participante se le asignó un clave, esta clave también se utilizó en el cuestionario entregado a su familia; y además b) a cada alumno y alumna del grupo experimental se le asignó un nombre diferente a su nombre de pila utilizado en la transcripción de las evidencias empleadas en la evaluación cualitativa del presente trabajo.

También se ha respetado el derecho a abandonar el estudio en cualquiera de sus fases: a) se respetó la decisión de dos centros educativos que abandonaron la participación tras la evaluación pretest; b) también la decisión de algunos/as profesores/as-tutores/as de 2º y 3º ciclo de no contestar los cuestionarios del alumnado de su tutoría; y c) la decisión de algunas familias de no participar rellenando cuestionarios. Por último, con el fin de garantizar la gratuidad en la participación, las fotocopias de los cuestionarios empleados se hicieron fuera de los centros educativos.

A continuación se explica el procedimiento de evaluación anterior y posterior a la intervención; y posteriormente, el procedimiento de la evaluación continua del Programa. Para la realización de los cuestionarios por parte de las fuentes implicadas (alumnado, profesorado y familias) se utilizó las formas que requerían menor tiempo posible de recogida de información y mayor simplicidad en la organización.

### **5.1. Procedimiento de la evaluación cuantitativa pre-post intervención.**

En la evaluación cuantitativa se ha utilizado un diseño cuasi-experimental de medidas repetidas pretest-postest con un grupo control. La evaluación pretest tuvo lugar en septiembre, antes de iniciar la intervención psicoeducativa, y la evaluación postest se llevó a cabo en junio, una vez que la intervención había finalizado. Con la información recogida, se procedió a la codificación y posterior análisis estadístico, para lo que se utilizó el paquete informático SPSS en su versión 20. En el Cuadro 24 se muestra el procedimiento de evaluación mixta (cuantitativa y cualitativa) y multifuente (autoinforme, iguales, profesorado y familia) utilizado en el presente trabajo.

*En el caso del alumnado*, la administración de los cuestionarios se produjo en su aula de forma colectiva. En tercero de educación primaria, debido a la poca edad del alumnado, los ítems se leyeron en voz alta dejando al alumnado tiempo para contestar mientras que en el resto de los cursos se resolvieron las dudas sobre los enunciados individualmente. En un primer momento el diseño incluía todas los factores de la conducta inadaptativa del cuestionario BASC S2 (Reynolds y Kamphaus, 2004) pero ante la objeción expresada por parte del profesorado sobre algunos ítems se descartaron las dimensiones desajuste clínico (ansiedad, atipicidad, locus de control, somatización) y otros problemas (depresión, sentido de incapacidad y estrés social) por considerar que no están directamente relacionados con el objetivo de esta investigación.

*En el caso del profesorado*, el cuestionario fue entregado a los profesores-tutores y las profesoras-tutoras para que lo cumplimentaran y devolvieran en el plazo de una quincena. En un primer momento el diseño incluía todos los items del

cuestionario BASC T2 (Reynolds y Kamphaus, 2004) pero ante la objeción expresada por el profesorado de no cumplimentarlos por el excesivo tiempo que suponía cada uno, se descartaron los factores ansiedad, atipicidad, depresión, retraimiento y somatización por considerar que no están directamente relacionados con el objetivo de esta investigación.

Otro comentario es relativo a que la docente que llevó a cabo la intervención era la profesora-tutora de uno de los grupos intervenidos, ante la imposibilidad de encontrar una persona que impartiera clase en dicho 3º y que aceptase voluntariamente responder los cuestionarios de su tutoría no le quedó más remedio que hacerlo ella misma. Las razones expuestas por el profesorado para no colaborar fueron las siguientes: la profesora de lengua y la profesora de matemáticas eran tutoras en los otros terceros y ya cumplimentaban los cuestionarios de su grupo clase; la profesora de música y el profesor de educación física objetaron que solamente impartían un módulo y dos módulos de clase respectivamente por lo que no conocían suficientemente al alumnado; la profesora de religión indicó que no tenía a todo el alumnado en clase. Ante esta situación y teniendo en cuenta que parte del trabajo cotidiano del docente es evaluar con objetividad al alumnado al que le imparte clase, la tutora e investigadora optó por cumplimentar los cuestionarios BASQ T2 (Reynolds y Kamphaus, 2004) y PBQ (Weir y Duvven, 1981) del alumnado de su tutoría. Este hecho hace relación a la deontología del docente, que hoy se pone en valor en los escritos y regulaciones en el mundo educativo. Los trabajos profesionales son actividades que tienen un soporte ético (Altarejos, Ibáñez, Jordán y Jover, 2003).

*Con respecto al cuestionario de las familias, éste entregó al alumnado para que lo devolvieran a su profesor-tutor o su profesora-tutora una vez cumplimentado. Como en el caso del profesorado, en un primer momento el diseño incluía todas los factores de la conducta inadaptativa del cuestionario BASC P2 (Reynolds y Kamphaus, 2004) pero ante la objeción expresada por parte del profesorado sobre algunos ítems se descartaron los factores ansiedad, atipicidad, depresión, retraimiento y somatización por considerar que no están directamente relacionados con el objetivo de esta investigación.*

En un primer momento, estaba previsto contrastar los resultados obtenidos con otros dos colegios públicos de Málaga capital. En ambos casos se consiguieron los permisos oportunos de la dirección del centro y se procedió a la pasación de los cuestionarios. Sin embargo, no ha sido posible contar con la participación de ninguno de los centros porque: a) el profesorado de ambos centros rechazó la posibilidad de participar cumplimentando los cuestionarios de su tutoría por razones de falta de tiempo; b) aunque el profesorado colaboró entregando al alumnado los cuestionarios de la familia, sin embargo pocas familias lo devolvieron cumplimentados; y c) el profesorado no admitió que se pasara el cuestionario sociométrico por miedo a crear comentarios en el alumnado y/o sus familias.

## 5.2. Procedimiento de la evaluación cualitativa del tercer módulo Programa

En la evaluación cualitativa del Programa del tercer módulo participó únicamente el alumnado del grupo intervenido con el fin de evaluar los logros del Programa. Esta evaluación continua se llevó a cabo del siguiente modo:

- La evaluación diaria sobre la satisfacción de participar en la presente intervención psicoeducativa se realizó al finalizar cada sesión de clase;
- La evaluación de cada proyecto se realizó oralmente en pequeño grupo (grupo cooperativo) y, a continuación, se compartía en gran grupo (grupo-clase). También se llevaron a cabo dos evaluaciones de proyectos por escrito: una al finalizar el proyecto Conozco mi ciudad en el mes de marzo y otra al término del proyecto Investigación sobre el voluntariado en Huelin en el mes de mayo.
- La evaluación final: Mi experiencia en 3º de educación primaria se llevó a cabo en el mes de junio, una vez que había finalizado la intervención psicoeducativa. Esta evaluación también fue por escrito. Algunos alumnos y algunas alumnas del grupo intervenido manifestaron que se les había hecho pesado cumplimentar tanto cuestionario.

La información sobre la satisfacción, opinión y experiencia de haber participado en la intervención psicoeducativa se utilizó para analizar los objetivos generales y específicos del Programa desde la perspectiva de los/as usuarios/as, el

alumnado participante en la intervención psicoeducativa con el tercer módulo del Programa. La evaluación cualitativa permite, de esta forma, enfatizar el vínculo entre esta intervención psicoeducativa y la evaluación de efectividad del tercer módulo del Programa de Trianes (2012). En el Cuadro 24 se muestra el procedimiento de evaluación mixta y multifuente utilizado en el presente trabajo.

Cuadro 24. Procedimiento de evaluación mixta y multifuente

Temporización	Tipo de evaluación	Participantes
Septiembre (antes de la intervención)	Cuantitativa: pretest.	Grupo intervenido Grupo no intervenido Familia Profesorado
De octubre a mayo (durante la intervención)	Cualitativa: continua	Grupo intervenido
Junio (después de la intervención)	Cuantitativa: postest	Grupo intervenido Grupo no intervenido Familia Profesorado
	Cualitativa: final	Grupo intervenido

# V. RESULTADOS CUANTITATIVOS DE LA INTERVENCIÓN



## **V. LOS RESULTADOS CUANTITATIVOS DE LA INTERVENCIÓN**

### **1. Variables de autoinformadas por el alumnado**

- 1.1. Resultados de la muestra de niños
- 1.2. Resultados de la muestra de niñas

### **2. Variables clima social y violencia escolar cotidiana informadas por el alumnado**

- 2.1. Resultados de la muestra de niños
- 2.2. Resultados de la muestra de niñas

### **3. Variables informadas por los iguales**

- 3.1. Resultados de la muestra de niños
- 3.2. Resultados de la muestra de niñas

### **4. Variables informadas por el profesorado**

- 4.1. Resultados de la muestra de niños
- 4.2. Resultados de la muestra de niñas

### **5. Variables informadas por las familias del alumnado**

- 5.1. Resultados de la muestra de niños
- 5.2. Resultados de la muestra de niñas



Con el objetivo general de evaluar la efectividad del tercer módulo: Aprender a ayudar y cooperar del Programa para el desarrollo de las relaciones sociales competentes (Trianes, 2012), utilizado en la presente intervención psicoeducativa, se ha utilizado la evaluación cuantitativa. Para ello se han llevado a cabo análisis de la covarianza (ANCOVA). Este procedimiento de análisis estadístico pretende reducir el sesgo causado por las diferencias entre los grupos de tratamiento, antes de su administración, respecto a una o varias extrañas relacionadas con la variable dependiente (VD). Estas variables extrañas se conocen como covariables o variables concomitantes. Cuando la asignación de los sujetos a los grupos no es aleatoria, es posible que las diferencias entre los grupos no se deban a la aplicación de la VI, sino a que los grupos ya eran diferentes previamente respecto a una o varias covariables.

En el ANCOVA se registra la covariable en todos los grupos antes de la administración de la variable independiente (VI), y después se utiliza el control estadístico para homogeneizar los grupos con respecto a la misma, combinando el análisis de regresión lineal y el análisis de la varianza (ANOVA). De esta forma, la varianza debida a las diferencias individuales es estimada a partir de la regresión entre la VD y la covariable. Posteriormente, las puntuaciones en la VD son ajustadas estadísticamente a la covariable, ajuste que convierte las unidades experimentales en homogéneas respecto a la covariable. Finalmente, se realiza un ANOVA sobre estas puntuaciones ajustadas (Tabachnick y Fidell, 2007). En definitiva, el análisis controla el efecto de la covariable en la relación entre la VD y la VI, de forma que elimina la variación debida a la misma del término error del ANOVA.

Las covariables pueden ser variables de diferente índole, así como registros o medidas pretest. Por este motivo, el ANCOVA tiene especial aplicación en el análisis de datos provenientes de los diseños pretest-postest con grupo control no equivalente, como es el caso de la presente investigación.

El ANCOVA debe cumplir una serie de supuesto para su realización, los cuales son los siguientes:

- *Normalidad y Homogeneidad de varianzas.* La VD debe seguir una distribución normal en cada grupo, con varianzas constantes. Además, la VD debe seguir una distribución normal en cada nivel de la covariable.
- *Medidas sin error en las covariables.* Se asume que las covariables están medidas de una manera fiable, sin error.
- *Independencia entre la VI y la covariable.* Se asume que si existen diferencias entre los niveles de la VI o combinación de niveles de varias VI con respecto a la covariable, éstas no pueden ser debidas a la intervención experimental.
- *Linealidad entre VD y covariable.* El ANCOVA asume linealidad entre la VD y la covariable. Si la relación no es lineal, el ANCOVA no debería realizarse, llevándose a cabo una ANOVA.
- *Homogeneidad de las pendientes de regresión.* El ANCOVA asume que la pendiente o coeficiente de regresión entre la VD y la covariable es el mismo en todos los niveles de la VI. Si este supuesto no se asume, lo que se hace es construir bloques de sujetos a partir de la covariable y después realizar una ANOVA factorial, introduciendo la covariable boqueada como otra VI. Esta opción permite analizar la interacción entre ambas VI de forma más detallada, así como analizar posibles relaciones no lineales con la VD.

En este estudio los ANCOVAS realizados han tenido como VD las variables autoinformadas, de clima social de aula y de centro informadas por el alumnado, variables informadas por el grupo iguales, variables informadas por el profesorado y variables informadas por los padres o las madres en el registro posttest. Las covariables han sido estas mismas variables en el registro pretest, y el factor, la variable grupo con dos niveles, grupo experimental y control.

Teniendo en cuenta que existen numerosas investigaciones que demuestran resultados diferentes entre chico y chica en las variables empleadas en esta investigación hemos tomado la determinación de emplear análisis separados para ambos sexos, es decir, uno para el grupo niños y otro para el grupo niñas. En la discusión se justificarán estas diferencias asumidas con literatura citada.

Debido a la complejidad de la interpretación de los resultados, éstos se han estructurado, en primer lugar por las fuentes de evaluación: autoinforme, iguales,

profesorado y familias. Dentro de cada apartado sobre fuentes se separan los análisis de niño y niña y dentro de cada grupo hecho por el sexo se exponen los resultados de la siguiente manera:

- En primer lugar, se muestran los resultados de las variables a las que se les ha realizado un ANCOVA ya que han asumido todos los supuestos.
- En segundo lugar, se presentan los resultados de aquellas variables que han sido analizadas mediante un ANOVA o ANOVA factorial, al no haber asumido los supuestos del ANCOVA.

### 1. Variables autoinformadas por el alumnado

En primer lugar se procedió al análisis de los resultados de las variables autoinformadas por el alumnado, siendo estas las siguientes: cuatro variables de la prueba BASC (Reynolds y Kamphaus, 2004) relacionadas con el ajuste personal, tales como *Autoestima*, *Confianza en sí mismo/a*, *Relaciones interpersonales*, *Relación con los/as padres/madres* y dos del desajuste escolar también del BASC (Reynolds y Kamphaus, 2004), tales como *Actitud negativa hacia el colegio* y *Actitud negativa hacia los/as profesores/as*.

#### 1.1. Resultados de la muestra de niños

Las variables que satisfacen los supuestos del ANCOVA son: *Relaciones interpersonales*, *Actitud negativa con los/as profesores/as*, *Relación con los padres/madres*. Respecto a la variable *Relaciones interpersonales* los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas [ $F(1,101) = 11.39$ ;  $p < .01$ ;  $\eta^2_{parcial} = .101$ ], indicando que tras la intervención las medias ajustadas de relaciones interpersonales en el grupo experimental es mayor que en el grupo control. Respecto a la variable *Actitud negativa con los/as profesores/as* también se obtuvo diferencias estadísticamente significativas [ $F(1,102) = 14.37$ ;  $p < .001$ ;  $\eta^2_{parcial} = .123$ ], indicando que tras la intervención, en el grupo experimental la media ajustada es menor que en el grupo control. Sin embargo, la variable *Relación con los/as padres/madres* no mostró diferencias estadísticamente significativas.

En la Tabla 1 se muestran los estadísticos descriptivos media ajustada y desviación típica de las variables analizadas mediante ANCOVA.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos autoinforme niños: media ajustada ( $M_{ajustada}$ ) y desviación típica (DT) de las variables analizadas mediante ANCOVA

VD	GRUPO	$M_{ajustada}$	DT
Relaciones interpersonales	G. Experimental	8.95	.12
	G. Control	8.40	.09
Actitud negativa hacia los/as profesores/as	G. Experimental	.22	.14
	G. Control	.98	.11
Relación con los/as padres/madres	G. Experimental	10.43	.10
	G. Control	10.40	.07

En segundo lugar, se interpretan los resultados de las variables *Autoestima*, *Confianza en sí mismo*, *Actitud negativa hacia el colegio*, que al no asumir los supuestos del ANCOVA, se analizaron mediante un ANOVA factorial. Respecto a la variable *Autoestima*, los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas [ $F(1,101) = 23.84$ ;  $p < .001$ ;  $\eta^2_{parcial} = .191$ ], indicando que tras la intervención, en el grupo experimental hay un mayor promedio en la variable *Autoestima* que en el grupo control. La variable *Confianza en sí mismo/a* mostró diferencias estadísticamente significativas [ $F(1,101) = 10.61$ ;  $p < .01$ ;  $\eta^2_{parcial} = .095$ ], indicando que tras la intervención, en el grupo experimental hay un mayor promedio en la variable *confianza en sí mismo* que en el grupo control. Finalmente, la variable *Actitud negativa hacia el colegio* volvió a mostrar diferencias estadísticamente significativas [ $F(1,101) = 62.22$ ;  $p < .001$ ;  $\eta^2_{parcial} = .381$ ], indicando que tras la intervención, en el grupo experimental hay un menor promedio en la variable *Actitud negativa hacia el colegio* que en el grupo control. En la Tabla 2 se muestran los estadísticos descriptivos media y desviación típica de las variables analizadas mediante ANOVA factorial.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos autoinforme niños: media (M) y desviación típica (DT) de las variables analizadas mediante ANOVA factorial

VD	GRUPO	M	DT
Autoestima	G. Experimental	5.94	.07
	G. Control	5.26	.12
Confianza en sí mismo	G. Experimental	11.56	.18
	G. Control	10.83	.13
Actitud negativa hacia el colegio	G. Experimental	.20	.23
	G. Control	2.62	.20

### 1.2. Resultados de la muestra de niñas

Las variables que satisfacen los supuestos del ANCOVA son: *Relaciones interpersonales*, *Relaciones con los/as padres/madres* y *Actitud negativa hacia los/as profesores/as*. Respecto a la variable *Actitud negativa hacia los/as profesores/as* los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas [ $F(1,76) = 7.87$ ;  $p < .01$ ;  $\eta^2_{parcial} = .094$ ], indicando que tras la intervención, en el grupo experimental la media ajustada es menor que en el grupo control. Sin embargo, los análisis mostraron que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias ajustadas del grupo experimental y el control en las variables *Relaciones interpersonales* y *Relación con los padres/madres*. En la Tabla 3 se muestran los estadísticos descriptivos media ajustada y desviación típica de las variables analizadas mediante ANCOVA.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos autoinforme niñas: media ajustada ( $M_{ajustada}$ ) y desviación típica (DT) de las variables analizadas mediante ANCOVA

VD	GRUPO	$M_{ajustada}$	DT
Relaciones interpersonales	G. Experimental	8.87	.14
	G. Control	8.57	.10
Relaciones con los/as padres/madres	G. Experimental	10.64	.11
	G. Control	10.66	.08
Actitud negativa hacia los/as profesores/as	G. Experimental	.03	.11
	G. Control	.45	.08

Las variables *Autoestima* y *Confianza en sí misma* no cumplieron el supuesto de relación lineal entre la VD y la covariable, por lo que se analizaron mediante un ANOVA. La variable *Autoestima* resultó estadísticamente significativa [ $F(1,76) = 4.23$ ;  $p < .01$ ;  $\eta^2_{parcial} = .091$ ], indicando que la media en *Autoestima* en el grupo experimental es mayor que en el grupo control. Respecto a la variable *Confianza en sí misma* los volvieron a mostrar diferencias estadísticamente significativas [ $F(1,77) = 11.62$ ;  $p < .01$ ;  $\eta^2_{parcial} = .12$ ], indicando que tras la intervención en el grupo experimental hay un mayor promedio en la variable *Confianza en sí misma* que en el grupo control.

Finalmente, la variable *Actitud negativa* hacia el colegio se analizó mediante un ANOVA factorial debido al incumplimiento del supuesto homogeneidad de los coeficientes de regresión. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas [ $F(1,75) = 10.83$ ;  $p < .01$ ;  $\eta^2_{parcial} = .13$ ], mostrando que las niñas del grupo experimental mostraron menor media que las niñas del grupo control. En la Tabla 4 se muestran los estadísticos descriptivos media y desviación típica de las variables analizadas mediante ANOVA y ANOVA factorial.

Tabla 4. *Estadísticos descriptivos autoinforme niñas: media (M) y desviación típica (DT) de las variables analizadas mediante ANOVA y ANOVA factorial*

VD	GRUPO	M	DT
Autoestima	G. Experimental	6.00	.00
	G. Control	5.72	.63
Confianza en sí misma	G. Experimental	11.82	.39
	G. Control	11.01	1.17
Actitud negativa hacia el colegio	G. Experimental	.07	.20
	G. Control	1.05	.21

## 2. Variables clima social y violencia escolar cotidiana informadas por el alumnado

A continuación se muestran los resultados de las variables informadas por el alumnado relativas al clima social: *Clima de aula* y *Clima de centro* de la prueba

CECSCE (Trianes et al., 2006); y las variables relativas a la violencia escolar cotidiana: *Violencia sufrida* y *Violencia observada* de la prueba CUVECO (Fernández-Baena et al., 2011). Para cada variable se realizó un análisis tanto para el grupo niño como para el grupo niñas.

## 2.1. Resultados de la muestra de niños

Las variables *Violencia sufrida* y *Violencia observada* cumplen los supuestos del ANCOVA. Respecto a la variable *Violencia sufrida* los análisis arrojaron diferencias estadísticamente significativas entre las medias ajustadas del grupo experimental y el grupo control [ $F(1,101) = 4,32$ ;  $p < .05$ ,  $\eta^2_{parcial} = .041$ ], indicando que tras la intervención, en el grupo experimental hay mayor media ajustada en la variable *Violencia sufrida* que en el grupo control. Sin embargo, los análisis no arrojan diferencias estadísticamente significativas entre las medias ajustadas del grupo experimental y el control en la variable *Violencia observada*. En la Tabla 5 se muestran los estadísticos descriptivos media ajustada y desviación típica de las variables analizadas mediante ANCOVA.

Tabla 5. *Estadísticos descriptivos informe clima y violencia niños: media ajustada ( $M_{ajustada}$ ) y desviación típica (DT) de las variables analizadas mediante ANCOVA*

VD	GRUPO	$M_{ajustada}$	DT
Violencia sufrida	G. Experimental	18.03	.98
	G. Control	15.38	.77
Violencia observada	G. Experimental	11.09	.67
	G. Control	12.23	.52

Las variables *Clima de aula* y *Clima de centro* no cumplieron los supuestos de homogeneidad de los coeficientes de regresión del ANCOVA, por lo que se analizaron mediante un ANOVA factorial. La variable *Clima de aula* resultó estadísticamente significativa [ $F(1,101) = 29.54$ ;  $p < .01$ ;  $\eta^2_{parcial} = .226$ ], indicando que los niños del grupo experimental mostraban mayor media en el nivel de clima de aula que los del grupo control. Respecto a la variable *Clima de centro* los resultados también mostraron diferencias estadísticamente significativas [ $F(1,101) = 7.79$ ;  $p < .01$ ;  $\eta^2_{parcial} = .072$ ], indicando que los niños del grupo experimental

mostraron mayor media que los del grupo control. En la Tabla 6 se muestran los estadísticos descriptivos media y desviación típica de las variables analizadas mediante ANOVA factorial.

Tabla 6. *Estadísticos descriptivos informe clima y violencia niños: media (M) y desviación típica (DT) de las variables analizadas mediante ANOVA factorial*

VD	GRUPO	M	DT
Clima de aula	G. Experimental	28.58	.57
	G. Control	24.55	.46
Clima de centro	G. Experimental	35.52	1.15
	G. Control	31.76	.69

## 2.2. Resultados de la muestra de niñas

Las variables *Violencia observada* y *Clima de centro* cumplen los supuestos del ANCOVA. Ninguna de las variables mostró diferencias estadísticamente significativas. En la Tabla 7 se muestran los estadísticos descriptivos media ajustada y desviación típica de las variables analizadas mediante ANCOVA.

Tabla 7. *Estadísticos descriptivos informe clima y violencia niñas: media ajustada ( $M_{ajustada}$ ) y desviación típica (DT) de las variables analizadas mediante ANCOVA*

VD	GRUPO	$M_{ajustada}$	DT
Violencia observada	G. Experimental	11.28	.87
	G. Control	11.52	.61
Clima de centro	G. Experimental	35.27	.70
	G. Control	34.12	.49

Las variables *Clima de aula* y *Violencia sufrida* no cumplieron los supuestos de homogeneidad de los coeficientes de regresión del ANCOVA, por lo que se analizaron mediante un ANOVA factorial. Respecto a la variable *Clima de aula* los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas [ $F(1,75) = 10.87$ ;  $p < .01$ ;  $\eta^2_{parcial} = .127$ ], indicando que las niñas del grupo experimental presentan

mayor media en clima de aula que las del grupo control. Con relación a la variable *Violencia sufrida* los resultados vuelven a mostrar diferencias estadísticamente significativas [ $F(1,76) = 10.21$ ;  $p < .01$ ;  $\eta^2_{parcial} = .012$ ], mostrando que las niñas del grupo experimental sufren mayor violencia que las del grupo control. En la Tabla 8 se muestran los estadísticos descriptivos media y desviación típica de las variables analizadas mediante ANOVA factorial.

Tabla 8. *Estadísticos descriptivos informe clima y violencia niñas: media (M) y desviación típica (DT) de las variables analizadas mediante ANOVA factorial*

VD	GRUPO	M	DT
Clima de aula	G. Experimental	27.37	.64
	G. Control	24.86	.40
Violencia sufrida	G. Experimental	16.97	1.00
	G. Control	12.93	.73

### 3. Variables informadas por los iguales

A continuación se exponen los resultados de las variables sociométricas informadas por los iguales, siendo éstas *Ayuda*, *Consuela*, *Insulta* y *Pega*.

#### 3.1. Resultados de la muestra de niños

Las variables *Ayuda*, *Consuela* e *Insulta* cumplen los supuestos del ANCOVA. Respecto a la variable *Ayuda* los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas [ $F(1,109) = 10.41$ ;  $p < .01$ ;  $\eta^2_{parcial} = .087$ ], indicando que las niños del grupo experimental presentan mayor media en *Ayuda* que las del grupo control. Con relación a la variable *Consuela* los resultados volvieron a mostrar diferencias estadísticamente significativas [ $F(1,109) = 14.24$ ;  $p < .001$ ;  $\eta^2_{parcial} = .116$ ], mostrando que los niños del grupo experimental tienen mayor media en la variable que los del grupo control. Sin embargo, la variable *Insulta* no mostró diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control. En la

Tabla 9 se muestran los estadísticos descriptivos media ajustada y desviación típica de las variables analizadas mediante ANCOVA.

Tabla 9. *Estadísticos descriptivos iguales niños: media ajustada ( $M_{ajustada}$ ) y desviación típica (DT) de las variables analizadas mediante ANCOVA*

VD	GRUPO	$M_{ajustada}$	DT
Ayuda	G. Experimental	1.12	.05
	G. Control	.91	.03
Consuela	G. Experimental	1.09	.05
	G. Control	.83	.03
Insulta	G. Experimental	.01	.05
	G. Control	.09	.04

La variable *Pega* no cumplió el supuesto de homogeneidad de los coeficientes de regresión del ANCOVA, por lo que se analizaron mediante un ANOVA factorial. Los resultados no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control. En la Tabla 10 se muestran los estadísticos descriptivos media y desviación típica de las variables analizadas mediante ANOVA factorial.

Tabla 10. *Estadísticos descriptivos iguales niños: media (M) y desviación típica (DT) de las variables analizadas mediante ANOVA factorial*

VD	GRUPO	M	DT
Pega	G. Experimental	-.07	.05
	G. Control	.04	.04

### 3.2. Resultados de la muestra de niñas

Las variables *Ayuda*, *Consuela*, *Insulta* y *Pega* cumplen los supuestos del ANCOVA. Respecto a la variable *ayuda* los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas [ $F(1,84) = 24.38$ ;  $p < .001$ ;  $\eta^2_{parcial} = .225$ ], indicando que las niñas del grupo experimental presentan mayor media en ayuda que las del grupo control. Con relación a la variable *Consuela* los resultados

volvieron a mostrar diferencias estadísticamente significativas [ $F(1,84) = 30.48$ ;  $p < .001$ ;  $\eta^2_{parcial} = .266$ ], mostrando que las niñas del grupo experimental tienen mayor media en la variable que las del grupo control. En el mismo sentido, la variable *insulta* mostró diferencias estadísticamente significativas [ $F(1,84) = 24.95$ ;  $p < .001$ ;  $\eta^2_{parcial} = .229$ ], indicando que las niñas del grupo experimental tienen menor promedio en esta variable que las del grupo control. Sin embargo, los análisis no arrojan diferencias estadísticamente significativas entre las medias ajustadas del grupo experimental y el control en la variable *pega*. En la Tabla 11 se muestran los estadísticos descriptivos media ajustada y desviación típica de las variables analizadas mediante ANCOVA.

Tabla 11. *Estadísticos descriptivos iguales niñas: media ajustada ( $M_{ajustada}$ ) y desviación típica (DT) de las variables analizadas mediante ANCOVA*

VD	GRUPO	$M_{ajustada}$	DT
Ayuda	G. Experimental	1.63	.05
	G. Control	1.30	.03
Consuela	G. Experimental	1.66	.05
	G. Control	1.26	.04
Insulta	G. Experimental	-.79	.05
	G. Control	-.44	.03
Pega	G. Experimental	-.93	.04
	G. Control	-.46	.02

#### 4. Variables informadas por el profesorado

Las variables en este apartado hacían referencia a conductas adaptativas e inadaptables de los/as alumnos/as informadas por el profesorado a través de la prueba BASC (Reynolds y Kamphaus, 2004). Respecto a las conductas adaptativas tenemos *adaptabilidad*, *liderazgo*, *habilidades sociales* y *habilidades para el estudio*. Con relación a las conductas inadaptables tenemos *hiperactividad*, *agresividad*, *problemas de atención*, *problemas de aprendizaje* y *problemas de conducta*. A su vez se evaluó la *conducta prosocial* a través de la prueba PCQ (Weir y Duveen 1981).

#### 4.1. Resultados de la muestra de niños

Las variables *Liderazgo*, *Habilidades sociales*, *Habilidades para el estudio*, *Problemas de aprendizaje*, *Problemas de conducta* y *Conducta prosocial* cumplen los supuestos del ANCOVA. Respecto a la variable *Liderazgo* los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas [ $F(1,69) = 297.75$ ;  $p < .001$ ;  $\eta^2_{parcial} = .812$ ], indicando que los niños del grupo experimental presentan mayor media ajustada que los del grupo control. Con relación a la variable *Habilidades sociales* los resultados volvieron a mostrar diferencias estadísticamente significativas [ $F(1,69) = 111.36$ ;  $p < .001$ ;  $\eta^2_{parcial} = .617$ ], mostrando que los niños del grupo experimental tienen mayor media ajustada en la variable que los del grupo control. En el mismo sentido, la variable *Habilidades para el estudio* volvió a mostrar diferencias estadísticamente significativas [ $F(1,69) = 131.06$ ;  $p < .001$ ;  $\eta^2_{parcial} = .655$ ], indicando que las niños del grupo experimental presentan mayor media ajustada que los del grupo control. Respecto a la variable *Problemas de aprendizaje* mostró diferencias estadísticamente significativas [ $F(1,69) = 37.28$ ;  $p < .001$ ;  $\eta^2_{parcial} = .351$ ], indicando que las niños del grupo experimental tienen menor promedio en esta variable que las del grupo control. En la variable *Problemas de conducta* mostró diferencias estadísticamente significativas [ $F(1,69) = 27.96$ ;  $p < .000$ ;  $\eta^2_{parcial} = .288$ ], indicando que las niños del grupo experimental tienen menor promedio en esta variable que las del grupo control. Finalmente la variable *Conducta prosocial* también mostró diferencias estadísticamente significativas los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas [ $F(1,69) = 57.49$ ;  $p < .001$ ;  $\eta^2_{parcial} = .455$ ], indicando que los niños del grupo experimental presentan mayor media ajustada en esta variable que los del grupo control. En la Tabla 12 se muestran los estadísticos descriptivos media ajustada y desviación típica de las variables analizadas mediante ANCOVA.

Tabla 12. Estadísticos descriptivos profesorado niños: media ajustada ( $M_{ajustada}$ ) y desviación típica (DT) de las variables analizadas mediante ANCOVA

VD	GRUPO	$M_{ajustada}$	DT
Liderazgo	G. Experimental	35.09	.62
	G. Control	16.22	.72
Habilidades sociales	G. Experimental	49.40	1.27
	G. Control	23.73	1.51
Habilidades para el estudio	G. Experimental	47.06	1.05
	G. Control	25.98	1.22
Problemas de aprendizaje	G. Experimental	10.83	.84
	G. Control	19.77	.97
Problemas de conducta	G. Experimental	9.78	.41
	G. Control	13.30	.46
Conducta prosocial	G. Experimental	64.74	2.00
	G. Control	33.53	2.42

Por otro lado las variables *Adaptabilidad*, *Agresividad*, *Hiperactividad*, *Problemas de atención* no cumplieron el supuesto de homogeneidad de los coeficientes de regresión del ANCOVA, por lo que se realizó una ANOVA factorial. La variable *Adaptabilidad* mostró resultados estadísticamente significativos [ $F(1,68) = 52.13$ ;  $p < .001$ ;  $\eta^2_{parcial} = .434$ ], indicando que las niños del grupo experimental presentan mayor media que los del grupo control. La variable *Agresividad* volvió a mostrar resultados estadísticamente significativos [ $F(1,68) = 46.14$ ;  $p < .001$ ;  $\eta^2_{parcial} = .404$ ], indicando que las niños del grupo experimental presentan un menor promedio que los del grupo control. A continuación, la variable *Hiperactividad* resultó estadísticamente significativa [ $F(1,68) = 46.79$ ;  $p < .001$ ;  $\eta^2_{parcial} = .408$ ], indicando que las niños del grupo experimental presentan menor media en esta variable que los del grupo control. Finalmente, la variable *Problemas de atención* volvió a mostrar resultados estadísticamente significativos [ $F(1,68) = 31.30$ ;  $p < .001$ ;  $\eta^2_{parcial} = .315$ ], indicando que las niños del grupo experimental presentan un menor promedio en Problemas de atención informados por el profesor que los del grupo control. En la Tabla 13 se muestran los estadísticos descriptivos media y desviación típica de las variables analizadas mediante ANOVA factorial.

Tabla 13. *Estadísticos descriptivos profesorado niños: media (M) y desviación típica (DT) de las variables analizadas mediante ANOVA factorial*

VD	GRUPO	M	DT
Adaptabilidad	G. Experimental	27.06	.66
	G. Control	17.85	1.09
Agresividad	G. Experimental	15.24	.64
	G. Control	22.92	.92
Hiperactividad	G. Experimental	13.08	.75
	G. Control	23.05	1.24
Problemas de atención	G. Experimental	11.58	1.33
	G. Control	23.26	1.60

#### 4.2. Resultados de la muestra de niñas

Las variables *Habilidades sociales* y *Conducta prosocial* cumplen los supuestos del ANCOVA. La variable *Habilidades sociales* resultó estadísticamente significativa [ $F(1,58) = 49.77$ ;  $p < .001$ ;  $\eta^2_{parcial} = .462$ ], indicando que las niñas del grupo experimental presentan una mayor media ajusta en *Habilidades sociales* informada por el profesor que las del grupo control. Respecto a la *Conducta prosocial*, los resultados volvieron a mostrar diferencias estadísticamente significativas [ $F(1,58) = 20.84$ ;  $p < .001$ ;  $\eta^2_{parcial} = .264$ ], indicando que las niñas del grupo experimental presentan mayor media ajustada en *Conducta prosocial* informada por el profesor que las del grupo control. En la Tabla 14 se muestran los estadísticos descriptivos media y desviación típica de las variables analizadas mediante ANCOVA.

Tabla 14. *Estadísticos descriptivos profesorado niñas: media ajustada ( $M_{ajustada}$ ) y desviación típica (DT) de las variables analizadas mediante ANCOVA*

VD	GRUPO	$M_{ajustada}$	DT
Habilidades sociales	G. Experimental	54.59	54.59
	G. Control	28.91	28.91
Conducta prosocial	G. Experimental	70.09	3.33
	G. Control	42.49	2.85

La variable *Problemas de conducta* no cumple el supuesto relación entre la covariable y la VD, por lo que se analizará mediante un ANOVA. Con relación a los *Problemas de conducta*, los resultados mostraron significación estadística [ $F(1,59) = 17.24$ ;  $p < .001$ ;  $\eta^2_{parcial} = .353$ ], indicando que las niñas del grupo experimental presentan un menor promedio en Problemas de conducta informado por el profesorado que las del grupo control.

Las variables *Adaptabilidad*, *Liderazgo*, *Habilidades de estudio*, *Agresividad*, *Hiperactividad*, *Problemas de atención*, *Problemas de aprendizaje* no cumplen el supuesto homogeneidad de los coeficientes de regresión, por los que se analizarán mediante un ANOVA factorial. La variable *Adaptabilidad* resultó estadísticamente significativa [ $F(1,57) = 37.74$ ;  $p < .001$ ;  $\eta^2_{parcial} = .398$ ], indicando que tras la intervención, en el grupo experimental existe un mayor promedio en la variable *Adaptabilidad* informada por el profesorado que en el grupo control. Respecto a la variable *Liderazgo* los resultados volvieron a mostrar diferencias estadísticamente significativas, [ $F(1,57) = 82.16$ ;  $p < .001$ ;  $\eta^2_{parcial} = .590$ ], indicando que tras la intervención, en el grupo experimental existe un mayor promedio en la variable *Liderazgo* informado por el profesorado que en el grupo control. Con relación a la variable *Habilidades de estudio* se obtiene nuevamente significación estadística [ $F(1,57) = 45.47$ ;  $p < .001$ ;  $\eta^2_{parcial} = .444$ ], indicando que tras la intervención, en el grupo experimental existe un mayor promedio en la variable *Habilidades de estudio* informada por el profesor que en el grupo control. La variable *Agresividad* resultó estadísticamente significativa [ $F(1,57) = 26.24$ ;  $p < .001$ ;  $\eta^2_{parcial} = .315$ ], indicando que tras la intervención, en el grupo experimental existe un menor promedio en la variable *agresividad* informada por el profesorado que en el grupo control. La variable *hiperactividad* volvió a obtener diferencias estadísticamente significativas [ $F(1,57) = 48.51$ ;  $p < .001$ ;  $\eta^2_{parcial} = .460$ ], indicando que tras la intervención, en el grupo experimental existe un menor promedio en la variable *Hiperactividad* informada por el profesorado que en el grupo control. Respecto a la variable *Problemas de atención* se vuelve a obtener diferencias estadísticamente significativas [ $F(1,57) = 50.15$ ;  $p < .001$ ;  $\eta^2_{parcial} = .468$ ], indicando que tras la intervención, en el grupo experimental existe un menor promedio en la variable *Problemas de atención* informado por el profesorado que en el grupo control. Finalmente, la variable *Problemas de aprendizaje* resulta estadísticamente

significativa nuevamente [ $F(1,57) = 25.97$ ;  $p < .001$ ;  $\eta^2_{parcial} = .309$ ], indicando que tras la intervención, en el grupo experimental existe un menor promedio en la variable Problemas de aprendizaje informado por el profesorado que en el grupo control. En la Tabla 15 se muestran los estadísticos descriptivos media y desviación típica de las variables analizadas mediante ANOVA y ANOVA factorial.

Tabla 15. *Estadísticos descriptivos profesorado niñas: media (M) y desviación típica (DT) de las variables analizadas mediante ANOVA y ANOVA factorial*

VD	GRUPO	M	DT
Problemas de conducta	G. Experimental	9.21	.78
	G. Control	10.96	2.11
Adaptabilidad	G. Experimental	27.98	.81
	G. Control	19.46	1.12
Liderazgo	G. Experimental	34.84	1.43
	G. Control	19.79	.83
Habilidades de estudio	G. Experimental	46.13	2.17
	G. Control	28.10	1.55
Agresividad	G. Experimental	14.10	.57
	G. Control	19.22	.81
Hiperactividad	G. Experimental	12.24	.60
	G. Control	18.78	.72
Problemas de atención	G. Experimental	9.70	1.00
	G. Control	19.72	.99
Problemas de aprendizaje	G. Experimental	8.86	.84
	G. Control	15.53	.75

### 5. Variables informadas por las familias del alumnado

Por último se procedió al análisis de los resultados de las variables informadas por los padres y madres del alumnado a través de la prueba BASC (Reynolds y Kamphaus, 2004). Tres variables en el ámbito de las conductas adaptativas: *Adaptabilidad*, *Liderazgo*, *Habilidades sociales*; y cuatro variables en el

ámbito de las conductas inadaptativas: *Agresividad, Hiperactividad, Problemas de atención y Problemas de conducta.*

### 5.1. Resultados de la muestra de niños

Las variables *Adaptabilidad, Liderazgo, Habilidades sociales, Agresividad, Hiperactividad y Problemas de atención* cumplen los supuestos del ANCOVA. Los resultados no mostraron diferencias estadísticamente significativas tras la intervención, en las medias ajustas entre el grupo experimental y el grupo control en ninguna de las variables informadas por los/as padres/madres del alumnado. En la Tabla 16 se muestran los estadísticos descriptivos media y desviación típica de las variables analizadas mediante ANCOVA.

Tabla 16. *Estadísticos descriptivos familia niños: media ajustada ( $M_{ajustada}$ ) y desviación típica (DT) de las variables analizadas mediante ANCOVA*

VD	GRUPO	$M_{ajustada}$	DT
Adaptabilidad	G. Experimental	25.38	.49
	G. Control	26.62	.45
Liderazgo	G. Experimental	28.02	.60
	G. Control	27.83	.55
Habilidades sociales	G. Experimental	43.51	.89
	G. Control	45.44	.81
Agresividad	G. Experimental	20.46	.52
	G. Control	19.65	.48
Hiperactividad	G. Experimental	17.53	.56
	G. Control	16.71	.52
Problemas de atención	G. Experimental	14.53	.53
	G. Control	13.48	.49

Finalmente, la variable *Problemas de conducta* no cumple el supuesto homogeneidad de los coeficientes de regresión, por lo que se analizó mediante un ANOVA factorial. Esta variable no resultó estadísticamente significativa, indicando

que tras la intervención, no se encontraron diferencias entre las medias entre el grupo experimental y el grupo control. En la Tabla 17 se muestran los estadísticos descriptivos media y desviación típica de las variables analizadas mediante ANOVA factorial.

Tabla 17. *Estadísticos descriptivos familia niños: media ajustada (M) y desviación típica (DT) de las variables analizadas mediante ANOVA factorial*

VD	GRUPO	M	DT
Problemas de conducta	G. Experimental	14.42	.40
	G. Control	13.48	.37

## 5.2. Resultados de la muestra de niñas

Las variables *Adaptabilidad*, *Liderazgo*, *Habilidades sociales*, *Agresividad*, *Hiperactividad* y *Problemas de atención* cumplen los supuestos del ANCOVA. Respecto a la variable *Liderazgo* resultó estadísticamente significativa [ $F(1,66) = 6.76$ ;  $p < .05$ ;  $\eta^2_{parcial} = .093$ ], indicando que tras la intervención, en el grupo experimental hay mayor media ajustada en la variable *Liderazgo* informada por los/as padres/madres que en el grupo control. Con relación a la variable *Habilidades sociales* se volvió a encontrar diferenciarse estadísticamente significativas [ $F(1,66) = 4.31$ ;  $p < .05$ ;  $\eta^2_{parcial} = .061$ ], indicando que tras la intervención, en el grupo experimental hay mayor media ajustada en la variable *Habilidades sociales* informada por los/as padres/madres que en el grupo control. Sin embargo, en el resto de variables no se obtuvieron resultados significativos, es decir, tras la intervención no existieron diferencias estadísticamente significativas en las medias ajustadas entre el grupo experimental y el grupo control en estas variables. En la Tabla 18 se muestran los estadísticos descriptivos media y desviación típica de las variables analizadas mediante ANCOVA.

Tabla 18. Estadísticos descriptivos familia niñas: media ajustada ( $M_{ajustada}$ ) y desviación típica (DT) de las variables analizadas mediante ANCOVA

VD	GRUPO	$M_{ajustada}$	DT
Adaptabilidad	G. Experimental	26.82	.55
	G. Control	26.27	.44
Liderazgo	G. Experimental	30.76	.71
	G. Control	28.36	.57
Habilidades sociales	G. Experimental	46.66	.86
	G. Control	44.35	.68
Agresividad	G. Experimental	19.47	.47
	G. Control	19.67	.37
Hiperactividad	G. Experimental	15.88	.41
	G. Control	16.24	.33
Problemas de atención	G. Experimental	12.36	.45
	G. Control	13.02	.36

La variable *Problemas de conducta* no cumplió el supuesto homogeneidad de los coeficientes de regresión, por lo que se analizó mediante un ANOVA factorial. Los resultados no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre las medias del grupo experimental y el grupo control tras la intervención. En la Tabla 19 se muestran los estadísticos descriptivos media y desviación típica de la variable analizada mediante ANOVA factorial.

Tabla 19. Estadísticos descriptivos familia niñas: media ajustada ( $M$ ) y desviación típica (DT) de las variables analizadas mediante ANOVA factorial

VD	GRUPO	$M$	DT
Problemas de conducta	G. Experimental	12.93	.37
	G. Control	13.44	.30



# **VI. RESULTADOS CUALITATIVOS DE LOS OBJETIVOS DEL PROGRAMA**



## VI. RESULTADOS CUALITATIVOS DE LOS OBJETIVOS DEL PROGRAMA

1. **OBJETIVO 1.** Conocer el grado de satisfacción del alumnado en relación con el funcionamiento del tercer módulo del Programa

2. **OBJETIVO 2.** Conseguir los objetivos generales del tercer módulo

3. **OBJETIVO 3.** Alcanzar el cumplimiento de los objetivos específicos del tercer módulo del Programa

3.1. Objetivos específicos de la primera parte Aprender a trabajar en grupos cooperativos

3.2. Objetivos específicos de la segunda parte. Aprender habilidades para trabajar en grupo cooperativo

3.3. Objetivos específicos de la tercera parte. Podemos ayudar y cooperar en cualquier parte



En este capítulo se exponen los logros cualitativos de los objetivos del tercer módulo Aprender a ayudar y a cooperar del Programa con el fin de saber si a través de la intervención psicoeducativa llevada a cabo en tercero de educación primaria por parte de la docente e investigadora del presente trabajo se han conseguido alcanzar.

Un comentario global es respecto al método utilizado en esta investigación en el aula. Hay que decir que es un enfoque mixto en el que se utiliza la evaluación cualitativa y la evaluación cuantitativa. Hoy día son frecuentes las evaluaciones de la efectividad de programas que combinan ambos enfoques (Gaskell, 2007; Reutzel, Fawson, y Smith, 2006; Stiefel, Cohen, Moorhouse, y Hopkins, 2006). En la presente tesis no se discuten en solitario los resultados de la evaluación cualitativa sino que se discuten a la vez que los resultados de la evaluación cuantitativa para ampliar la discusión de resultados.

En la evaluación cuantitativa se ha perseguido conseguir los objetivos de la intervención mientras que en la evaluación cualitativa se ha perseguido conseguir los objetivos del Programa. Por tanto ahora los objetivos que se enuncian como marco de los resultados son los del Programa.

A continuación se van a exponer los resultados de la evaluación cualitativa del Programa aportando las evidencias más significativas redactadas por el alumnado participante en primera persona recogidas en la evaluación cualitativa: continua (durante la intervención) y final (al término de la intervención) sobre los logros del Programa: 1) satisfacción del alumnado participante; 2) consecución de los objetivos generales; y 3) valoración de la consecución y específicos del tercer módulo.

### **1. OBJETIVO 1. Conocer el grado de satisfacción del alumnado en relación con el funcionamiento del tercer módulo del Programa**

La respuesta a las preguntas orales de satisfacción al terminar las actividades realizadas en grupo clase, pareja de ayuda o en grupo cooperativo fue afirmativa a lo largo de todo el curso escolar.

En los días en los que había mayor dificultad y conflicto en las relaciones intragrupo se hizo especial hincapié en la pregunta de si querían trabajar en pareja de ayuda y en grupo cooperativo o si preferían dar la clase tradicional. La respuesta del alumnado siempre fue favorable a participar en el desarrollo del Programa. Mercedes (marzo) muestra el sentir de todos/as: *“He aprendido que trabajar en equipo es lo mejor”*.

En resumen de estos resultados: El alumnado intervenido valora positivamente el hecho de haber participado en la intervención psicoeducativa con el tercer módulo Aprender a ayudar y a cooperar del Programa.

### **2. OBJETIVO 2. Conseguir los objetivos generales del tercer módulo**

Los objetivos generales del tercer módulo Aprender a ayudar y cooperar del Programa se expusieron en el apartado Objetivos generales del tercer módulo del Capítulo II, a continuación se presentan las evidencias más significativas (en primera persona) del alumnado que ha participado en la intervención. Siempre a partir de los datos de la evaluación cualitativa:

#### **Objetivo general 1. Aprender a trabajar en grupo cooperativos**

El objetivo general 1 del tercer módulo es Aprender a trabajar en grupo cooperativos. Las siguientes evidencias muestran que el alumnado es consciente de haber aprendido a trabajar en grupo cooperativo:

*“He aprendido sobre Málaga haciendo un trabajo en grupo. Aprendí muchas cosas, una de ella es trabajar en equipo”* Fernando (marzo).

*“Lo que más me ha gustado ha sido escribir sobre los monumentos en un mural. El grupo estaba formado por Rocío, Juan, Paca y yo. Me ha gustado porque he aprendido a trabajar en equipo”* (Alina, marzo)

Además valoran positivamente el hecho de trabajar en clase en grupo cooperativo:

*“Mi equipo está formado por Antonia, Felix y Elena. Me ha gustado mucho trabajar con ellos. Me lo he pasado muy bien y me ha gustado que la jefa sea Elena. He aprendido que trabajar en equipo es lo mejor”* (Mercedes, marzo)

*“Este proyecto me ha gustado mucho. Me ha resultado fácil, divertido. Me resulta más fácil hacerlo en equipo. Hemos investigado sobre Málaga... hemos ido de excursión,...hemos hecho un mural en trabajo cooperativo. Mi grupo estaba formado por Beatriz, Eva, Isabel, Álvaro y yo. En el proyecto me lo he pasado muy bien”* (Remedios, marzo).

El alumnado es consciente de que trabajar en grupo cooperativo no es fácil y que tienen que acostumbrarse. Aunque manifiestan que disfrutan trabajando de esta forma, hacen referencia al rodaje que necesitan para poder trabajar con buen ritmo.

*“Este tema me ha gustado mucho. Me gustaría darlo más tiempo. Me ha gustado hacer el trabajo del mural (en equipo) pero me hubiera gustado que no nos hubiéramos enfadado. Me ha gustado trabajar en equipo. Al principio siempre es un poco difícil pero cuando te acostumbras es más fácil. Al principio estuvimos investigando sobre sitios de Málaga... Con toda la información hicimos los equipos. Nuestro equipo fue el último en terminar”* (Margarita, marzo).

*“Hemos hecho un mural y nos lo hemos pasado muy bien haciéndolo. Nos ha gustado mucho el trabajar en equipo. Pero cuando empezamos los*

*equipos no paraban de hablar y la clase se retrasó. Después fuimos de excursión... Tres días después terminamos el mural y lo colgamos en el pasillo. A mí me ha gustado mucho la experiencia del trabajo en equipo”* (Enrique, marzo)

*“Rocío, Alina, Juan y yo hemos hecho un trabajo sobre Málaga en equipo. Hemos buscado información con nuestros padres en internet sobre los monumentos que hay en Málaga como el teatro Cervantes, el teatro Romano, la Alcazaba, el castillo de Gibralfaro y otros monumentos. En una cartulina grande hemos puesto un mapa del centro histórico. Nos lo hemos pasado muy bien”* (Paca, marzo).

Las propuestas que hace el alumnado para el siguiente trabajo que se realice en clase es que también sea en equipo:

“Propongo que el trabajo sea en equipo” (Socorro, mayo).

“Mi propuesta es hacer otro trabajo en equipo” (Adela, mayo).

**Objetivo general 2. Adquirir habilidades que posibilitan un aprovechamiento máximo de este trabajo en grupo cooperativo: hablar por turnos, escuchar al otro, motivarse por las necesidades del grupo, ayudarse mutuamente, mantener una actitud de cooperación, planificar y repartir el trabajo, aceptar responsabilidades en el grupo, etc.**

El objetivo general 2 del tercer módulo es Adquirir habilidades que posibilitan un aprovechamiento máximo de este trabajo en grupo cooperativo: hablar por turnos, escuchar al otro, motivarse por las necesidades del grupo, ayudarse mutuamente, mantener una actitud de cooperación, planificar y repartir el trabajo, aceptar responsabilidades en el grupo, etc. La siguiente selección de evidencias muestra cómo el alumnado ha adquirido las habilidades que posibilitan el aprovechamiento máximo del trabajo en grupo cooperativo:

- Hablar por turnos y escuchar al otro:

*“El trabajo iba sobre voluntariado, lo (las dificultades) hemos superado hablando entre nosotros y poniendo lo que hablábamos y estando de acuerdo entre nosotros” (Adolfo, mayo); “Alguna no entendía algo y en equipo lo resolvíamos” (Adela, mayo); “La mayor dificultad era ponernos de acuerdo en qué íbamos a escribir” (Esteban., mayo).*

- Motivarse por las necesidades del grupo, ayudarse mutuamente y mantener la actitud de cooperación:

*“Lo hicimos en pareja, ayudándonos. En el equipo nadie molestó al grupo. Lo hicimos tranquilos y sin prisa. A todos nos gustó hacer el trabajo en equipo y cómo lo hicimos” (Antonia, marzo); “Ha salido bien sobre todo las fichas porque no nos distraíamos” (Fernando, mayo); “Ha salido todo bien hasta la ayuda” (Socorro, mayo); “El líder no manda, enseña” (Adela, mayo); “El trabajo de líder ha salido bien porque si tenemos alguna duda le preguntábamos” (Adolfo, mayo).*

- Planificar y repartir el trabajo:

Magda (marzo) refleja cómo con la práctica de trabajar en grupo cooperativo han aprendido a organizarse: *“Hemos hecho en un folio muy grande (papel continuo) un mural. En clase elegimos seis capitanes, yo fui un capitán. En mi grupo estaban Margarita, Mario y Carla. Al principio nos costó hacer bien el trabajo porque algunas veces nos pelábamos, pero dos días después nos empezamos a organizar mejor. Esta experiencia me ha gustado mucho pero sobre todo se lo agradezco a mi seño que es la que me ha enseñado”.*

Borja (mayo) aporta información sobre las habilidades de cada participante del grupo manifestando cómo se han organizado y repartido el trabajo: *“Hemos hecho un trabajo en equipo que los miembros del equipo son Eladio que es el líder del trabajo, en el equipo también está Blanca que colorea muy bien, está Ismael y estoy yo Borja que escribo con muy buena letra”.* Fernando (mayo) explica cómo se han distribuido la tarea de escribir: *“Hemos pasado dificultades por ejemplo que dos personas querían escribir las cosas en su libreta. La hemos superado haciendo un día uno y otro día otro” (Fernando, mayo).*

- Aceptar responsabilidades en el grupo:

La mayor responsabilidad para los niños y niñas de esta edad es ser jefe/a o líder del grupo. La mayoría de ellos/as valora positivamente cómo se ha cumplido este encargo: *“El líder del equipo ha sido Adela. No nos ha mandado mucho y lo hacía todo muy bien. Me ha gustado mi líder”* (Josefina, mayo); *“El líder ha sido perfecto”* (Socorro, mayo); *“El líder ha trabajado estupendo”* (Borja, mayo); *“Yo creo que el trabajo de líder ha salido bien”* (Fernando, mayo); *“Yo pienso que el trabajo de líder ha sido muy bueno”* (Ignacio, mayo). Sin embargo, Lorenzo (mayo) es crítico con el modo de ejercer el encargo de líder su líder: *“Mi líder nos trata fatal: nos chilla, nos quita las cosas, insulta, etc.”*.

- El alumnado valora positivamente el trabajo que ha realizado y el modo de hacerlo:

*“En el equipo prácticamente todo ha salido bien”* (Josefina, mayo); *“Lo que ha salido bien ha sido todo”* (Leonor, mayo).

**Objetivo general 3. Superar los obstáculos propios del trabajo cooperativo como muestra de que existen actitudes y creencias contrarias al grupo cooperativo permitiendo el análisis de cómo se deben prever y superar esos obstáculos.**

El objetivo general 3 del tercer módulo es Superar los obstáculos propios del trabajo cooperativo como muestra de que existen actitudes y creencias contrarias al grupo cooperativo permitiendo el análisis de cómo se deben prever y superar esos obstáculos. En la siguiente selección de evidencias el alumnado manifiesta que ha aprendido a superar los obstáculos propios de trabajo cooperativo consiguiendo:

- Alcanzar el consenso:

*“Ha habido algunas dificultades como por ejemplo en qué cuaderno hacíamos las cosas pero al final resolvíamos los problemas”* (Josefina, mayo).

- Superar la falta de trabajo de algún miembro del equipo:

*“Pero hubo un problema que Angelita no hizo las preguntas. Lo hemos superado trabajando en equipo y ayudándonos” (Leonor, mayo); “Las mayores dificultades han sido cuando tuvimos que echar a Ismael por no haber hecho los deberes” (Eladio, mayo).*

- A superar los errores en el trabajo realizado:

*“Las dificultades es que al final cuando Paula ordenó los papeles se hizo un lío, lo superamos porque Eladio y Borja ordenamos los papeles” (Borja, mayo).*

Las propuestas de mejora planteadas por el alumnado para el siguiente trabajo muestran cómo han aprendido a prever los obstáculos para poderlos superar. Proponen:

- Planificar antes de ponerse a trabajar:

*“Como ya tenemos experiencia y sabemos dónde están los problemas, la próxima vez sabremos salvar las dificultades, empezaremos por plantear qué hacer cada uno, haremos un esquema de los trabajos a realizar y quién los va a hacer” (Esteban, mayo).*

- Mejorar actitud hacia el trabajo:

*“Mi propuesta es convencer a Moisés para que colabore en el próximo trabajo” (Andrés, mayo).*

- Trabajar con más calidad:

*“Podríamos haber mejorado un poco más la limpieza y el orden de la libreta porque estaba un poco mal esas 2 cosas” (Eladio, mayo); “Yo para superarlo le diría al lento que practicara en casa y a los otros les diría amigos tenemos trabajo por delante” (Lorenzo, mayo); “Para el próximo trabajo espero que no nos atrasemos tanto” (Josefina, mayo).*

- Mejorar el trabajo de líder:

*“Para el próximo trabajo no mandaré tanto”* (Rosario, mayo).

- Mejorar la actitud de ayuda:

*“Propongo para el siguiente trabajo ayudar más y trabajar más”* (Adolfo, mayo).

#### **Objetivo general 4. Generalizar y consolidar las actitudes y comportamientos cooperadores y de ayuda en otras situaciones de la vida.**

El Objetivo general 4 es Generalizar y consolidar las actitudes y comportamientos cooperadores y de ayuda en otras situaciones de la vida. Las conclusiones que realiza el alumnado en el proyecto Investigación sobre el voluntariado en Huelin manifiestan en primera persona cómo han consolidado y generalizado las actitudes y comportamientos de ayuda a otras situaciones de la vida fuera del ámbito de la clase.

La siguiente selección de evidencias muestra cómo el alumnado intervenido: a) identifica las consecuencias de ayudar y cooperar en cualquier parte; b) identifica las causas por las que son necesarios las actitudes y los comportamientos cooperadores y de ayuda; c) propone que todo el mundo ayude a los/las demás; y d) hacen una invitación a unirse a ellos/as para ayudar a las demás personas.

*“El 100% de las personas que han hecho voluntariado se siente bien porque: “Ha aportado su granito de arena al mundo”; “Porque ha ayudado a los demás”; “Porque esa persona no lo podría haber hecho sola”; “La persona se siente mejor”; “No estamos tristes”. Por lo tanto concluimos que es bueno que las personas hagan voluntariado y “animamos a que las personas malagueñas hagan actividades con nosotros”* (Beatriz, Valle, Carla, abril).

*“El 100% de las personas que hacen voluntariado se sienten felices porque: “Estoy haciendo lo correcto”; “Es algo feliz”; “Nos gusta ayudar”; “Los demás están felices”; “Es bueno ayudar”; “Son personas necesitadas”; “Hay que*

ayudar”; *“Te hace sentir bien”*. Por tanto concluimos: 1) *Que hacer voluntariado es bueno tanto para las personas que lo reciben como que lo hacen* y 2) *Animamos a todas las personas del mundo a ser generosos y hacer voluntariado”* (Josefina, Adela y Socorro, abril).

*“El 100% de las personas que han hecho voluntariado se sienten bien porque: Ha dedicado su tiempo a otras personas; Ha ayudado y se siente feliz; Está siendo solidario”; “Hay gente que necesita su ayuda”; “Por haber hecho algo por los demás”; “Ha hecho una buena acción”; “Se siente útil”; “Ayuda a otras personas”*. Por lo tanto concluimos *que hacer voluntariado es bueno para los demás y para uno mismo. Y ahora animamos a los demás para que hagan voluntariado”* (Enrique, Isabel y Lucas, abril).

Al finalizar la intervención con el Programa Lorenzo (junio) hace explícito que disfruta ayudando a los/as demás: *“Lo que me gusta es ayudar y enseñar”*. Gaspar (junio) y Adela (junio) expresan el deseo de ayudar y colaborar en cualquier parte: *“El año que viene me gustaría hacer un mercadillo solidario”* pero Beatriz (junio), además, especifica lo que le gustaría vender en él: *“Me gustaría que el año que viene con el jabón, con los personajes famosos, con todo se haga un mercadillo solidario”*. Angelita (junio) manifiesta su deseo de seguir participando en juegos cooperativos *“Yo quiero que el año que viene siga habiendo juegos cooperativos”* (Angelita, junio).

En resumen, los resultados demuestran que los objetivos generales del tercer módulo del Programa se consiguen.

### **3. OBJETIVO 3. Alcanzar el cumplimiento de los objetivos específicos del tercer módulo del Programa**

Los objetivos específicos de cada una de las partes del tercer módulo Aprender a ayudar y cooperar: 1ª parte. Aprender a trabajar en grupo cooperativo; 2ª parte. Aprender habilidades para trabajar en grupo cooperativo; y 3ª parte. Podemos ayudar y cooperar en cualquier parte se expusieron en el apartado Objetivos específicos de cada parte del tercer módulo del capítulo II. A continuación

se presenta las evidencias más significativas (en primera persona) del alumnado que ha participado en la intervención aportadas en la evaluación continua (al finalizar los proyectos en abril y mayo) y en la evaluación final (en el mes de junio).

### **3.1. Objetivos específicos de la primera parte Aprender a trabajar en grupos cooperativos**

La primera parte del tercer módulo Aprender a trabajar en grupos cooperativos consta de 4 objetivos específicos.

#### **Objetivo específico 1: Adquirir interés y motivación por trabajar en grupo cooperativo**

Todo el alumnado coincide en que le ha gustado trabajar en pareja de ayuda y grupo cooperativo: *“Mi experiencia en tercero me ha encantado porque hacemos trabajos en parejas e investigamos en parejas”* (Santiago); *“Lo que más me ha gustado son los trabajos en equipo”* (Delia, Borja, Blanca, Eladio); *“Los trabajos en equipo son guay”* (Nicolás); *“Lo que más ha gustado es hacer grupos, hacer proyectos que no sea individual”* (Elena); *“Me ha gustado la asignatura de cono porque hemos hecho actividades en grupo”* (Magda); *“Lo que más me ha gustado en cono son los trabajos cooperativos”* (Isabel.; Olga); *“Lo que más me ha gustado ha sido trabajar en grupos”* (Esperanza.; Ignacio); *“Lo que más me ha gustado ha sido trabajar en equipo en cono”* (Josefina); y *“Lo que más me ha gustado son los proyectos como el del reciclaje, el jabón, etc., también las excursiones”* (Beatriz).

De hecho la asignatura en la que se ha trabajado con proyectos en grupos cooperativos, conocimiento del medio, ha sido la que más ha gustado a la mayoría del alumnado: *“Lo que más me ha gustado ha sido Cono”* (Delia) y, en concreto, los proyectos cooperativos de conocimiento del medio: *“Lo que más me ha gustado han sido los trabajos en grupo de cono y las excursiones de cono”* (Máximo); *“Me ha encantado hacer el jabón y también los trabajos en grupo”* (Cecilia); *“Lo que más me ha gustado fue el trabajo del jabón. También me gustaron los demás*

trabajos como: *la maqueta de la casa y el mapa de Málaga.*” (Alina); *“El trabajo del mapa de Málaga a mí me ha encantado; hacer jabón, más; y reciclar en el parque de Huelin”* (Inma); *“el taller de jabón”* (Ramón); *“Me ha gustado el taller del jabón como muchos más”* (Delia); y *“Hacer el taller del aceite”* (Esperanza).

Ningún alumno ni ninguna alumna afirma que no le gusta trabajar en pareja cooperativas, ni en grupo cooperativo; es más, algunos de lo que se quejan es de *“no haber podido hacer más proyectos de Cono”* (Alina). Contrastan el trabajo individual y en grupo *“Trabajar individualmente no me gusta tanto como trabajar en grupos”* (Magda). Algunos valoran negativamente el trabajo individual: *“Lo que menos me ha gustado ha sido los trabajos individuales”* (Margarita, Eva) e incluso concretan la razón: *“son aburridos”* (Máximo).

Lo que me gustaría hacer el año que viene es seguir trabajando en grupo cooperativo a través de talleres y proyectos: *“Seguir con los talleres”* (Elena); *“seguir haciendo grupos”* (Esperanza, Fernando, Socorro); *“más trabajo cooperativo”* (Eladio); *“que hiciéramos otra vez grupos”* (Sixto) *“Me encantaría que el año que viene siguiéramos haciendo trabajos en equipo”* (Cecilia, Josefina); *“Lo que me gustaría hacer son más proyectos de Cono”* (Alina); *“Hacer muchos más proyectos”* (Eustaquio); *“que hagamos muchos trabajos en equipo”* (Eva, Magda); *“lo que me gustaría es hacer trabajos cooperativos”* (Rosario); y *“El año que viene me gustaría hacer lo mismo que este año”* (Delia). Una alumna concreta *“hacer una maqueta del mundo en grupos”* (Magda).

## **Objetivo específico 2: Dominar los procedimientos y comportamientos propios de esta organización de clase**

El primer procedimiento para trabajar en grupo cooperativo es la formación del grupo. Formar grupos equilibrados es la clave para que el grupo trabaje con eficacia, lo que implica saber elegir adecuadamente a los/as jefes/as de grupo y a los miembros de cada grupo.

La formación democrática de los grupos es una tarea arriesgada donde docente y alumnado se juegan que el grupo alcance sus objetivos. En la evaluación

continua de la intervención, el alumnado hace referencia a la elección democrática de los/as jefes/as de grupo: *“En clase elegimos seis capitanes, yo fui un capitán”* (Magda). En la evaluación final, el alumnado valora positivamente poder participar en la formación de los grupos cooperativos: *“puedes elegir cualquier equipo”* (Nicolás) aunque un alumno comenta que lo que menos le ha gustado es *“cuando los líderes tenían que elegir grupo”* (Yasir). También valora positivamente el modo democrático de elección de líderes *“Lo que más me ha gustado es cuando elegimos a los líderes”* (Yasir); *“Lo que más me ha gustado es elegir a un líder para un equipo”* (Eladio). Un alumno se queja de que en otra asignatura los/as líderes son siempre los/as mismos/as: *“No me ha gustado que en X.X. (otra asignatura) eligen siempre a los mismos capitanes”* (Eustaquio).

Un comportamiento hábil en el trabajo en grupo cooperativo es hablar solamente de la tarea que tienen que realizar. En la evaluación continua Enrique deja claro que en los grupos se habla de temas que no están relacionados con las tareas de clase por lo que se interrumpe el ritmo de la misma: *“Pero cuando empezamos los equipos no paraban de hablar y la clase se retrasó”* (Enrique). Sin embargo, en la evaluación final, el alumnado refleja que es consciente de haber aprendido a trabajar en grupo cooperativo a través de proyectos: *“He aprendido a hacer proyectos como el del jabón, el de la casa y el de Málaga”* (Cecilia) y valoran la posibilidad de trabajar de esta manera: *“lo que más me ha gustado ha sido cuando hicimos el proyecto del jabón, los objetos reciclados, el trabajo de los personajes y el trabajo de Andalucía”* (Enrique).

### **Objetivo específico 3: Aceptar encargos dentro del grupo y desarrollar la responsabilidad para llevarlos a cabo**

A través de la evaluación continua del Programa el alumnado refleja la necesidad de que un miembro del grupo asuma el encargo de ser jefe de grupo o líder. Slavin (1999) propone que el/la líder sea elegido teniendo en cuenta tanto su capacidad de liderazgo como sus habilidades de organización y no solo por sus resultados académicos, de tal forma que sea capaz de asegurar que todos los componentes del equipo participen y que trabajen eficazmente. El alumnado

participante en la intervención es consciente de la influencia de un/a líder en el trabajo cooperativo. Si falta el líder o la líder, el trabajo del equipo se siente resentido: *“El líder faltó un día, entonces no hemos podido terminar”* (Leonor).

En la evaluación continua los/as líderes valoran positivamente su trabajo: *“Yo creo que el trabajo de líder ha salido bien”* (Fernando) y *“El trabajo del líder ha salido bien”* (Ignacio), pero saben que su trabajo como líder no ha sido perfecto y que pueden mejorarlo: *“Creo que mi trabajo como líder ha sido bueno ya que es la primera vez que soy líder aunque siempre se puede mejorar”* (Eladio). Los/as jefes/as de grupo son conscientes de las dificultades que han tenido que superar: *“A mí como líder, me ha costado que sigan mis instrucciones, pero a pesar de las dificultades hemos acabado bien”* (Esteban) o *“Cuando hicimos el mural fue un poco difícil porque como era jefe de grupo tenía que controlar al equipo. (Yasir). También son capaces de identificar en qué han fallado *“Para el trabajo que yo he hecho me pongo buena nota, solo que mandaba un poco”* (Rosario).*

En la evaluación final, el alumnado valora positivamente haber tenido este encargo: *“Lo que más me ha gustado de este curso es ser líder”* (Adolfo) y algunos se quejan de *“que solo fuese una vez líder”* (Alina). Nadie se queja de haber tenido el encargo de jefe de grupo mientras que a muchos les gustaría ser líder el año que viene: *“Me gustaría ser líder el año que viene”* (Elena), *“Me gustaría que me votasen algunos para delegada”* (Paca). Algún/a alumno/a va más lejos y valora positivamente el hecho de haber aprendido a ser el jefe de un grupo: *“He aprendido a ser líder”* (Elena).

Para que el equipo funcione no es suficiente que el/la jefe/a del grupo cumpla su encargo, también es necesario que cada miembro asuma la responsabilidad de la tarea del grupo como algo propio. En la evaluación continua Esteban identifica el hecho de haber trabajado todos/as como la causa de haber conseguido trabajar bien: *“El trabajo ha salido bien porque hemos trabajado todos en equipo”*. En la evaluación final, Socorro lo refleja con las siguientes palabras: *“Lo que más me ha gustado fue trabajar en equipo porque así lo hacemos todos juntos”* (Socorro).

**Objetivo específico 4: Desarrollar valores de tolerancia y paciencia hacia los comportamientos de otros/as alumnos/as menos dotados o más perturbadores de la marcha del grupo**

La heterogeneidad del grupo facilita desarrollar valores de tolerancia y paciencia hacia el comportamiento de los compañeros y las compañeras menos dotados, o aquellos y aquellas más perturbadores de la marcha del grupo. En la diversidad del grupo, todo alumno/a aporta sus fortalezas y sus debilidades al grupo. En la evaluación continua, Adela expresa cómo en su grupo han ayudado a una persona que le costaba entender la tarea: *“... que alguna no entendía algo y en equipo lo resolvimos”*. Sin embargo, un alumno deja manifiesto que aún no han desarrollado la tolerancia y la paciencia hacia el alumnado que no asume su tarea en el grupo: *“Elegimos a Pepe pero lo echamos del grupo porque no hacía los deberes”* (Josefina). El alumnado menos dotado o poca confianza en sus capacidades refleja cómo gracias a la ayuda recibida se consigue realizar adecuadamente la tarea: *“El trabajo del líder ha salido bien porque si tenemos alguna duda le preguntábamos”* (Adolfo).

En la evaluación final Ramón valora positivamente el reconocimiento y la aceptación de sus compañeros y compañeras al votarlo como jefe de grupo: *“Cuando íbamos a votar a los líderes, yo creía que no me iba a votar nadie pero me votaron. Hubo empate entre Máximo, Mariano y yo”*.

En la evaluación final, el alumnado valora negativamente la actitud negativa hacia el estudio de algunos compañeros y algunas compañeras: *“Lo que menos me ha gustado es que algunos niños no hagan los deberes”* (Cecilia, Beatriz y Josefina). Son conscientes de que este comportamiento perturbador repercute negativamente tanto en ellos mismos *“tampoco me gusta que los alumnos no hicieran los deberes porque pierden el tiempo”* (Eladio) como en el resto de los compañeros y las compañeras: *“los alumnos que no nos dejan trabajar y molestan mucho”* (Mariano). Con respecto al curso que viene manifiestan el deseo de que todos los compañeros y todas las compañeras quieran aprender y trabajar *“Lo que me gustaría para el año que viene es que los niños/as trabajen”* (Gonzalo).

### 3.2. Objetivos específicos de la segunda parte Aprender habilidades para trabajar en grupo cooperativo

La segunda parte del tercer módulo Aprender habilidades para trabajar en grupo cooperativo consta de 5 objetivos específicos.

#### Objetivo específico 1: Desarrollar la conciencia y habilidades para reconocer los obstáculos potenciales del grupo cooperativo

Al finalizar el curso el alumnado ha desarrollado la conciencia de que trabajar en grupo cooperativo no es tarea sencilla: *“en los trabajos cooperativos ha habido problemas”* (Angelita).

Son capaces de identificar los obstáculos potenciales del trabajo cooperativo y los rechazan. Rechazan los gritos: *“Lo que no me ha gustado de 3º que siempre cuando hacemos un trabajo cooperativo uno grita y no se calla”* (Isabel); las discusiones: *“no me ha gustado discutir con el grupo”* (Clemente); y las peleas: *“Lo que menos me ha gustado ha sido que alguna vez en los trabajos cooperativos nos hayamos peleado”* (Olga).

También son conscientes de que estos comportamientos contrarios al buen funcionamiento del grupo cooperativo son ineficaces: *“Lo que menos me ha gustado ha sido que mis compañeros se pelean porque no ganamos nada”* (Dario) y, además, les hace perder el tiempo: *“lo que menos me ha gustado son las peleas en clase y los trabajos que no hemos podido hacer por falta de tiempo”* (Margarita).

Por último, expresan sus deseos de superar las dificultades propias del trabajo cooperativo: *“que no nos peleemos en grupo”* (Mario), trabajando adecuadamente *“trabajar en silencio”* (Alejandro). Un alumno da directamente en la diana: *“Lo que me gustaría el año que viene es que mejorara el trabajo en equipo”* (Enrique).

**Objetivo específico 2: Aprender a ayudar a los compañeros y las compañeras en el seno del trabajo del grupo cooperativo**

En las aulas cooperativas se espera que los alumnos y las alumnas se ayuden, que discutan con sus compañeros y compañeras, que evalúen lo que hacen los/as demás y los/as ayuden a superar sus problemas de comprensión (Slavin, 1999). En la evaluación continua el alumnado refleja cómo van aprendiendo a ayudar a los/as demás compañeros/as de su grupo. Una alumna valora positivamente los comportamientos de ayuda que ha habido en su grupo: *“Ha salido todo bien hasta la ayuda”* (Socorro). Una jefe de grupo identifica la misión del líder o la líder con el servicio a los/as demás frente al autoritarismo: *“El líder no manda, enseña”* (Adela).

En la evaluación continua muestran cómo a través de la ayuda y la cooperación resuelven las dificultades que se les presentan en el grupo: *“Hubo un problema... Lo hemos superado trabajando en equipo y ayudándonos”* (Leonor) y *“La dificultad ha sido que al final Blanca ordenó los papeles y se hizo un lío, lo superamos porque Eladio y yo ordenamos los papeles”* (Borja).

En la evaluación final, Eustaquio expresa su agradecimiento a la ayuda recibida de sus compañeros y compañeras de clase: *“Me ha gustado que los compañeros ayuden y que me apoyen”* (Eustaquio).

**Objetivo específico 3: Aprender a formular objetivos comunes, diseñar planes de acción, seguir directrices, así como organización, dirección del grupo y otras habilidades propias del trabajo en grupo cooperativo**

En la evaluación continua, los alumnos y las alumnas reflejan en sus comentarios que en el primer trabajo realizado en pequeño grupo no tienen objetivos comunes lo que provoca problemas entre ellos: *“Ha habido dificultades: Angelita se fue porque no hacía los deberes. Sixto cuando no tenía nada que hacer molestaba. Leonor gritaba para que nos callásemos y yo mandaba algunas veces decía: tú esto, tú lo otro”*. Otros miembro del mismo equipo también refleja la falta

de unicidad en los objetivos: *“Hemos tenido un problema que Angelita no hizo las 10 entrevistas pero la solucionamos echándola del equipo”* (Sixto).

En la evaluación continua, también reflejan las dificultades que tiene para organizarse y planificarse: *“Ha habido algunas dificultades por ejemplo en qué cuaderno hacíamos las cosas pero al final resolvíamos los problemas”* (Josefina). Un alumno reconoce que lo que más les ha costado es alcanzar el consenso en qué van a escribir: *“La mayor dificultad era ponernos de acuerdo en qué íbamos a escribir”* (Esteban).

A medida que pasa el curso, el alumnado refleja en la evaluación continua cómo va adquiriendo con la práctica las habilidades propias del trabajo cooperativo: *“Me ha gustado hacer el trabajo del mural (en equipo) pero me hubiera gustado que nos hubiéramos enfadado. Me ha gustado trabajar en equipo. Al principio siempre es un poco difícil pero cuando te acostumbras es más fácil”* (Margarita). También son conscientes de que están aprendiendo a organizarse: *“Al principio nos costó hacer bien el trabajo porque algunas veces nos pelábamos, pero dos días después nos empezamos a organizar mejor”* (Magda).

En la evaluación final el alumnado es consciente del cambio de actitud hacia el estudio que ha ocurrido en ellos/as, es decir, pasan de rechazo y apatía por mostrar interés por hacerlo: *“Me ha encantado cómo hemos mejorado”* (Elena). Muchos valoran positivamente este cambio de actitud hacia el colegio y estudio: *“Lo que más me ha gustado ha sido el cambio del primer trimestre al segundo y al tercer trimestre. Gracias a esto, hemos hecho unos proyectos como el aceite, Málaga y del voluntariado”* (Alfonso). Además valoran negativamente el mal comportamiento de principio del primer trimestre *“lo que menos me ha gustado fue cuando era el primer trimestre que todos los niños y niñas tiraban para atrás, menos uno o dos”* (Alfonso), *“no me ha gustado cuando no hacía los deberes”* (Gaspar).

También valoran lo que han aprendido: *“Lo que más me ha gustado es aprender muchas cosas”* (Margarita); *“He aprendido cosas nuevas. También aprendí a escribir y a estudiar. He aprendido a hacer proyectos que no sea individual”* (Elena); *“Me han gustado las excursiones y las cosas que hemos*

*aprendido*” (Lucia C); *“Lo que más me ha gustado es que he aprendido muchos sobre animales, la comunidad, la familia;...”* (Angelita P). Enganchados con el hábito de aprender desean seguir aprendiendo el año que viene cosas nuevas: *“Me gustaría seguir aprendiendo mucho, hacer excursiones culturales”* (Elena); *“Me gustaría que el año que viene sigamos aprendiendo mucho más”* (Cecilia).

Con respecto al curso que viene hay deseos claros relacionados con el aprendizaje y la actitud positiva hacia el estudio: a) expresan que quieren aprender: *“Lo que me gustaría para el año que viene es aprender más cosas”* (Ignacio), *“seguir aprendiendo mucho”* (Elena); b) Conscientes del cambio que han experimentado les gustaría el próximo curso seguir con la misma actitud positiva hacia el estudio con la que han terminado: *“Lo que me gustaría para el año que viene es que el primer trimestre empecemos a hacer bien las cosas como el segundo y tercer trimestre de este curso”* (Alfonso); y c) buscan calidad en el trabajo que realizan: *Me gustaría que el año que viene “trabajemos bien”* (Telesforo) *“y sacar buenas notas”* (Mariano, Inma).

**Objetivo específico 4: Aprender las habilidades interpersonales que demanda el trabajo en grupo cooperativo: escuchar al otro, darle crédito, respetar turnos de palabra, saber argumentar, extraer conclusiones, etc.**

En la evaluación continua, los miembros del equipo muestran la falta de habilidades interpersonales en el trabajo en grupo como el autoritarismo y falta de respeto: *“Mi líder nos trata fatal: nos chilla, nos quita las cosas, nos insulta, etc.”* (Lorenzo). Sin embargo más adelante, reconocen estas habilidades interpersonales en los/as jefes/as de grupo: *“El líder del equipo ha sido Adela. No nos ha mandado mucho y lo hacía todo muy bien. Me ha gustado mi líder”* (Josefina); *“Yo pienso que el trabajo de líder ha sido muy bueno”* (Ignacio); *“El líder ha trabajado estupendamente”* (Borja); *“Me ha gustado que la jefa sea Elena”* (Mercedes).

También reflejan en la evaluación continua que han conseguido resolver las dificultades a través del diálogo alcanzando un consenso: *“Los hemos superado hablando entre nosotros y estando de acuerdo entre nosotros”* (Adolfo) y *“Hemos*

*pasado dificultades, por ejemplo, que dos personas querían escribir las cosas en su libreta. La hemos superado haciendo un día uno y otro día otro” (Fernando).*

En la evaluación final Elena reconoce haber aprendido actitud de escucha sin la cual es imposible trabajar eficazmente en grupo: *“Aprendí a escuchar” (Lucía).*

**Objetivo específico 5: Aprender a motivar y mantener el esfuerzo de grupo, estimular la cohesión, valorar los logros comunes en el seno del grupo, incrementar su eficacia, y otros aprendizajes propios del trabajo en grupo cooperativo**

En la evaluación continua expresan la cohesión del grupo al valorar positivamente a cada uno de los miembros del equipo: *“Hemos hecho un trabajo en equipo. Los miembros del equipo son: Adolfo, que es el líder del trabajo en equipo, también está Blanca. que colorea muy bien, está Braulio. y estoy yo, Borja, que escribo con muy buena letra” (Borja).* En la evaluación final reflejan la cohesión del grupo clase: *“Lo que más me ha gustado es los compañeros que he tenido” (Ignacio); “Me ha gustado estar con mis amigas desde que empezó 3º” (Paca); “Mis mejores amigos son todos los de la clase” (Mariano); “Me ha gustado estar con los demás porque son los mejores” (Socorro).* El trabajar en grupo cooperativo cuyos miembros se han renovado al empezar una nueva tarea ha facilitado que el alumnado amplíe su círculo de amistad en la clase: *“Lo que más me ha gustado ha sido hacer nuevos amigos” (Angelita).*

En la evaluación continua, el alumnado valora positivamente los logros comunes en el grupo y la eficacia del trabajo realizado: *“En el equipo prácticamente ha salido todo bien” (Josefina); “Ha salido bien sobre todo las fichas porque no nos distraíamos” (Fernando); “Lo que nos ha salido bien son las gráficas” (Ignacio); “Nos han salido bien algunas fichas que nos dio la seño, otra la tuvimos que arreglar” (Adolfo).*

En la evaluación final afirman que han disfrutado trabajando en grupos: *“Los trabajos en grupo son divertidos” (Olegario), “Lo que más me ha gustado es disfrutar con actividades en grupos con mis compañeros” (Alejandro);* y expresan el

deseo de mantenerse siempre con los/as mismos/as compañeros/as: *“Me gustaría pasar a 4º y 5º EP con mis compañeros”* (Reyes), *“me gustaría estar otra vez con mis compañeros y que nuestra clase no cambie”* (Adela). Un alumno, sin embargo, se queja del ambiente de la clase: *“Lo que menos me ha gustado ha sido la relación entre amigos”* (Gonzalo).

### **3.3. Objetivos específicos de la tercera parte Podemos ayudar y cooperar en cualquier parte**

La tercera parte del tercer módulo *Podemos ayudar y cooperar en cualquier parte* consta de 3 objetivos específicos.

**Objetivo específico 1: Generalizar los comportamientos de ayuda y cooperación fuera del trabajo en grupo cooperativo a otros lugares como el recreo, en casa o en las relaciones extraescolares**

En la evaluación final, el alumnado manifiesta su deseo de ayudar fuera del trabajo en grupo cooperativo en el aula: a) Unos proponen ayudar a los/as demás a aprender, colaborar con la asociación de padres y madres y ayudar al profesorado: *“Lo que me gusta es ayudar, enseñar,... El año que viene me gustaría ayudar al AMPA y a las señas”* (Lorenzo); b) otros compartir conocimientos: *“Que hagamos exposiciones orales”* (Yasir); c) otros colaborar con las personas necesitadas a través de un mercadillo solidario: *“El año que viene me gustaría hacer un mercadillo solidario”* (Gaspar, Adela), *“Se haga un mercadillo solidario”* (Beatriz); y d) otros fomentar la solidaridad con el medio ambiente en la comunidad educativa: *“Hacer cosas de ir a otras clases, como lo del aceite”* (Esperanza).

**Objetivo específico 2: Desarrollar sentimientos de preocupación por los demás y las demás, empatía y solidaridad**

En la evaluación final, valoran positivamente la relación con el profesorado y con sus compañeros y compañeras lo que manifiesta empatía con ellos/as: *“Lo que más me ha gustado en este curso ha sido los profes y los amigos”* (Ramón); *“Lo que más me ha gustado ha sido mi seño y mis compañeros”* (Andrés); *“Los profesores me han encantado”* (Elena); *“Me han gustado los profesores”* (Paca); y *“Lo que más me ha gustado es la relación con los profesores”* (Eva).

En la evaluación final, valoran positivamente la ayuda que sus profesores/as: *“Lo que más me ha gustado es que las seños me apoyen”* (Eustaquio); *“Me ha gustado que me aprecien”* (Nicolás); *“La seño me da cariño y apoyo cuando lo necesito”* (Moisés).

En la evaluación final, el alumnado expresa espontáneamente sus sentimientos de preocupación y empatía con el profesorado rechazando el mal comportamiento hacia los/as profesores/as: *“No me ha gustado que nos portamos muy mal con los profesores”* (Elena) y la falta de respeto hacia los compañeros y las compañeras de clase: *“Lo que menos me ha gustado ha sido cuando chillábamos y discutíamos”*(Esperanza); y desean *“Lo que quiero el año que viene es que se porten bien”* (Inma), *“No chillar, no pelearse”* (Esperanza) manifestando una actitud de solidaridad hacia los/as demás.

En la evaluación final, se solidarizan con el comportamiento del profesorado y reconocen que su comportamiento es justo pues castiga con motivo: *“Lo que menos me ha gustado es que me regañasen aunque tengan razón”* (Alina); *“Lo que menos me ha gustado es que algunos niños se han peleado o no han obedecido a la seño y le han puesto un parte”* (Fernando); *“Lo que menos me ha gustado es que la seño tiene que enfadarse”* (Josefina).

Finalmente dicen que lo que más les gustaría es seguir con los mismos profesores/as para el siguiente curso: *“Que me quedara con estos profesores”* (Ramón); *“El año que viene me gustaría tener los mismos profesores y que no cambien nunca”* (Delia); *“Lo que más me gustaría hacer en cuarto es seguir con la seño”* (Santiago, Fernando, Olga, Josefina).

**Objetivo específico 3: Aprender habilidades para ayudar en cualquier parte y superar la insolidaridad y el conformismo**

Una actitud que manifiesta que han superado la insolidaridad y el conformismo es rechazar la violencia escolar. *“Lo que menos me ha gustado son las peleas porque pelearnos está muy mal”* (Socorro).

El rechazo a la violencia observada es reflejada tanto en su modalidad oral (insultos o discusiones) como en su modalidad física: pegar en la evaluación final: a) violencia observada verbal: *“lo que menos me ha gustado es que hay muchas peleas”* (Josefina); *“No me ha gustado que los compañeros se peleen”* (Eustaquio); *“lo que menos me ha gustado es que muchos compañeros se hayan peleado”* (Angelita); *“que haya peleas, que discutan, que digan muchas palabrotas y que no cumplan las normas”* (Nicolás); *“las peleas que han causado mis compañeros”* (Blanca), *“Lo que menos me ha gustado son las peleas en clase, los insultos, y que se moleste a los compañeros”* (Esteban) y b) violencia cotidiana observada físicas: *“algunos niños de mi clase pegan”* (Andrés). El número de referencias a la violencia verbal (insultos o discusiones) es mucho mayor que a la violencia física (pegar). El hecho de rechazar la violencia observada implica un acto de solidaridad con la víctima y la superación del conformismo que pacta con la violencia observada por comodidad o miedo a denunciarla.

En general no hacen referencia al lugar donde observan la violencia cotidiana, excepto un alumno que la ubica en el recreo y la rechaza *“Lo que menos me ha gustado han sido pocas cosas: las peleas que hay en el patio y los castigos”* (Ignacio). Este alumno extrapola su solidaridad y su inconformismo ante la violencia a un ámbito diferente al aula.

Está claro que han intentado ayudar a los/as demás a resolver los problemas de relaciones con otros/as compañeros/as ya que manifiestan lo difícil que es resolver los conflictos *“cuesta demasiado solucionar las peleas”* (Rosario). Desearían que el siguiente curso haya violencia cero: *“Me gustaría que el año que viene no haya peleas”* (Angelita) y proponen el diálogo como medio para ayudar a resolver los conflictos: *“lo que me gustaría en el siguiente curso es que hablen sin pegar”* (Mariano).

En resumen, los resultados muestran que los objetivos específicos del tercer módulo del Programa se alcanzan.

Para terminar el apartado de resultados cualitativos expresar la convicción de que los resultados cualitativos expresan la satisfacción del alumnado por la puesta en marcha del Programa y el cumplimiento de los objetivos del mismo. La evaluación cualitativa expresa con más claridad y más riqueza de sentimientos, razones, expectativas y creencias de los niños y niñas participantes que la evaluación cuantitativa pero esta última es necesaria para poder generalizar los datos cosa muy necesaria para poder ayudar a otros profesores y profesoras que quieran replicar la experiencia y se animen a disfrutar de su alumnado.



# VII. DISCUSIÓN



## VII. DISCUSIÓN

### 1. Discusión del diseño de la intervención

- 1.1. Formación autogestionada de la docente
- 1.2. Diseño abierto y participativo
- 1.3. Cooperación de la comunidad educativa
- 1.4. Influencia de la intervención fuera del ámbito escolar

### 2. Discusión de los resultados de la intervención

- 2.1. OBJETIVO 1. Evaluar si cambian del antes al después de la intervención las variables de autoinforme en función del género
- 2.2. OBJETIVO 2. Evaluar si cambian del antes a después de la intervención las variables clima social y violencia escolar cotidiana contestadas por el alumnado en función del género.
- 2.3. OBJETIVO 3. Evaluar si cambian del antes a después de la intervención las variables sociométricas contestadas por los iguales en función del género.
- 2.4. OBJETIVO 4. Evaluar si cambian del antes a después de la intervención las variables contestadas por los profesores y las profesoras en función del género
- 2.5. OBJETIVO 5. Evaluar si cambian del antes a después de la intervención las variables contestadas por los padres y las madres en función del género.



En la discusión, en primer lugar se exponen una serie de consideraciones generales sobre diseño de la intervención llevada a cabo con el tercer módulo Aprender a ayudar y a cooperar del Programa: 1) formación autogestionada de la docente; 2) diseño abierto y participativo; 3) Cooperación de la comunidad educativa; y 4) Influencia de la intervención fuera del ámbito escolar. Para esta exposición se utiliza la información de la evaluación cualitativa, es decir, las experiencias del alumnado redactadas en primera persona.

A continuación se discute sobre la eficacia de la intervención psicoeducativa llevada a cabo con Aprender a ayudar y cooperar del Programa con el fin de saber si se han alcanzado los objetivos de la misma. En ella se utiliza los resultados cuantitativos presentados en el capítulo Resultados cuantitativos de la intervención apoyándonos en los resultados cualitativos expuestos anteriormente.

## **1. Discusión del diseño de la intervención**

### **1.1. Formación autogestionada de la docente**

En la intervención psicoeducativa cuando la persona que hace la intervención en el colegio es una profesora o profesor resulta ésta una circunstancia que dota de mayor eficacia, profundidad y adecuación a la intervención. Ello porque un profesor o profesora aceptando y llevando a cabo una intervención con un programa asume sus objetivos y valores propuestos y los contextualiza en su clase en relación a su alumnado. Los resultados, además de su vertiente académica, presentan otra vertiente de satisfacción profesional para la docente y de satisfacción del consumidor en el alumnado. El profesor o profesora ve así incrementado su competencia profesional (Santos-Rego, Lorenzo-Moledo, y Priegue-Caamaño, 2009) lo que hoy, se pone en valor frecuentemente, en los escritos y regulaciones del mundo educativo.

El incremento de la competencia profesional del profesor o profesora en una intervención psicoeducativa como la del presente trabajo abarca dos ámbitos de capacitación profesional: por un lado, la formación específica en el programa objeto

de intervención y, por otro, la formación como investigador o investigadora en su propia aula. Al ser un diseño no artificial en el que se recogen datos de un contexto real, en parte por la autora de la intervención psicoeducativa, provoca una peculiar relación entre investigadora (la docente) y objeto de la investigación (probar la eficiencia del tercer módulo del Programa) en la que la investigadora forma parte del fenómeno que se investiga. Aunque no puede ser totalmente independiente, neutral respecto a los hechos estudiados, esto no supone renunciar a la objetividad (Nieto y Racamán, 2009).

Por último, decir que esta intervención psicoeducativa está en consonancia con los objetivos de la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, recogidos en su artículo 5: l) Potenciar las buenas prácticas docentes, así como la formación, promoción profesional, evaluación y reconocimiento del profesorado; y n) Estimular y valorar la innovación educativa como medio de participación en la mejora de la enseñanza.

### **1.2. Diseño abierto y participativo**

Al ser el Programa un diseño abierto ha permitido el uso de las nuevas tecnologías y el trabajo por proyectos. Niños y niñas se aburren muchas veces en el colegio ya que no es, desgraciadamente la tónica trabajar por proyectos, hacer encuestas, escuchar y ver videos divertidos de Internet, trabajar en grupo cooperativo, elegir a sus líderes de grupo, los/as líderes elegían a su grupo, en fin los niños y las niñas disfrutaron en cada una de las sesiones en las que se desarrolló la intervención. Es el momento de buscar nuevos modelos que nos enseñen a aprender o que nos permitan aprender para enseñar a aprender (López-Melero, 2004).

Ha sido una intervención psicoeducativa exitosa en la que se ha fomentado el desarrollo de actitudes y conductas prosociales en niños y niñas en el desarrollo de la programación de aula a través del trabajo cooperativo. El alumnado ha disfrutado extraordinariamente ya que como afirma Slavin (1999) trabajar en grupo es más divertido e interesante que trabajar solo o sola. Al ser una metodología activa y participativa, que combina trabajo individual y cooperativo fomentando la

lectura, escritura y la expresión oral, con referencias a la vida cotidiana y al entorno inmediato en los proyectos realizados se puede afirmar que está en consonancia con las orientaciones metodológicas propuestas para educación primaria en el artículo 7 del Decreto 230/2007, de 31 de julio.

Otro comentario global se refiere a la elección democrática de líderes en la clase y a la formación democrática del grupo cooperativo. Primero se elegían a los/as jefes/as de equipo. Esto educó a los niños y las niñas en una preparación para la vida, en la responsabilidad de elegir un/a buen/a jefe/a o representante base en la sociedad democrática del mecanismo de la representación. En segundo lugar se educa la responsabilidad de elegir un buen equipo por parte de los líderes. Además los elegidos adquieren el compromiso de seguir las iniciativas del líder y trabajar por los mismos objetivos. En suma se han educado habilidades de representación que son la base de la democracia en consonancia con los objetivos: h) Favorecer la democracia, sus valores y procedimientos de manera que orienten e inspiren las prácticas educativas; e i) Promover la adquisición por el alumnado de los valores en los que se sustentan la convivencia democrática, la participación, la no violencia y la igualdad entre hombres y mujeres de la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.

El hecho de cambiar los grupos en cada actividad de proyectos ha sido para enriquecer las relaciones interpersonales en el alumnado y que se conozcan más y aprendan a trabajar con cualquier otro compañero, no solo con sus amigos. En suma pensamos que este enriquecimiento es parte de la educación para la participación en trabajos de equipo en un futuro y para la vida. Saber ceder en tu estilo de trabajo, adaptarte a nuevos inputs interpersonales todo eso y más se aprende al cambiar de equipo y comenzar un nuevo trabajo. El aprendizaje cooperativo supone un buen entrenamiento para posteriores tareas grupales (Smith, Johnson, y Johnson, 1981), habilidad fundamental en el mundo laboral contemporáneo. De hecho en la revisión de bibliografía actual sobre psicología del trabajo queda manifiesto que en los procesos de selección de personal se le da cada vez más importancia a la valoración de la capacidad de entender a sus compañeros y compañeras de trabajo y contribuir a un ambiente laboral positivo y menor importancia a la valoración a los conocimientos de los candidatos (Bisquerra y Pérez, 2007).

Además, el trabajo en grupo cooperativo heterogéneo ha permitido dar respuesta a la socio diversidad del alumnado intervenido el cual se diferencia cognitivamente, afectiva o/y socialmente. A lo largo de los años la respuesta a la diversidad en la sociedad y, consecuentemente, en los centros educativos ha pasado desde: a) la exclusión en el sentido de abandono u olvido; por b) la segregación de los diferentes y las diferentes; por c) a integración que les exige cambiar sus competencias; a la posición actual, d) perspectiva inclusiva o inclusión. La orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía, establece en el artículo 4 que el profesorado tendrá en consideración en las programaciones de los contenidos y de las actividades las diversas situaciones escolares y las características específicas del alumnado al que atiende para atenderlo ordinariamente dentro de su propio grupo. Según López-Melero (2004) esta perspectiva actual es fundamental en el proceso de humanización ya que permite vivir con las diferencias.

Una metodología muy interesante ha sido la reflexión sobre lo que se ha hecho. No es solo trabajar en grupo cooperativo sino también reflexionar como se ha trabajado que ha salido bien y qué ha salido mal. En el mundo de hoy los niños y las niñas viven muy hacia fuera y no están acostumbrados a reflexionar. Al hacerlo tras la actividad da una oportunidad a aprender los valores de esa actividad multiplicando la eficacia de haberla propuesto y ejecutado. Fomentar la introspección a esa temprana edad frenando la impulsividad y profundizando en la capacidad de autoevaluación proponiendo propuestas de mejora. Así mismo, Martín y Solé (2011) proponen que para que el aprendizaje, sea activo y significativo, tiene que partir de la problematización de la experiencia de los alumnos y las alumnas, tiene que ser un aprendizaje reflexivo.

Tras la reflexión sobre las conductas surge natural en el alumnado concretar propuestas de mejora. Las propuestas de mejora del alumnado son diversas y concretas, y siempre adecuadas a las dificultades que han surgido en el desarrollo del trabajo (se introducen aquí comentarios resultantes de la evaluación cualitativa):

- a) Mejorar el trabajo individual de cada participante: *“Para el próximo trabajo intentaremos hacer todos los deberes”* (Paula); *“Yo, le diría al lento, que practicara en casa. A los otros (a los que se distraen fácilmente), les diría: amigos, tenemos trabajo por delante”* (Lorenzo).
- b) Mejorar la implicación de todos los miembros: *“Mi propuesta de mejora es convencer a Moisés para que colabore en el próximo trabajo”* (Ignacio).
- c) Mejorar el trabajo del líder o la líder: *“En el próximo trabajo no mandaré tanto”* (Rosario).
- d) Mejorar la cantidad de trabajo: *“Propongo para el siguiente trabajo trabajar más”* (José); el ritmo: *“En el próximo trabajo espero que no nos atrasemos tanto”* (Josefina); y la ayuda para *“ayudar más”* (Adolfo).
- e) Mejorar el plan de trabajo: *“empezaremos por plantear qué hacer cada uno, haremos un esquema de los trabajos que tenemos que realizar y quién los va a hacer”* (Esteban).
- f) Mejorar la calidad del producto final: *“Podríamos mejorar la limpieza y el orden de la libreta”* (Eladio).
- g) Hacer más trabajos en grupo cooperativo como medio para aprender a trabajar en equipo: *“Mi propuesta es hacer más trabajos en equipo”* (Adela); *“Propongo que el trabajo sea en equipo”* (Socorro).

### 1.3. Cooperación de la comunidad educativa

*Una vertiente importante de la intervención fue la familiar ya que las familias se implicaron (padres, madres y abuelas) en varias de las actividades hechas. En la actividad de conoce tu ciudad buscaron con los hijos e hijas monumentos e información sobre monumentos actuales y del pasado; en el taller del jabón vinieron algunos familiares para hacer el jabón con los niños y las niñas. También se implicaron al hacer una maqueta de una casa nombrando sus partes y utensilios en inglés junto con sus hijos e hijas en el colegio. Es decir, la implicación*

y el atractivo para las familias fue un aspecto buscado por la profesora que llevó la intervención a cabo.

Para los niños y las niñas fue algo muy estimulante el que vinieran sus familiares a la clase a hacer algo con ellos. La implicación activa de la familia en la vida académica de hijos e hijas contribuye a mejorar el rendimiento y la adaptación escolar (Peralta, 2004). En esta misma línea Díaz-Aguado y Martín (2011) proponen promover la colaboración del colegio con el resto de la sociedad, prestando una especial atención a la sensibilización e implicación de las familias en la educación para la igualdad y conectando la intervención escolar con la que debe llevarse a cabo en todos los contextos desde los que se estructura la sociedad. A través de esta intervención se ha hecho efectivo el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas en consonancia con los artículos 29 y 30 de la Ley 17/2007, de 10 de diciembre.

*La intervención hecha en las tres clases de tercero de primaria irradió luego hacia todo el colegio ya que el alumnado intervenido en pequeños grupos fue por todas las clases pidiendo aceite usado con lo que todo el centro colaboró en la recogida del aceite. Con ello el alumnado además de aprender a trabajar en grupos cooperativo y ayudarse entre ellos aprendieron a ser agentes activos en su comunidad, que practican los valores que se persiguen con el reciclaje del aceite usado llevado a otras clases del centro y promueven valores de cuidado del entorno. Los beneficios de los programas de ayuda entre iguales no alcanzan solamente a los niños y niñas que participan en el mismo dando y recibiendo ayuda sino también a los/as espectadores/as de los acontecimientos mostrando mayor sensibilidad moral hacia el/la que sufre, mejor calidad en la comunicación y mayor afecto entre los/as iguales (Ortega y del Rey, 2001).*

#### **1.4. Influencia de la intervención fuera del ámbito escolar**

Igualmente en el caso del taller del jabón los niños y las niñas tuvieron la experiencia de ver la utilidad de lo que habían hecho y de regalar este jabón para un mercadillo solidario en beneficio de la asociación Red de padres-madres solidarios/as que colabora con la financiación de la investigación de enfermedades

raras de enfermedades raras. En suma además de los beneficios de alcanzar los objetivos del Programa que luego se comentará en esta discusión hay otros beneficios sutiles que son igualmente importantes pero no están cuantificados, como el que el alumnado tuviera la experiencia de ser útiles en su comunidad tanto en el contacto y difusión con otros cursos como en el crear productos con sus manos que luego regalaron por una buena causa.

De esta forma, el proyecto Recogida de aceite usado y el taller Artesanos del jabón aunque no han sido diseñados ni pensados como aprendizaje servicio, se han convertido en la práctica en una experiencia valiosa de aprendizaje servicio, es decir, en actividades educativas en las que, además de adquirir unos aprendizajes, se presta un servicio a la comunidad con la aplicación de estos aprendizajes (Puig, 2009). Los centros educativos no pueden realizar su función con calidad al margen de formar en responsabilidad social al alumnado integrando aprendizaje académico y contribución a la mejora de los contextos sociales (Martínez, 2010).

Para finalizar la discusión sobre el diseño de la intervención, podemos decir que utilizar el tercer módulo Aprender a ayudar y a cooperar del Programa es una propuesta de modelo didáctico-educativo para construir la convivencia escolar centrada en tres pilares fundamentales (Ortega et al., 2009): el currículum, las relaciones interpersonales y la actividad, en opinión de la autora de esta tesis.

## 2. Discusión de los resultados de la intervención

Un primer comentario es relativo a que se ha empleado un enfoque multifuente en el que ha participado el propio alumno o alumna (autoinforme), el grupo de iguales, el profesorado y las familias. Esto dota a la evaluación de la efectividad del tercer módulo del Programa (Trianes, 2012) de mayor peso que si solo se hubiera empleado el autoinforme con los sesgos que esta fuente implica (Garaigordobil, 2012). Se analiza a continuación si hay diferencias significativas después de la intervención en el grupo intervenido en las variables de autoinforme; clima social y violencia escolar cotidiana informadas por el alumnado; variables sociométricas informadas por los iguales; y variables de conducta adaptativa e inadaptable informadas por el profesorado y las familias.

Un segundo comentario es relativo a que se presenta la discusión del grupo niños y grupo niñas por separado. Conviene aclarar por qué se ha hecho esta tesis con análisis separados para niños y niñas. Se trata de un área de trabajo, las relaciones sociales entendidas ampliamente, en el que existen numerosos resultados que afirman que niños y niñas se diferencian en numerosas variables de este área de trabajo. Los niños muestran menor desarrollo cognitivo-social que las niñas (Hawley, 2003). En educación infantil, la conducta antisocial va aumentando en los niños mientras que en las niñas disminuye (Martínez y Gras, 2002).

Así se diferencian en cuanto a la concepción de las relaciones interpersonales, abundando la niña en valores de conductas prosociales (Calvo, González, y Martorell, 2001) y empatía (Mestre, Frías, y Samper, 2004; Vladimíra, Belovičova, y Sirota, 2011); también las niñas son más comunicativas y proclives a la cooperación social que los niños (Gomes y Pereira, 2014); las niñas de 7 a 9 años se muestran más prosociales y más cooperativas con el profesorado que los niños (Etxebarria, Apodaca, Eceiza, Fuentes, y Ortiz, 2003).

También en la agresividad se diferencian mostrando los niños mayor frecuencia en agresividad que las niñas (Díaz-Aguado, 2005b). Presentan más conductas y comportamientos antisociales (Garaigordobil, Álvarez, y Carralero, 2004) y más problemas de atención e hiperactividad (Gomes y Pereira, 2014). Asimismo, los niños muestran más agresividad física (Pelligrini, 2002) mientras que las niñas muestran más agresividad indirecta e interpersonal como esparcir rumores y excluir del grupo (Ortega, 1998; Postigo, González Mateu, Ferrero, y Martorell, 2009). En el caso de los niños, la agresividad en algunas ocasiones es considerada un valor ya que si los niños desean ocupar un lugar importante en el grupo iguales deben mostrar agresividad y dominio (LaFontana y Cillesen, 2002).

En cuanto al empleo del tiempo libre también hay diferencias entre niños y niñas. Mientras que las niñas dedican más tiempo en actividades de ayuda y del cuidado de otros/as: estar con los/as demás y colaborar en las tareas de la casa; los niños emplean más tiempo en actividades relacionadas con el deporte y el ordenador (Ferrar, Olds, y Walters, 2012).

Teniendo en cuenta todos estos resultados hemos decidido hacer análisis separados para cada sexo. Esa ha sido la perspectiva adoptada en esta tesis doctoral

Un tercer comentario global, es que dado a que los análisis efectuados tienen en cuenta la puntuación pre (ANCOVA) podemos afirmar que las diferencias significativas halladas entre el grupo experimental y el control (puntuación post) son debidas principalmente a la intervención. Incluso el efecto del desarrollo tan relevante a estas edades se controla por el diseño intra e interjueces. En el caso de que la variable presentara los supuestos del análisis ANCOVA este era el que se hacía por elección. En el caso de que la variable no presentara esos supuestos se hizo un ANOVA o un ANOVA factorial.

Un último comentario global se hace en torno a los resultados significativos que son más abundantes entre los niños que entre las niñas. Explicando esta situación es posible que los varones estuvieran más lejos del ajuste escolar que las chicas. Primero, la clase es más abundante en varones que en niñas (40 niños y 28 niñas) y en segundo lugar los niños se comportaban mal, el 100% de los partes de disciplina tuvieron como protagonista a niños en el curso anterior (2º de primaria). Por todo ello es posible que la mejora en los resultados de los chicos haya sido más visible que en el caso de las chicas. Estos resultados confirman la efectividad de la propuesta de Díaz-Aguado y Martín (2011) de utilizar el trabajo cooperativo en el aula como medio eficaz para avanzar en coeducación en el alumnado articulando la educación desde una perspectiva integral de colaboración entre niñas y niños, que ayude a superar la desigual distribución del poder que existe en la sociedad y la resistencia al cambio que esta situación produce.

A continuación se discute si se han alcanzado los objetivos de la intervención utilizando los resultados de la evaluación cuantitativa pre y post. Dichos objetivos son: 1º) Evaluar si cambian del antes al después de la intervención las variables de autoinforme en función del género; 2º) Evaluar si cambian del antes a después de la intervención las variables clima social y violencia escolar cotidiana contestadas por los iguales en función del género; 3º) Evaluar si cambian del antes a después de la intervención las variables sociométricas contestadas por los iguales en función del género; 4º) Evaluar si cambian del antes a después de la

intervención las variables contestadas por los profesores y las profesoras en función del género; y 5º) Evaluar si cambian del antes a después de la intervención las variables contestadas por los padres y las madres en función del género.

### **2.1. OBJETIVO 1. Evaluar si cambian del antes al después de la intervención las variables de autoinforme en función del género**

Empezaremos pues por discutir razones por las que cambian del antes al después de la intervención las variables de autoinforme en función del género: a) ajuste personal Autoestima, Confianza en sí mismo/a, Relaciones interpersonales y Relaciones con los padres; y b) desajuste escolar: Actitud negativa hacia el colegio y Actitud negativa hacia los profesores.

Con respecto al ajuste personal, tanto el grupo de niños como las niñas presentan una más alta Autoestima y Confianza en sí mismos tras la intervención. En estas edades la forma en que el niño/a se ve a sí mismo/a depende casi totalmente de lo que los otros/as perciben y le comunican siendo una de las figuras más relevantes el profesorado debido a la importancia que su rol que tiene para el niño y la niña y a la cantidad de tiempo que están interactuando (Arancibia, Maltés, y Álvarez, 1990). En estas edades niños y niñas bajan su autoestima (Cava y Musitu, 2000) por lo que resulta interesante este resultado pues qué duda cabe que un niño o niña con buena autoestima está más predispuesto a buenos resultados escolares (Nuñez, González-Pumariega, y González-Pienda, 1995).

Una metodología divertida y que promueve la actividad, protagonismo y ayuda entre iguales parece haber sido la causa de esa subida de autoestima y confianza en sí mismos. Denegri, Opazo, y Martínez (2007) muestran que tras una intervención similar al presente trabajo (uso del trabajo cooperativo como metodología en el aula) el alumnado intervenido mostró mayor autoconcepto físico, personal, familiar y social mientras que el no intervenido (metodología tradicional) mostró un autoconcepto más bajo. Existe un claro consenso en las investigaciones sobre desarrollo social en que las relaciones entre iguales hacen una contribución única y esencial al desarrollo social y emocional (Asher y Coie, 1990). Las relaciones entre iguales tienen gran relevancia en el desarrollo de su identidad, el

logro de la perspectiva cognitiva más amplia, el aprendizaje de actitudes, y la adquisición y desarrollo de habilidades sociales (Díaz-Aguado, 1986).

En la valoración de las Relaciones interpersonales solo los niños incrementan su puntuación tras la intervención de manera significativa. Ortega, Romera y Monks (2009) muestran como una intervención psicoeducativa en educación infantil que utiliza el trabajo en grupo fomenta particularmente la riqueza y la variedad de las interacciones de los iguales tanto en las actividades de clase como lúdicas. Quizás los niños de 3º de educación primaria podrían haber estado más distantes de los aspectos más interpersonales de las relaciones sociales como es la comunicación interpersonal más fácil para las niñas. Tras la intervención ellos se han hecho más conscientes de los aspectos relacionales, de lo interpersonal.

En la evaluación cualitativa tanto niños como niñas expresaban en primera persona indicadores de cómo la autoestima y confianza en sí mismo/a va desarrollándose. Por ejemplo manifiestan que ayudan a los que no entienden la tarea, reconocen el trabajo bien hecho y aceptan lo que no han realizado bien proponiendo pequeños objetivos de mejora. Estos son indicadores de autoestima ajustada. También reconocen que aunque relaciones interpersonales fueron difíciles al principio con la práctica en el grupo cooperativo terminaron siendo positivas y exitosas pues habían aprendido a ceder, a ponerse de acuerdo y a organizarse; y además que han ampliado su círculos de amistades, deseando permanecer juntos/as el curso siguiente. Estas evidencias coinciden con otras investigaciones en las que el alumnado de educación primaria afirmaba “haber aprendido a esperar” y “a ser paciente” trabajando en grupo cooperativo (Kershner, Warwick, Mercer, y Staarman, 2014).

Comentando ahora las variables negativas de autoinforme, es decir, las relativas al desajuste escolar: Actitud negativa hacia el colegio en la que se obtiene que tanto las niñas como los niños del grupo intervenido presentan medias significativamente más bajas después de la intervención; y Actitud negativa hacia los profesores ocurre lo mismo ambos sexos disminuyen significativamente su puntuación tras la intervención.

El resultado obtenido podría interpretarse como un beneficio de la disciplina democrática que se ha utilizado por ejemplo en el establecimiento de las normas del grupo cooperativo, en la formación democrática de los grupos y en la elección democrática de líderes. En otras intervenciones psicoeducativas se trabaja la autogestión del alumnado en el establecimiento de las normas como estrategia para mejorar el clima de aula (Sánchez et al., 2006). Los alumnos y las alumnas cuyo profesorado tiene un estilo disciplinario democrático se relacionan mejor con sus iguales y con el profesorado, se implican más en su proceso de aprendizaje y todo ello redundando en un mejor clima emocional del aula (Fernández y Cuadrado, 2010).

Así mismo el alumnado expresaba en primera persona en la evaluación cualitativa su alegría por el cambio positivo de actitud hacia el colegio y hacia el profesorado que había experimentado a lo largo del curso y expresan su deseo de seguir así el año que viene.

El resumen, se cumple parcialmente la Hipótesis 1: El alumnado intervenido va a presentar una puntuación más alta en las variables autoinforme relacionadas con el ajuste personal: Autoestima, Confianza en sí mismo, Relaciones interpersonales, Relación con los padres/madres; y una puntuación más baja en las variables autoinforme relacionadas con el desajuste escolar: Actitud negativa hacia el colegio y Actitud negativa hacia los profesores/as.

Con respecto a las niñas, el grupo intervenido presenta mayor puntuación significativa en las variables autoinforme Autoestima y Confianza en sí misma; y menor puntuación significativa en Actitud negativa hacia el colegio y Actitud negativa hacia los/as profesores/as que el grupo no intervenido. La Hipótesis 1 se cumple parcialmente pero no se cumple en Relaciones interpersonales y Relaciones con los padres/madres en el grupo niñas. Un aspecto este último no trabajado directamente en el Programa.

En cuanto a los niños, el grupo intervenido presenta mayor puntuación significativa en las variables autoinforme Autoestima, Confianza en sí mismo y Relaciones interpersonales; y menor puntuación significativa en Actitud negativa hacia el colegio y Actitud negativa hacia los/as profesores/as que el grupo no

intervenido. La Hipótesis 1 no se cumple en Relaciones con los padres/madres en el grupo niños.

## **2.2. OBJETIVO 2. Evaluar si cambian del antes a después de la intervención las variables clima social y violencia escolar cotidiana contestadas por el alumnado en función del género**

El resultado de las variables negativas de autoinforme guarda relación con los relativos al clima social (Clima de aula y Clima de centro) que en ambos factores presenta resultados significativos: en Clima de aula ambos sexos incrementan su puntuación tras la intervención mientras que en Clima de centro solo los niños incrementan la puntuación tras la intervención. También coinciden con los resultados de la evaluación cualitativa final el alumnado expresaba que disfrutaban trabajando en grupo cooperativo, que trabajan más que al principio de curso y que los/as profesores/as les han encantado, a la vez que rechazaban de forma explícita el mal comportamiento de algunos compañeros y compañeras en clase y con el profesorado.

Estos resultados en el clima social pueden estar relacionados con la incorporación del trabajo cooperativo en clase a través de proyectos. En consonancia con otras investigaciones, la incorporación de proyectos y talleres potenciaron la adquisición de habilidades sociales para el trabajo en grupos cooperativos, lo que generó mejor comunicación basada en la confianza y fortaleció la relación entre los miembros de los grupos (Denegri, Opazo, y Martínez, 2007). Al trabajar en grupo cooperativo el alumnado aprende a superar la frustración y a resolver los problemas que surgen con los demás (Kershner, Warwick, Mercer, y Staarman, 2014) lo que puede influir positivamente en su visión del colegio y del profesorado. La actitud hacia el colegio y los profesores es un componente teórico del constructo clima social que se define como relaciones interpersonales exitosas entre el alumnado y el profesorado (Trianes et al., 2006).

Sin embargo, las variables Violencia sufrida y Violencia observada evaluadas por los iguales no evolucionan tras la intervención psicoeducativa de la forma esperada, es decir, disminuyendo. Los resultados de la evaluación cualitativa

muestran la existencia de violencia escolar cotidiana en el grupo intervenido y que el alumnado rechaza la Violencia observada (oral y física) pero no da indicios para concluir que ha disminuido a lo largo del curso escolar. Coinciden por tanto ambas evaluaciones cualitativa y cuantitativa.

La Violencia sufrida polariza los resultados significativos encontrándose que ambos suben la puntuación tras la intervención. Este resultado aparentemente contradictorio puede intentar explicarse ya que ahora el alumnado trabaja en grupos dentro de la clase en esa relación interpersonal más inmediata es donde surgen los roces y conflictos. Si trabajasen individualmente no existirían esos roces dentro del aula. Las actividades de trabajo interdependiente son consideradas como una fuente de conflicto escolar (Binaburo y Muñoz, 2007) sobre todo al comienzo, antes de ponerse de acuerdo. Estos resultados son similares a los encontrados por Luna, Luna, y Trianes (2010) quien muestran una tendencia al aumento de la violencia sufrida cuando los alumnos tienen más edad, y por Postigo et al. (2009), quienes muestran que el sexo del alumnado que sufre como víctima no es relevante, pueden ser niños o niñas.

En relación a la Violencia observada no hay diferencias quizás se explica por la corta edad del alumnado intervenido que tiene una perspectiva egocéntrica más que otra cosa (Kohlberg, 1982). El alumnado percibe la violencia que le atañe pero no la que afecta al compañero/a. Otra razón podría ser que popularidad y sexo son variables determinantes de la tolerancia del grupo iguales hacia las agresiones (Jones, Haslam, York, y Ryan, 2008) por lo que el alumnado no le da importancia.

En resumen, se cumple parcialmente la Hipótesis 2. El alumnado intervenido va a presentar una puntuación más alta en las variables informadas por el alumnado relativas al clima social: Clima de aula y Clima de centro; y una puntuación más baja en las variables relativas a la violencia escolar cotidiana: Violencia sufrida y Violencia observada.

Con respecto a las niñas, el grupo intervenido presenta mayor puntuación significativa en la variable informada por los iguales Clima de aula que el grupo no intervenido. Sin embargo, la Hipótesis 2 no se cumple en Clima de centro, Violencia sufrida y Violencia observada en el grupo niñas.

En cuanto a los niños, el grupo intervenido muestra una mayor puntuación en las variables informadas por el alumnado Clima de aula y Clima de centro; y una menor puntuación en Violencia sufrida que el grupo no intervenido. Sin embargo, la Hipótesis 2 no se cumple en Violencia observada en el grupo niños.

### **2.3. OBJETIVO 3. Evaluar si cambian del antes a después de la intervención las variables sociométricas contestadas por los iguales en función del género**

En relación a las variables sociométricas (Ayuda, Consuela, Pega e Insulta) se muestran incrementos significativos tanto en los niños como en las niñas, justo en las conductas de Ayuda y Consuela, conductas prosociales que se han trabajado. En Pega no hay resultados significativos y en Insulta las chicas disminuyen tras la intervención.

Respecto a los resultados de los niños incrementando sus conductas de ayuda y consuela tras la intervención parecen resultados relevantes ya que ambas conductas son privativas del sexo femenino y ahora son niños los que muestran el aprendizaje efectuado. Las niñas están más inclinadas a ayudar que los niños (Terwogt, 2002). Es una versión muy favorable de educación para la igualdad. No cabe duda de que ese aprendizaje les servirá para ser más felices en la vida. Ayudar a los demás y a las demás reduce actitudes y conductas antisociales, e incrementa la adaptación al centro escolar (Switzer, Simmons, Dew, Regalski, y Wang, 1995). Además, 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 puede fomentar la respuesta estereotipada de género (Fagot, Hagan, Leinbach, y Kronsberg, 1985).

Los resultados de la evaluación cualitativa en ayuda coinciden con los resultados sociométricos, tanto niños como niñas repiten reiteradamente que han aprendido a ayudar y a cooperar a través del trabajo en grupo cooperativo, que ayudan a aquellos miembros del equipo que no entienden la tarea, que ha sido

ayudado por el/la líder y el resto de integrantes del grupo, que entre todos/as arreglan los fallos cometidos, etc. Todas estas afirmaciones del alumnado son indicios para concluir que la ayuda ha mejorado en el grupo intervenido. Los resultados de la evaluación cualitativa coinciden con Slavin (1999) quien afirma que si el alumnado está organizado de forma correcta, trabaja con sus compañeros y compañeras, y se asegura que todos/as los/as demás lleguen a dominar lo que están aprendiendo.

En cuanto a la falta de resultados en Pega se explica porque a esta edad el alumnado sobre todo masculino juega a pegarse y se pegan los amigos con toda naturalidad y sin que sea conflicto. Además pegar puede ser beneficioso socialmente para los niños (Postigo, González Mateu, Ferrero, y Martorell, 2009) pues, como se decía anteriormente, a veces los niños que desean ocupar un lugar importante en el grupo iguales deben mostrar agresividad y dominio (La Fontana y Cillesen, 2002) hecho que se podría identificar con un comportamiento sexista.

Con respecto a Insulta solo las niñas manifiestan disminución es decir han aprendido a no insultar en el trabajo cooperativo considerando negativo el insultar. En todas las edades son más frecuentes las agresiones verbales (Defensor del Pueblo, 2007) por lo que resulta muy positivo que las alumnas hayan conseguido alcanzar un consenso sin necesidad de insultar a otros/as. En la evaluación cualitativa expresan que han aprendido a solucionar los problemas hablando aunque al principio era difícil. Resolver los problemas hablando es un indicio de no resolver los problemas insultándose. Estos resultados coinciden con otra investigación que muestra como el alumnado que trabaja en grupos cooperativos ayuda más y se esfuerza en dar explicaciones para facilitar la comprensión de sus compañeros y compañeras (Gillies, 2008). La ayuda y la cooperación dentro del grupo cooperativo se lleva a cabo mediante el desarrollo de tres competencias fundamentales: aprender a comunicarse oralmente, aprender a cooperar en vez de competir y aprender a decidir por consenso o mayoría (Aguirre, 1998). Es un resultado positivo de la intervención desde la perspectiva de género ya que las niñas suelen utilizar más la violencia verbal (cosificación, degradación y amenaza) que los niños.

En resumen, se cumple parcialmente la Hipótesis 3. El alumnado intervenido va a presentar una puntuación más alta en las variables sociométricas Ayuda, Consuela informadas por los iguales; y una puntuación más baja en las variables sociométricas Insulta y Pega informadas por los iguales.

En cuanto al grupo niñas, el grupo intervenido presenta mayor puntuación significativa en las variables sociométricas Ayuda y Consuela; y menor puntuación significativa en insulta que el grupo no intervenido. Sin embargo, la Hipótesis 6 no se cumple en Pega en el grupo niñas.

Con respecto al grupo niños, el grupo intervenido muestra mayor puntuación en las variables sociométricas Ayuda y Consuela que el grupo no intervenido. Sin embargo, la Hipótesis 6 no se cumple en Insulta y Pega en el grupo niños.

#### **2.4. OBJETIVO 4. Evaluar si cambian del antes a después de la intervención las variables contestadas por los profesores y las profesoras en función del género**

Discutido los resultados de autoinforme, sociométrico y grupo iguales, se comentan a continuación los resultados del profesorado. Las enseñanzas del Programa fueron evidentes e hicieron percibir con mejoras al alumnado por parte del profesorado que no había intervenido a excepción de una profesora-tutora que fue la que llevo a cabo la intervención en las tres clases de tercero.

Con respecto a las variables de conducta adaptativa: adaptabilidad, liderazgo, habilidades sociales y habilidades para el estudio el grupo intervenido de niños y niñas muestran una mejora significativa. Estos resultados están en relación con los resultados del autoinforme y del grupo-iguales, así como, con la evaluación cualitativa. Según Wentzel (1998) al percibir el alumnado mayor grado de apoyo del profesorado e iguales, hay una mayor motivación e interés por las actividades escolares, cumplen mejor las normas del aula, se aplican más en metas prosociales y su autoestima es más positiva.

Llama la atención que la mejora no solo se extiende a las habilidades de adaptación, liderazgo y sociales sino también al ámbito académico ya que mejora las habilidades para el estudio. Se documenta que trabajando cooperativamente en el aula se conecta aprendizaje y desarrollo de habilidades cognitivas y sociales, con una mejora apreciable de los resultados escolares y la convivencia cultural (Santos-Rego et al., 2009). Este resultado tiene que ver también con el hecho de que trabajaban en equipo o en parejas con lo que el estudio y las tareas se facilitaban mucho.

En cuanto a las conductas inadaptativas informadas por el profesorado disminuyen significativamente todas las variables: niños y niñas disminuyen en el grupo intervenido Problemas de conducta, Problemas de atención, Problemas de Aprendizaje, Hiperactividad y Agresividad.

Estos resultados están en relación con los resultados del autoinforme, del grupo iguales y de la evaluación cualitativa. El hecho que en el autoinforme el alumnado disminuya significativamente su actitud negativa hacia el colegio y hacia el profesorado, se podría asociar con la visión de una mejoría en el clima social por parte del grupo clase y con la visión de una disminución de las conductas inadaptativas en clase por parte del profesorado. Las tres fuentes autoinforme, grupo iguales y profesorado coinciden.

Otras investigaciones muestran que existe relación entre el comportamiento social y la motivación escolar (Inglés et al., 2011). Se podría interpretar que esta motivación hacia el estudio, lograda a través del trabajo cooperativo, ha mejorado el comportamiento del alumnado en clase. Otros autores han encontrado la relación contraria, es decir, entre falta de motivación hacia el estudio y la falta de expectativas de éxito con la presencia de conducta disruptiva (Del Rey y Ortega, 2005).

La promoción de conductas de ayuda y cooperación en el grupo cooperativo podría ser la causa de esta disminución en conductas inadaptativas. En otras intervenciones con programas que fomentan la conducta prosocial, el alumnado disminuye las conductas disruptivas en clase a la vez que aumenta las conductas apropiadas y positivas (Kilian, Fish, y Maniago, 2006).

En educación primaria niños y niñas 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 niños y niñas como un beneficio de fomentar actitudes de ayuda y cooperación en el aula. Ha sido una enseñanza provechosa en los niños aprender a pegar menos desde el punto de vista del profesor/a ya que los niños usan más la agresividad física que las niñas (Ortega, 2005). Este resultado podría interpretarse como un triunfo de la educación para la igualdad de género, ya que las diferencias de género en edades tempranas se deben más a una construcción social o contextual que a diferencias biológicas (Sigelman y Holtz, 2013).

En cuanto a las conductas prosociales informadas por el profesorado también mejoran niños y niñas. Recordemos que los iguales afirmaban un incremento de conductas de ayuda y consuela en niños y niñas; también en la evaluación cualitativa el alumnado afirmaba que se ayudaba en el grupo cooperativo. Por tanto ambos evaluadores externos: profesores e iguales están de acuerdo en que la conducta prosocial se ha incrementado lo cual era objetivo específico del Programa.

En educación primaria niños y niñas muestran una tendencia a ser menos cooperativos/as con el profesorado (Etxebarria et al., 2003) por lo que se podría interpretar un aumento en conductas prosociales como un beneficio de fomentar la cooperación en clase. Cuando el profesorado enseña al alumnado a cooperar provoca que las interacciones entre iguales sean más constructivas: que muestren más apoyo, que hagan más preguntas, que presten más atención a su pareja y que mejoren la calidad de la cooperación (Golub y Buchs, 2014). Resultados similares muestra Nowak (1996) tras una intervención psicoeducativa pretest-postest llevada a cabo con alumnos y alumnas de educación infantil; y muestran coherencia con Choi, Johnson y Johnson (2011) quienes afirman que el alumnado cuyo profesorado promueve el trabajo cooperativo en clase es más cooperativo y presenta más actitudes y comportamientos prosociales. En educación primaria, a medida que se van haciendo mayores valoran más a los compañeros/as que sacrifican sus intereses personales por ayudar a los/as demás y discriminan mejor las situaciones que requiere un comportamiento altruista (Weller y Lagattuta, 2013).

La conducta prosocial es valorada hoy día en el mundo educativo ya que niños y niñas con alta prosocialidad hacia sus iguales tienen mayor motivación para aprender y para conseguir mejores resultados académicos (Inglés et al., 2011). Además, la conducta prosocial es considerada fundamental para un futuro genuinamente humano (Scott y Seglow, 2008).

En resumen, se cumple la Hipótesis 4. El alumnado intervenido va a presentar una puntuación más alta en las variables de conductas adaptativas y una puntuación más baja en las variables de conductas inadaptativas informadas por el profesorado. Tras la intervención con el tercer módulo del Programa, tanto el grupo niñas como el grupo niños intervenido presenta en las variables informadas por el profesorado mayores puntuaciones en conductas adaptativas (Adaptabilidad, Liderazgo, Habilidades sociales y Habilidades para el estudio y la variables Conducta prosocial informadas por el profesorado) y menores puntuaciones en conductas inadaptativas (Hiperactividad, Agresividad, Problemas de atención, Problemas de aprendizaje y Problemas de conducta) que los grupos niñas y niños no intervenidos.

#### **2.5. OBJETIVO 5. Evaluar si cambian del antes a después de la intervención las variables contestadas por los padres y las madres en función del género**

Finalmente en cuanto a la evaluación de padres cabe decir que solo han demostrado incrementos significativos en las niñas en variables como Liderazgo y Habilidades sociales. El hecho de que los niños no muestren mayor conducta agresiva puede podría interpretarse como un beneficio del Programa ya que en otras investigaciones padres y madres muestran un aumento de la conducta agresiva en los niños (Etxebarría et al., 2003).

Es esperable que padres y madres arrojen menos resultados que profesores y profesoras que están muchos más cercanos a los niños y las niñas en el colegio. Además el colegio se atiene a una cultura escolar que a los padres y las madres no comparten. Ellos/as serán más productivos cuando se evalúe el ambiente familiar.

En resumen, se cumple débilmente la Hipótesis 8. El alumnado intervenido va a presentar una puntuación más alta en las variables de conductas adaptativas: Adaptabilidad, Liderazgo y Habilidades sociales informadas por la familia; y una puntuación más baja en las variables de conductas inadaptativas: Hiperactividad, Agresividad, Problemas de atención y Problemas de conducta informadas por las familias.

Con respecto al grupo niñas, el grupo intervenido en las variables informadas presenta mayor puntuación en Liderazgo y Habilidades sociales que el grupo no intervenido. La Hipótesis 5 no se cumple en el resto de las variables informadas por las familias para el grupo niñas. En cuanto al grupo niños, la Hipótesis 5 no se cumple.



# **VIII. CONCLUSIONES, PRINCIPALES APORTACIONES Y PROYECTOS DE FUTURO**



## VII. CONCLUSIONES, PRINCIPALES APORTACIONES Y PROYECTOS DE FUTURO

1. Conclusiones y principales aportaciones
2. Limitaciones de este trabajo
3. Proyectos de futuro como profesora y como investigadora



Termina ya la exposición del presente trabajo. Tras la aproximación teórica al estado de la cuestión Intervención psicoeducativa centrada en el /la docente a través de programas, se presentó el tercer módulo del Programa Aprender a ayudar y a cooperar del programa (Trianes), objeto de estudio de esta investigación. Posteriormente se expuso la metodología de las sesiones de la intervención psicoeducativa llevada a cabo con el alumnado de 3º de educación primaria (tres clases) en el desarrollo habitual de la programación de aula de conocimiento del medio, educación artística e inglés. Se continuó con la presentación del enfoque de evaluación mixta (cuantitativa y cualitativa) y multifuente (alumnado, iguales, profesorado y familia). Tras la presentación de los resultados cuantitativos de los análisis de covarianza con el SPSS 20, se procedió a la discusión sobre los logros del Programa y sobre los resultados de la intervención del grupo niños y del grupo niñas por separado.

A continuación, se presentan las conclusiones y las principales aportaciones de la intervención y su evaluación, sus limitaciones y los proyectos de futuro de la autora de esta tesis como docente e investigadora. La investigación sobre evaluación de programas está diseñada para tomar decisiones sobre la eficacia de un programa determinado (Santrock, 2012).

## **1. Conclusiones y principales aportaciones**

- 1) Los resultados cuantitativos y cualitativos discutidos anteriormente permiten concluir que la investigación realizada valida el tercer módulo Aprender a ayudar y a cooperar del Programa para el desarrollo de relaciones sociales competentes en Educación Primaria (Trianes, 2012) y aporta un instrumento de intervención psicoeducativa útil para fomentar la conducta prosocial tanto en el contexto escolar como fuera de él.
- 2) Los hallazgos de la presente investigación apoyan y extienden la investigación reciente sobre los efectos positivos de los programas en el aula basados en el fomento de la ayuda entre iguales y de prevención de la violencia escolar.

- 3) Desde la perspectiva de igualdad de género, se puede concluir la necesidad de fomentar conductas prosociales en el aula, ya que las diferencias de género en edades tempranas se deben más a una construcción social o contextual. Este tipo de intervenciones beneficia a los niños ya que aprenden e incrementan comportamientos valiosos de ayuda y cooperación, no presentes siempre en su socialización.
- 4) Conveniencia de promover en los centros educativos de primaria un currículo comprometido con la promoción de la convivencia que incluya un enfoque metodológico integral y estrategias basadas en la cooperación, el diálogo abierto, la confianza mutua y la participación.
- 5) Ventaja de utilizar una metodología cooperativa en las áreas curriculares de educación primaria que facilite en el alumnado la posibilidad de practicar comportamientos como dar y recibir ayuda, así como de resolver los conflictos cotidianos a través del diálogo y la cooperación.
- 6) Oportunidad de desarrollar en el alumnado el compromiso social, la responsabilidad personal y la participación democrática a través de utilizar una metodología participativa y democrática en el desarrollo de la programación de aula de las áreas curriculares de educación primaria.
- 7) Necesidad de utilizar una metodología basada en la ayuda y la cooperación que fomente en número y la calidad de las relaciones personales con el fin de alcanzar la inclusión de todos/as independientemente de su capacidad, raza, género y cultura en el alumnado de educación primaria.
- 8) Utilidad de enseñar al alumnado las actitudes y comportamientos hábiles para dar, solicitar y pedir ayuda, así como las estrategias para identificar y superar actitudes y comportamientos que dificultan la consecución de un objetivo común.

9) Interés de fomentar prácticas educativas que dinamicen la participación de toda la comunidad educativa (alumnado, profesorado y familia) con el fin de mejorar la convivencia escolar entre todos los sectores de la misma.

10) Beneficio de utilizar un programa centrado en el/la docente como medio de enriquecimiento personal y desarrollo profesional. Como docente y como investigadora, esta experiencia de intervención psicoeducativa con el tercer módulo Aprender a ayudar y a cooperar del Programa (Trianes, 2012) ha sido enriquecedora y gratificante.

11) El alumnado que ha participado en la intervención con el Programa llega a las siguientes conclusiones:

- La experiencia de trabajar en grupo cooperativo ha sido gratificante: *“Me ha gustado trabajar en equipo”* (Margarita).
- Son un grupo, se ha desarrollado la sensación de pertenencia al grupo. Al hacer la evaluación no se refieren a sí mismo (he disfrutado) sino al grupo (hemos disfrutado): *“Hemos hecho un mural y nos lo hemos pasado muy bien haciéndolo. Nos ha gustado mucho el trabajar en equipo. A mí me ha gustado mucho la experiencia del trabajo en equipo”* (Enrique); *“Nos lo hemos pasado muy bien”;* (Paca); *“A todos nos gustó hacer el trabajo en equipo y cómo lo hicimos”* (Antonia).
- La tarea en grupo cooperativo es más asequible. *“Me ha resultado fácil, divertido. Me resulta más fácil hacerlo en equipo”* (Remedios).
- Los temas les resultan más atractivos trabajando en grupo cooperativo. *“El tema 9 me ha gustado mucho. Los mapas en cartulina grande me gustaron mucho porque pude trabajar en pareja”* (Yasir).
- Las estrategias son las de siempre pero realizadas en grupo: leer, escribir, hacer un mural,... *“He aprendido con mis compañeros a escribir sobre Málaga”* (Esteban), *“He aprendido sobre Málaga mirando en internet, en excursiones, también haciendo un mural cooperativo.”* (Andrés).
- Saben que han aprendido a trabajar en grupo cooperativo: *“Me ha gustado porque he aprendido a trabajar en equipo”* (Alina).

- Distinguen los objetivos curriculares de los objetivos del Programa: *“He aprendido sobre Málaga haciendo un trabajo en grupo. Aprendí muchas cosas, una de ella es trabajar en equipo”* (Fernando).
- Mejoran las relaciones interpersonales. *“Me ha gustado mucho trabajar con ellos. Me lo he pasado muy bien”* (Mercedes).
- Desarrollan actitudes de ayuda y colaboración. *“Lo hicimos en pareja, ayudándonos”* (Antonia).
- Mejora el clima social de aula: valoran positivamente el hecho de trabajar en pareja cooperativa o grupo cooperativo y agradecen al profesorado que les den la oportunidad de trabajar de esta manera: *“Esta experiencia me ha gustado mucho pero sobre todo se lo agradezco a mi señor que es la que me ha enseñado”* (Cecilia).

## 2. Limitaciones de este trabajo

Como limitaciones de la investigación cabe destacar: 1) la dificultad para implicar a más profesores/as-tutores/as rellenando los cuestionarios del alumnado de su tutoría; 2) que la intervención se llevara a cabo solo en el 32% de las áreas curriculares; y 3) no haber podido continuar este curso con ese alumnado que hubiera podido perseguir objetivos más sofisticados ya que estaban formados en lo básico.

## 3. Proyectos de futuro como profesora y como investigadora

Algunos proyectos de futuros son:

*Como profesora:* a) utilizar el trabajo cooperativo como medio para fomentar la responsabilidad social en el alumnado y la mejora de las relaciones interpersonales; b) fomentar la participación de las familias en la vida del aula y en la educación de los hijos e hijas; y c) implicar al alumnado en proyectos de cooperación que a su vez impliquen a toda la comunidad educativa.

Como investigadora: a) evaluar la eficacia del programa interviniendo en todas las áreas curriculares; b) ver como las variables contestadas por el alumnado predicen el sociométrico. Predicen la aceptación de los iguales; c) Predecir la psicopatología (problemas de atención, de conducta, agresividad, problemas de aprendizaje, hiperactividad) a partir de las variables que resulten significativas en un análisis de regresión; y d) publicar los resultados de la presente investigación para que otros/as docentes e investigadores/as puedan utilizarlos.



# IX. REFERENCIAS



## 1. Referencias

- Adelman, H. S., y Taylor, L. (1994). *On understanding intervention in psychology and education*. Westport CT: Praeger.
- Aguirre, A. (1988). El aula como grupo. En A. Aguirre, A., y J. M. Álvarez (Eds.), *Prácticas de psicología de la educación* (pp. 107-126). PPU: Barcelona.
- Alcántara, C., y Gone, J. P. (2007). Reviewing suicide in native american communities: Situating risk and protective factors within a transactional-ecological framework. *Death Studies*, 31(5), 457-477. doi:10.1080/07481180701244587
- Altarejos, F., Ibáñez-Martín, J. A., y Jordán, J. A. (2003). *Ética docente*. Barcelona: Ariel. Retrieved from <http://O-www.ebrary.com.jabega.uma.es>
- Alvidrez, J., y Wenstein, R. S. (1999). Early teacher perceptions and later student academia achievement. *Journal of Educational Psychology*, 91(4), 731-746. doi:10.1037/0022-0663.91.4.731
- Andrés, M. S. (2009). *Los sistemas de ayuda entre iguales como instrumentos de mejora de la convivencia escolar: Evaluación de una intervención*. Madrid: Ministerio de Educación, Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Arancibia, V., Maltés, S., y Álvarez, M (1990). Test de autoconcepto concepto académico. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile. Citado en M. Denegri, C. Opazo, y G. Martínez, (2007). Aprendizaje cooperativo y desarrollo del autoconcepto en estudiantes chilenos. *Revista de Pedagogía*, 28(81), 13-41. Retrieved from <http://O-www.ebrary.com.jabega.uma.es>
- 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.
- Asher, S. R., y Coie, J. D. (1990). Peer rejection in childhood. New York: Cambridge University Press. Citado en R. Pulido, G. Martín, y J. M. Díaz-Aguado. (2010). School violence roles and sociometric status among spanish students. *US-China Education Review*, 7(1), 51-61. Retrieved from <http://O-search.proquest.com.jabega.uma.es/docview/757169458?accountid=14568>
- Atxurra, C., Villardón-Gallego, L., y Calvete, E. (2015). Diseño y validación de la Escala de Aplicación del Aprendizaje Cooperativo (CLAS). *Revista de Psicodidáctica* 20(2). doi:10.1387/RevPsicodidact.11917
- 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

- Badillo, I. (1988). Técnicas de grupo en el aula. En A. Aguirre, y J. M. Álvarez (Eds.), *Prácticas de psicología de la educación* (pp. 127-156). PPU: Barcelona.
- Baltes, P. B., y Danish, S. J. (1980). Intervention in life-span developmental and aging issues and concepts. En R. R. Turnes, y H.W. Reese (Eds.), *Life-span developmental psychology: intervention* (pp. 49-78). New York: Academic Press.
- Bardon, J. I. (1976). The state of the art (and science) of school psychology. *American Ppsychologist*, 31, 785-791. doi:10.1037/0003-066X.31.11.785
- Berlinger, D. C. (1993). *The 100-year journey of educational psychology. From interest, to disdain, to respect for practice*. Arizona: University of Arizona. Retrieved from [http://www.wou.edu/~girodm/611/Berliner\\_100years.pdf](http://www.wou.edu/~girodm/611/Berliner_100years.pdf)
- Binaburo, J. A., y Muñoz, B. (2007). *Educación desde el conflicto*. Sevilla: Consejería de Educación.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 54, 95-114. Retrieved from [http://www.asociacionaccent.com/informa/\\_textosdeestudio/text\\_habilidad\\_es\\_sociales\\_inteligencia\\_emocional.pdf](http://www.asociacionaccent.com/informa/_textosdeestudio/text_habilidad_es_sociales_inteligencia_emocional.pdf)
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. Retrieved from <http://www.ub.edu/grop/catala/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>
- Bronferbenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. En *International Encyclopedia of Education 3* (2ª ed.) (pp. 1643-1647). Oxford: Elsevier. Retrieved from <http://www.columbia.edu/cu/psychology/courses/3615/Readings/BronfenbrennerModelofDevelopment%28short%20version%29.pdf>
- Brown, P., y Levinson, S. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brunswick, E. (1956). Perception and the representative design of psychological experiments. Berkeley, California: University of California Press. Citado en A. Aguirre, y J. M. Álvarez (Eds.), *Prácticas de psicología en la educación* (pp. 23-44). Barcelona: PPU.
- Calvo, A. J., González, R., y Martorell, M. C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: Personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, 24(1), 95-111. doi:10.1174/021037001316899947.
- Cañal, P. (2002). Innovación educativa, motivación del profesor y desarrollo profesional: problemas y propuestas de actuación. En P. Cañal (Ed.), *La innovación educativa* (pp. 147-164). Madrid: Akal.

- Caplan, G. (1974). *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic Books.
- Carrasco, C., y Trianes, M. V. (2014). La conducta prosocial. En V. Martín, M. T. Castilla, y E. Vila (Eds.), *Educación es convivir. Ciudadanía, interculturalidad y cultura de paz* (pp. 77-88). Málaga: Aljibe.
- Cava, M. J., y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Choi, J., Johnson, D. W., y Johnson, R. (2011). Relationships among cooperative learning experiences, social interdependence, children's aggression, victimization, and prosocial behaviors. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(4), 976-1003. doi:10.1111/j.1559-1816.2011.00744.x
- Cobas, M. E., y Ortega, A. (2014). *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo: aprender haciendo*. Cizur Menor (Navarra): Aranzadi, D.L.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., y Cappotelli, M. (1982). Dimensions and types of social status. A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570. doi:10.1037/0012-1649.18.4.557
- Coll, C. (1989). *Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación*. Barcelona: Barcanova
- Coll, C. (1995). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, II: Psicología de la educación* (6ª ed.) (pp. 435-454). Madrid: Alianza psicología.
- Coll, C. (2005). La construcción del conocimiento psicoeducativo: cambios epistemológicos. Conferencia presentado en el *I Congreso Internacional Psicología y educación en tiempos de cambio*. 2-4 febrero de 2005. Barcelona. Retrieved from <http://usuarios.trcnet.com.ar/denise/repositorio/ConstruccionDELconocimientoPsicoeducativo.pdf>.
- Cowen, E. L. (1985). Person-centered approaches to primary prevention in mental health: Situation-focused and competence-enhancement. *American Journal of Community Psychology*, 13(1), 31. Retrieved from <http://0-search.proquest.com.jabega.uma.es/docview/617106891?accountid=14568>
- Crisp, R. (2010). A person-centred perspective to counselling in educational and vocational agencies. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(1), 22-30. doi:10.1375/ajgc.20.1.22
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334. doi:10.1007/BF02310555

- Cruz, I., y Tejedor, C. (2003). *La aplicación de las nuevas tecnologías al aprendizaje y enseñanza de lengua inglesa*. Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Cuvo, A. J. y Vallelunga, L. R. (2007). A transactional systems model of autism services. *The Behavior Analyst*, 30(2), 161-180. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2203637/pdf/bhan-30-02-161.pdf>
- De Miguel, M. (1997). La evaluación de centros escolares. *Actas de las VII jornadas sobre la LOGSE*. Granada: Facultad de Ciencias de la Educación. Citado en R. Sanz (2001), *Orientación psicopedagógica y calidad educativa* (p. 104). Madrid: Pirámides.
- Del Carmen, P. M., Fernández-Martín, F. D., y Membrilla, J. A. (2004). Intervención psicoeducativa para la inhibición de la impulsividad cognitiva. *Análisis y Modificación de Conducta*, 30(132), 537-558. Retrieved from <http://0-search.proquest.com.jabega.uma.es/docview/620658920?accountid=14568>
- Del Rey, R., y Ortega, R. (2001). El programa de ayuda entre iguales en el contexto del proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar. *Revista de Educación*, 326, 297-310. Retrieved from <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre326/re32617.pdf?documentId=0901e72b8125db20>
- Del Rey, R., y Ortega, R. (2005). Violencia interpersonal y gestión de la disciplina: un estudio preliminar. *Red Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 805-832. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002610.pdf>
- Defensor del Pueblo. (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria, 1999-2006*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- 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://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65908102>
- Díaz-Aguado, M. J. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: CIDE (Centro de Investigación y Documentación educativa).
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005a). *Aprendizaje cooperativo. Hacia una nueva síntesis entre la eficacia docente y la educación en valores*. Madrid: Santillana.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005b). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558. Retrieved from <http://www.psicothema.com/pdf/3144.pdf>

- Díaz-Aguado, M. J. (2007). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M. J. y Martín, G. (2011). *Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género*. *Psicothema*, 23(2), 252-259. Retrieved from <http://www.psicothema.com/pdf/3879.pdf>
- Dodge, K. A. (1985). Facets of social interaction and the assessment of social competence in children. En B. H. Scheneider, K. H. Rubin, y J. E. Ledingham (Eds.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp. 3-22). New York: Springer-Verlag.
- Durrant, N. C., y Henggeler, S. W. (1986). The stability of peer sociometric ratings across ecological settings. *Journal of Genetic Psychology*, 147(3), 353-358.
- Dyson, B. (2002). Cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 69-85. Retrieved from <http://journals.humankinetics.com/AcuCustom/Sitename/Documents/DocumentItem/4252.pdf>
- Erdley, C., Nangle, D., y Gold, J. (1998). Operationalizing the construct of friendship among children: a psychometric comparison of sociometric-based definitional methodologies. *Social Development*, 7(1), 62-71. doi:10.1111/1467-9507.00051
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Escorcia-Caballero, R., y Gutiérrez-Moreno, A. (2009). *La cooperación en educación: Una visión organizativa de la escuela*. Colombia: Universidad de La Sabana. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/834/83411512009.pdf>
- Escudero, J. M. (1981). *Modelos didácticos: Planificación sistemática y autogestión educativa*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Escudero, T. (2006). Evaluación y mejora de la calidad en educación. En T. Escudero, y A. D. Correa (Eds.), *Investigación en innovación educativa: Algunos ámbitos relevantes* (pp. 269-325). Madrid: La Muralla.
- Etxebarria, I., Apodaca, P., Eceiza, A., Fuentes, M. J., y Ortiz, 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
- Fagan, A. A., y Lindsey, A. M. (2014). Gender differences in the effectiveness of delinquency prevention programs: What can be learned from experimental research? *Criminal Justice and Behavior*, 41(9), 1057-1078. doi:10.1177/0093854814539801

- 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. doi:10.2307/1130468
- Felner, R. D., y Felner, T. Y. (1989). Primary prevention programs in the educational context: A transactional-ecological framework and analysis. En L. A. Bond, y B. E. Compas (Eds.), *Primary prevention and promotion in the schools* (pp. 13-49). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Fernández, I., y Cuadrado, I. (2010). La gestión de la disciplina en el aula y su influencia en el bienestar emocional y competencia social del alumnado. En J. J. Gazquez, y M. C. Pérez. *La convivencia escolar. Aspectos psicológicos y educativos* (pp. 353-358). Granada: GEU.
- Fernández-Ballesteros, R. (2001). El proceso de evaluación de programas. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Evaluación de Programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud* (2ª ed.) (pp. 75-116). Madrid: Síntesis.
- 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 cuestionario para la evaluación de la violencia cotidiana entre iguales en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 27(1), 102-108. Retrieved from <http://revistas.um.es/analesps/article/download/113521/107511>
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana* 29(1), 1-6 Retrieved from [http://www.asociacionaccent.com/informa/textosdeestudio/text\\_habilidad\\_es\\_sociales\\_inteligencia\\_emocional.pdf](http://www.asociacionaccent.com/informa/textosdeestudio/text_habilidad_es_sociales_inteligencia_emocional.pdf)
- Ferrar, K. E., Olds, T. S., y Walters, J. L. (2012). All the stereotypes confirmed: Differences in how Australian boys and girls use their time. *Health Education and Behavior*, 39(5), 589-595. doi:10.1177/1090198111423942
- Flannery, D. J., Liao, A. K., Powell, K. E., Vesterdal, W., Vazsonyi, A. T., Guo, S., Atha, H., y Embry, D. (2003). Initial behavior outcomes for the peace builders universal school-based violence prevention program. *Developmental Psychology*, 39(2), 292-308. doi:10.1037/0012-1649.39.2.292
- Forner, A., y Latorre, A. (1996). *Diccionario terminológico de investigación educativa y psicopedagogía*. Barcelona: EUB.
- Frey, K. S., Newman, J. B., Nolen, S. B., y Hirschstein, M. K. (2012). *Reducing bullying and contributing peer behaviors: Addressing transactional relationships within the school social ecology*. New York, NY: Taylor y Francis Group.
- Furlong, M. J., y Morrison, R. L. (1995). Status update of research related to National Education Goal Seven: school violence content area. En *Proceedings of national education goals panel. National alliance of pupil*

service organization safe school, safe students conference. Chapel Hill, NC: Educational Research Information Centre.

- Gabbert, B., Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1986). Cooperative learning, group-to-individual transfer, process gain, and the acquisition of cognitive reasoning strategies. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 120(3), 265-278. doi: 10.1080/00223980.1986.10545253
- Garaigordobil, M. (1992). *Juego cooperativo y socialización en el aula: un programa de juego amistoso, de ayuda y cooperación, para el desarrollo socio-afectivo en niños de 6 a 8 años: aplicación y evaluación de programas de intervención psicoeducativa, ciclo inicial, 1º y 2º educación primaria*. Moraleja de Enmedio (Madrid): Seco Olea.
- Garaigordobil, M. (2012). *Intervención psicológica en la conducta agresiva y antisocial con niños*. *Psicothema*, 16(3), 429-435. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3014>
- Garaigordobil, M. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Colección premios nacionales de investigación educativa nº 160. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Garaigordobil, M., Álvarez, Z., y Carralero, V. (2004). Conducta antisocial en niños de 10 a 12 años: factores de personalidad asociados y variables predictoras. *Análisis y modificación de conducta* 30(130), 241-271.
- Garaigordobil, M., y Martínez-Valderrey, V. (2014). Efecto del Cyberprogram 2.0 sobre la reducción de la victimización y la mejora de la competencia social en la adolescencia. *Revista de psicodidáctica*, 19(2), 289-305. doi:10.1387/RevPsicodidact.10239
- García, J. L. (2003). *Métodos de investigación en educación. Investigación cualitativa y evaluativa*. Madrid: UNED.
- García, R. (2013). *Enseñar y aprender en Educación Infantil a través de proyectos*. Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.
- García, S. E. (2006). *La evaluación de programas de reforma educativa en España: tres estudios de caso desde un enfoque de metaevaluación*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense. Retrieved from <http://biblioteca.ucm.es/tesis/cps/ucm-t26502.pdf>
- García-Montalvo, J. (2011), *Nivel socioeconómico, tipo de escuela y resultados educativos en España: El caso de TIMSS PIRLS*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencias. Retrieved from <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/documentos-de-trabajo/dtmontalvo.pdf?documentId=0901e72b814db8c1>
- Gaskell, S. L. (2007). The challenge of evaluating rehabilitative activity holidays for burn-injured children: Qualitative and quantitative outcome data from a

- burns camp over a five-year period. *Developmental Neurorehabilitation*, 10(2), 149-160. doi:10.1080/13638490701217610
- Gatongi, F. (2007). Person-centred approach in schools: Is it the answer to disruptive behaviour in our classrooms? *Counselling Psychology Quarterly*, 20(2), 205-211. doi:10.1080/09515070701403406
- Gillies, R. (2004). The effects of cooperative learning on junior high school students during small group learning. *Learning and Instruction*, 14, 197-213. doi:10.1016/S0959-4752(03)00068-9
- Gillies, R. M. (2008). The effects of cooperative learning on junior high school students' behaviours, discourse and learning during a science-based learning activity. *School Psychology International*, 29(3), 328-347. doi:10.1177/0143034308093673
- Gillies, R. (2014). Aprendizaje cooperativo: Desarrollos en la investigación. *International Journal of Educational Psychology*, 3(2), 125-140. doi:10.4471/ijep.2014.08
- Gillies, R., y Boyle, M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 933-940. doi:10.1016/j.tate.2009.10.034
- Gimeno, J. (1984). Prólogo. En L. Stenhouse (Ed.), *Investigación y desarrollo del curriculum* (2ª ed.) (pp. 7-24). Madrid: Morata.
- Ginsburg, B., Marika, D., Rohrbeck, C. A., y Fantuzzo, J. W. (2006). A meta-analytic review of social, self-concept, and behavioral outcomes of peer-assisted learning. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 732-749. doi:10.1037/0022-0663.98.4.732
- 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
- Gomes, R. M. S., y Pereira, A. S. (2014). Influence of age and gender in acquiring social skills in portuguese preschool education. *Psychology*, 5(2), 99-103. doi:10.4236/psych.2014.52015
- Gómez, M. T., Mir, V., y Serrats, M. G. (1997). *Propuestas de intervención en el aula* (4ª ed.). Madrid: Nercea.
- González-Leandro, P. (1998). Las medidas sociométricas como indicadores de la competencia social en la infancia. *Psicologemas*, 23, 93-121.
- González-Portal, M. D. (1992). *Conducta prosocial: evaluación e intervención*. Madrid: Morata.

- González-Valenzuela, M., Martín-Ruiz, I., y Delgado-Ríos, M. (2012). Enseñanza de la lectoescritura y disminución del riesgo de dificultades de aprendizaje. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 253-268. doi:10.1387/RevPsicodidact.4502
- Guarro, A. (2001). Modelo del proceso o la estrategia del proceso de asesoramiento desde la colaboración: una (re)visión desde la práctica. En J. Domingo (Eds.), *Asesoramiento al centro educativo* (pp. 203-236). Barcelona: Octaedro.
- Guijo, V. (2002). *Estudio multifactorial de la conducta prosocial en los niños de cinco y seis años*. Burgos: Servicio de publicaciones de la Universidad de Burgos. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10259/60>
- Gülay, H. (2011). Assessment of the prosocial behaviors of young children with regard to social development, social skills, parental acceptance-rejection and peer relationships. *Journal of Instructional Psychology*, 38(3-4), 164-172. Retrieved from <http://O-search.proquest.com.jabega.uma.es/docview/1020053660?accountid=14568>
- Habermas, J. (1972). *Toward a rationale society*. London: Heinemann.
- Hashimoto, E. (2005). ¿Por qué investigar? En A. De la Herrán (Ed.), *Investigar en educación. Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas* (pp. 21-34). Madrid: Dilex.
- Hay, D. F. (1994). Prosocial development. *Journal of child psychology and psychiatry*, 31(1), 29-71. doi: 10.1111/j.1469-7610.1994.tb01132.x
- Hawley, P. H. (2003). Strategies of control, aggression and morality in preschoolers: An evolutionary perspective. *Journal of Experimental Child Psychology*, 85(3), 213-235
- Heras, L. (1997). *Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un centro escolar*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- 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.
- Hernández, F. (2001). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Murcia: DM Librero-Editor.
- Herrera, M<sup>a</sup>. 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. 141-173). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- House, J. (1981). Social structure and personality. En M. Rosenberg, y R. Turner (Eds.), *Social psychology: Sociological perspectives* (pp. 525-561). New York,

- NY: Basic Books. Citado en M. Escobar. (2008). *Aceptación sociométrica e inadaptación socioemocional en la infancia: modelos predictivos*. Málaga: Servicio de publicaciones de la Universidad de Málaga. Retrieved from <http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/2673/17116582.pdf?sequence=1>
- Hunt, D. E., y Sullivan, E. V. (1974). *Between psychology and education*. Hillsdale, N.Y.: The Dryden Press.
- Inglés, C. J., Martínez-González, A. E., Valle, A., García-Fernández, J. M. y Ruiz-Esteban, C. (2011). Conducta prosocial y motivación académica en estudiantes españoles de educación secundaria obligatoria. *Universitas Psychologica*, 10(2), 451-465. Retrieved from <http://0-www.ebrary.com.jabega.uma.es>
- Jakes, S. S. (2004). Understanding ecological programming: Evaluating program structure through a comprehensive assessment tool. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 27(2), 13-28. doi:10.1300/J005v27n02\_02
- Jiménez, M., Trianes, M. V., y Muñoz, A. (1996). Importancia de la situación en la solución a problemas interpersonales hipotéticos según la edad. *Infancia y Aprendizaje*, 75, 107-123.
- Johnson, D. W. (1994). *Joining together: Group theory and group skills*. Boston: Allyn and Bacon.
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, Mn: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1984). The effects of intergroup cooperation and intergroup competition on ingroup and outgroup cross-handicap relationships. *The Journal of Social Psychology*, 124(1), 85-94. Retrieved from <http://0-search.proquest.com.jabega.uma.es/docview/617073892?accountid=14568>
- Johnson, R. T., Johnson, D. W., y Stanne, M. B. (1986). Comparison of computer-assisted cooperative, competitive, and individualistic learning. *American Educational Research Journal*, 23(3), 382-392. Retrieved from <http://0-search.proquest.com.jabega.uma.es/docview/617369841?accountid=14568>
- Joint Committee On Standars For Educational Evaluation (1981). *Standars for evaluations of educational programs, projects, and materials*. New York: McGraw-Hill.
- Jones, D. J., Foster, S. E., Olson, A. L., Forehand, R. L., Gaffney, C. A., Zens, M. S., y Bau, J. J. (2007). Longitudinal retention of families in the assessment of a prevention program targeting adolescent alcohol and tobacco use: The utility

- of an ecological systems framework. *Behavior Modification*, 31(5), 638-659. doi:10.1177/0145445507300868
- Jones, S. E., Haslam, S. A., York, L., y Ryan, M. K. (2008). Rotten apple or rotten barrel? Social identity theory and children's responses to bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 26(1), 117-132.
- Kagan, S. (1999). *Cooperative Learning*. San Clemente: Resources for Teachers, Inc.
- Ke, F., y Grabowski, B. (2007). Gameplaying for maths learning: Cooperative or not? *British Journal of Educational Technology*, 38(2), 249-259. doi:10.1111/j.1467-8535.2006.00593.x
- 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. Retrieved from <http://0-search.proquest.com.jabega.uma.es/docview/1562152349?accountid=14568>
- Key, J. D., O'Rourke, K., Judy, N., y Mckinnon, S. A. (2005). Efficacy of a secondary adolescent pregnancy prevention program: An ecological study before, during and after implementation of the second chance club. *International Quarterly of Community Health Education*, 24(3), 231-240. doi:10.2190/1LC5-83MP-XT2W-PE40
- Kilian, J. M., Fish, M. C., y Maniago, E. B. (2006). Making schools safe: A system-wide school intervention to increase student prosocial behaviors and enhance school climate. *Journal of Applied School Psychology*, 23(1), 1-30. doi:10.1300/J370v23n01\_01
- Kohlberg, L. (1982). Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. *Infancia y Aprendizaje*, 18, 33-51
- Kohn, M. L., y Schooler, C. (1978). The reciprocal effects of substantive complexity of work and intellectual flexibility: A longitudinal assessment. *American Journal of Sociology*, 84, 24-52.
- Kwon, K., Kim, E. M., y Sheridan, S. M. (2014). The role of beliefs about the importance of social skills in elementary children's social behaviors and school attitudes. *Child and Youth Care Forum*, 43(4), 455-467. doi:10.1007/s10566-014-9247-0
- Kubany, E. S., Richard, D. C., Bauer, G. B., y Muraoka, M. Y. (1992). Impact of assertive and accusatory communication of distress and anger: A verbal component analysis. *Aggressive Behavior*, 18(5), 337-347. Retrieved from <http://0-search.proquest.com.jabega.uma.es/docview/618254760?accountid=14568>

- La Fontana, K. M., y Cillessen, A. H. (2002). Children's perceptions of popular and unpopular peers: A multimethod assessment. *Developmental Psychology*, 38(5), 635-647. doi: 10.1037//0012-1649.38.5.635
- 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.
- Lavasani, M. G., Afzali, L., y Afzali, F. (2011). Cooperative learning and social skills. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 6(4), 186-193. Retrieved from <http://0-search.proquest.com.jabega.uma.es/docview/1017618665?accountid=14568>
- León, B., Gozalo, M., y Polo, M. I. (2012). Aprendizaje cooperativo y acoso entre iguales. *Infancia y Aprendizaje*, 35(1), 23-35. doi:10.1174/021037012798977494
- López-Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.
- 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
- Luna, G., Luna, J., y Trianes, M. V. (2010). Violencia escolar según edad, sexo y estrés autoinformado. En J. J. Gázquez, y M. C. Pérez (Eds.), *Investigación en convivencia escolar. Variables relacionadas* (pp. 155-160). Granada: GEU.
- Maasen, G. H., Akkermans, W., y Van Den Linder, J. L. (1997). Two-dimensional sociometric status determination with rating scales. *Small Group Research* 27(1), 56-78. doi: 10.1177/1046496496271003
- Maassen, G. H., Van Boxtel, H. W., y Goossens, F. A. (2005). Reliability of nomination and two dimensional rating scale methods for sociometric status determination. *Applied Developmental Psychology*, 26, 51-68.
- Mahoney, J. L., Lord, H., y Carryl, E. (2005). An ecological analysis of after-school program participation and the development of academic performance and motivational attributes for disadvantaged children. *Child Development*, 76(4), 811-825. doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00879.x
- Marcelo, C. (1996). *Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional*. Madrid: CIDE/MEC.
- Marchersi, A. (1982). Estrategias de intervención educativa, en Reunión Nacional de Intervención Psicología. Murcia, marzo-abril. Citado en C. Coll (1989). *Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación* (p.318). Barcelona: Barcanova.

- Marchersi, A. (1993). Intervención psicopedagógica en la escuela. En J. Beltrán, V. Bermejo, M. D. Prieto, y D. Vence (Eds.), *Intervención psicopedagógica* (pp. 383-399). Madrid: Pirámide.
- Marchersi, A., y Martín, E. (1998). *Calidad de enseñanza en tiempo de cambio*. Madrid: Alianza, Psicología y Educación.
- Martín, E., y Solé, I. (2011). *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención*. Barcelona: Graó.
- Martín, X., y Rubio, L. (2010). Prácticas de ciudadanía: Diez experiencias de aprendizaje servicio. Barcelona: Octaedro. Retrieved from <http://0-www.ebrary.com.jabega.uma.es>
- Martínez, M. (2010). Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades. Barcelona: Octaedro. Retrieved from <http://0-www.ebrary.com.jabega.uma.es>
- Martínez, G., y Gras, M. (2002). Las primeras manifestaciones de la conducta antisocial en la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(4). Consultado el 3 de febrero de 2015 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n4.asp>
- Masten, A. S., Coatsworth, J. D., Neeman, J., Gest, S. D., Tellegen, A., y Garmezy, N. (1995). The structure and coherence of competence from children through adolescence. *Child Development*, 66(6), 1635-1659. doi:10.2307/1131901
- Matson, J. L., Rotatori, A. F., y Helsel, W. J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: The matson evaluation of social skills with youngsters (MESSY). *Behaviour Research Therapy*, 21(4), 335-340. Retrieved from <http://0-search.proquest.com.jabega.uma.es/docview/616801346?accountid=14568>
- May, H. (2004). Making statistics more meaningful for policy research and program evaluation. *American Journal of Evaluation*, 25(4), 525-540. doi:10.1016/j.ameval.2004.09.004
- McDonald, M. L. (1978). Measuring assertion: A model and method. *Behaviour Reserach Therapy*, 9(5), 889-899. doi:10.1016/S0005-7894(78)80021-5
- McMaster, K. N., y Fuchs, D. (2002). Effects of cooperative learning on the academic achievement of students with learning disabilities: An update of tateyama-sniezek's review. *Learning Disabilities Research and Practice*, 17(2), 107-117. doi:10.1111/1540-5826.00037
- 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. Retrieved from <http://www.psycothema.com/pdf/1191.pdf>

- Meyer, A. L., Allison, K. V., Reese, R. E., y Gay, F.N. (2004). Choosing to be violence free in middle school: The student component of the great schools and families universal program. *American Journal of Preventive Medicine*, 26(1), 20-28. doi:10.1016/j.amepre.2003.09.014
- Muhammad, Z. (2012). *Effects of cooperative learning intervention on mathematics achievement outcomes and attitudes of non-science college majors* (Order No. AAI3457972). Available from PsycINFO. (993099058; 2012-99030-048). Retrieved from <http://0-search.proquest.com.jabega.uma.es/docview/993099058?accountid=14568>
- Muñoz, A. (1996). Intervención psicopedagógica. Funciones y Modelos. En A. Muñoz (Ed.), *Psicopedagogía. Propuestas para la intervención* (pp.27-46). Málaga: Servicio de publicaciones e intercambios científicos U.M.A.
- Muñoz, A., y García, J. (1996). La intervención centrada en los agentes educativos. En A. Muñoz (Ed.), *Psicopedagogía. Propuestas para la intervención* (pp. 167-178). Málaga: Servicio de publicaciones e intercambios científicos U.M.A.
- Muñoz, A., Trianes, M. V., Jiménez, M., Blanca, M. J., Sánchez, A., y García, B. (1996). Escala de observación para profesores (EOP): Evolución y forma actual. En M. Marín (Ed.), *Sociedad y educación* (pp. 565-573). Sevilla: Eudema.
- Myrick, R. (1993). *Development guidance and counseling: A practical approach* (2ª ed.). Minneapolis, M.N.: Educational Media Corporation.
- Neber, H., y Heller, K. A. (2002). Evaluation of a summer-school program for highly gifted secondary-school students: The German pupils academy. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(3), 214-228. doi:10.1027//1015-5759.18.3.214
- Nelson, H., Kendall, G., y Shields, L. (2013). Children's social-emotional characteristics at entry to school: Implications for school nurses. *Journal of Child Health Care*, 17(3), 317-331. doi:10.1177/1367493512461458
- Nethsinghe, R. (2012). Finding balance in a mix of culture: Appreciation of diversity through multicultural music education. *International Journal of Music Education*, 30(4), 382-396. doi:10.1177/0255761412459166
- Nieto, J. M. (1999). Apoyo educativo a los centros escolares y necesidades especiales. En N. Illán (Ed.), *Didáctica y organización de la educación especial* (pp.109-160). Archidona, Málaga: Aljibe.
- Nieto, S., y Recamán, A. (2009). Investigación y conocimiento científico en educación. En S. Nieto, y M. J. Rodríguez (Eds.), *Investigación y evaluación educativa en la sociedad del conocimiento* (pp. 81-139). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

- Nowak, T. A. (1996). Promoting academic and social behaviors of children in integrated kindergarten classes: The effects of cooperative learning. *Disseration Abstract International Section A: Humanities and Social Sciencies*, 57(5-A), 1964. (Order No. AAM9629378). Available from PsycINFO. (619000521; 1996-95022-016). Retrieved from <http://O-search.proquest.com.jabega.uma.es/docview/619000521?accountid=14568>
- Núñez, J. C., González-Pumariega, S., y González-Pienda, J.A. (1995). Autoconcepto en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 7(3), 587-604. Retrieved from <http://www.psicothema.com/pdf/1005.pdf>
- O'Brien, J. (2004). If person-centred planning did not exist, valuing people would require its invention. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 17(1), 11-15. doi:10.1111/j.1468-3148.2004.00178.x
- O'Neill, P. (2001). Review of person-centred counselling: An experiential approach. *Canadian Psychology*, 42(2), 142-143. doi:10.1037/h0088109
- Ollendick, T., Oswald, D., y Francis, G. (1989). Validity of teacher nominations in identifying aggressive, withdrawn and popular children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18(3), 221-229. doi:10.1207/s15374424jccp1803\_4
- Ortega, R. (1994a). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280. Retrieved from <http://hdl.handle.net/11162/70473>
- Ortega, R. (1994b). Las malas relaciones en la escuela. Estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros de segunda etapa de EGB. *Infancia y Sociedad*, 27-28, 191-216.
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla Antiviolenca Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-158. Retrieved from <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre313/re3130700461.pdf?documentId=0901e72b81272c0f>
- Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Programa educativo de prevención de maltrato entre compañeros y compañeras*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- Ortega, R. (2005). Violencia escolar en Nicaragua: un estudio descriptivo en escuelas de primaria. *Red Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 787-804 Retrieved from <http://O-www.ebrary.com.jabega.uma.es>
- Ortega, R., y Angulo, J. C. (1998). Violencia escolar. Su presencia en institutos de educación secundaria de Andalucía. *Revista de Estudios de Juventud*, 42, 47-61.

- Ortega, R., y del Rey, R. (2001). El programa de ayuda entre iguales en el contexto del proyecto Sevilla antiviolencia escolar. *Revista de Educación*, 326, 297-310. Retrieved from <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre326/re32617.pdf?documentId=0901e72b8125db20>
- Ortega, R., y del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (1996). El aula como escenario de la vida afectiva y moral. *Cultura y Educación*, 3, 5-18.
- Ortega, R., Gandul, M. I., y Fernández, V. (1998). Formación del profesorado y prevención de la violencia: módulos autoformativos. En R. Ortega Ruiz et al., *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla* (pp. 95-108). Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía. Retrieved from <http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/convivenciaqosarioortega.pdf>
- Ortega, R., Romera, E. M., y del Rey, R. (2009). Protagonismo de la atención a la convivencia en la prevención de la conflictividad y la violencia escolar. *Informació Psicológica*, 95, 4-14. Retrieved from <http://www.uv.es/lisis/mjesus/informc-psicolog-cava.pdf>
- Ortega, R., Romera, E. M., y Monks, C. P. (2009). The impact of group activities on social relations in an early setting in Spain. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 343-361. doi:10.1080/13502930903101545
- Oshri, A., Rogosch, F. A., Burnette, M. L., y Cicchetti, D. (2011). Developmental pathways to adolescent cannabis abuse and dependence: Child maltreatment, emerging personality, and internalizing versus externalizing psychopathology. *Psychology of Addictive Behaviors*, 25(4), 634-644. doi:10.1037/a0023151.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Palacios, J., Marchersi, A., y Coll, C. (2014). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza
- Peklaj, C. (2003). Gender, abilities, cognitive style and students' achievement in cooperative learning. *Horizons of Psychology*, 12(4), 9-22. Retrieved from [http://psy.ff.uni-lj.si/psiholoska\\_obzorja/arhiv\\_clanki/2003\\_4/peklaj.pdf](http://psy.ff.uni-lj.si/psiholoska_obzorja/arhiv_clanki/2003_4/peklaj.pdf)
- Peklaj, C., y Vodopivec, B. (1999). Effects of cooperative versus individualistic learning on cognitive, affective, metacognitive and social processes in students. *European Journal of Psychology of Education*, 14(3), 359-373. doi:10.1007/BF03173120
- Pellegrini, A. D. (2002). Bullying and victimization in middle school: A dominant relations perspective. *Educational Psychologist*, 37(3), 151-163. doi:10.1207/S15326985EP3703\_2

- Pena, M., y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15, 6(2), 400-420. <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?244>
- Peralta, F. J (2004). *Estudio de los problemas de convivencia escolar en estudiantes de enseñanza secundaria*. Málaga: Servicio de publicaciones de la Universidad de Málaga. Retrieved from <http://www.biblioteca.uma.es/bbl/doc/tesisuma/16789222.pdf>
- Pérez-Cabaní, M. L., y Carretero, M. R. (2003). Competencias profesionales del asesor psicopedagógico: competencias relativas a la utilización de métodos y procedimientos para la intervención psicoeducativa. En C. Monereo (Ed.), *Modelos de orientación e intervención psicoeducativa* (pp.79-116). Barcelona: Fundació per a la UOC.
- Pérez, R. (2006). *Evaluación de los programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Postigo, S., González R., Mateu, C., Ferrero, J., y Martorell, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*, 21(3), 453-458. Retrieved from <http://www.psicothema.com/pdf/3653.pdf>
- Poulin, F., y Dishion, T. J. (2008). Methodological issues in the use of peer sociometric nominations with middles school youth. *Social Development*, 17(4), 908-924. doi:10.1111/j.1467-9507.2008.00473.x
- Prien, K. O., Taylor, R. R., Renn, R. W., y Janz, B. (2000). The effect of cooperative learning, cohesion, and commitment on team performance. *Proceedings of the Forty-Second Annual Meeting, Southwest Academy of Management*. Retrieved from <http://O-search.proquest.com.jabega.uma.es/docview/619701634?accountid=14568>
- Puig, J. (2009). *Aprendizaje servicio (ApS): educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes: los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Pujolàs, P., y Lago, J. R. (2007). La organización cooperativa de la actividad educativa. En J. Bonals, y M. Sánchez-Cano (Eds.), *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (pp. 349-391). Barcelona: Graó.
- 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.

- Quintero, S. M. L., y Fonseca, H. C. (2012). *Temas selectos de género y desarrollo sustentable*. México: Editorial Miguel Ángel Porrúa. Retrieved from <http://0-www.ebrary.com.jabega.uma.es>
- Reid, J. B., y Patterson, G. R. (1991). Early prevention and intervention with conduct problems: A social-interaction model for the integration of research and practice. En G. Stoner, M. R. Shinn, y H. M. Walker (Eds.), *Interventions for achievement and behavior problems* (pp. 715-740). Silver Spring, MD: National Association of School Psychologists. Citado en J. Webber (1997), *Comprehending youth violence: A practicable perspective. Remedial and Special Education*, 18(2), 94-104. doi:10.1177/074193259701800203
- Reutzell, D. R., Fawson, P. C., y Smith, J. A. (2006). Words to go!: Evaluating a first-grade parent involvement program for "making" words at home. *Reading Research and Instruction*, 45(2), 119-159. doi:10.1080/19388070609558445
- Reynolds, C. R., y Kamphaus, R. W. (1992). *BASC-2: Behavior Assessment System for Children Second Edition Manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Services.
- Reynolds, C. R., y Kamphaus, R. W. (2004). *BASC-2 Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes, Manual*. Madrid: TEA.
- Rodríguez, S., Álvarez, M., Echeverría, B. y Martín, M. A. (1996). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez, M. J., y Herrera, M. E. (2010). El espacio europeo de educación superior. En N. Nieto, y M. J. Rodríguez (Eds.), *Investigación y evaluación educativa en la sociedad del conocimiento* (pp. 213-238). Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.
- Rosenblatt, J. A., y Furlong, M. J. (1997). Assessing the reliability and validity of student self-reports of campus violence. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(2), 187-202. doi: 10.1023/A:1024552531672
- Rubilar, J. A. V., y Oros, L. B. (2011). Una propuesta de intervención psicoeducativa para promover la autoestima infantil. *Acta Psiquiátrica y Psicológica De América Latina*, 57(3), 235-244.
- Rubio, E. (1988). Técnicas sociométricas en el aula. En A. Aguirre, y J. M. Álvarez (Eds.), *Prácticas de psicología de la educación* (pp. 157-176). Barcelona: PPU.
- Sánchez, A. M. (2005). *Una intervención psicoeducativa sobre competencia social en alumnado de 9 a 15 años. Su evaluación con un diseño longitudinal*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- 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. Retrieved

from <http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?128>

- 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 (PESCA). *Revista de Psicología General y Aplicada*, 62, 303-324.
- Sanders, J. R. (1998). *Estándares para la evaluación de programas*. Bilbao: Mensajero.
- Santana, L. (2009). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales* (3ª ed.). Madrid: Pirámide.
- Santrock, J. W. (2012). *Psicología de la educación* (4ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Santos-Rego, M. A., Lorenzo-Moledo, M. D. M., y Priegue-Caamaño, D. (2009). Aprendizaje cooperativo: práctica pedagógica para el desarrollo escolar y cultural. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana. Retrieved from <http://0-www.ebrary.com.jabega.uma.es>
- Sanz, L. M., Fernández, A., Campos, F., Pereto, M., y González, P. (1991). El rol del psicólogo educativo. *Papeles del Psicólogo*, 51, 51-52.
- Sanz, R. (2001). *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Madrid: Pirámides.
- Scott, N., y Seglow, J. (2008). *Altruism*. Buckingham, GBR: McGraw-Hill Education. Retrieved from <http://0-www.ebrary.com.jabega.uma.es>
- Segura, M. (2002). *Ser persona y relacionarse. Materiales 12-16 para educación secundaria*. Madrid: Narcea.
- Segura, M., y Arcas, M. (2008). *Relacionarnos bien. Programa de competencia social para niñas y niños de 4 a 12 años* (6ª ed.). Madrid: Narcea.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analysis*. Nueva York: Academic Press.
- Serrano, J. M. (1996). El Aprendizaje cooperativo. En J. L. Beltrán, y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos* (pp. 217-244). Madrid: Síntesis.
- Serrano, J. M. (1997). *Aprendizaje cooperativo en matemáticas: Un método de aprendizaje cooperativo-individualizado para la enseñanza de las matemáticas*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Sharan, Y. (2010). Cooperative learning for academic and social gains: Valued pedagogy, problematic practice. *European Journal of Education*, 45(2), 300-313. doi:10.1111/j.1465-3435.2010.01430.x

- Sidman, M. (1973). *Tácticas de investigación científica*. Barcelona: Fontanella. Citado en J. M. Álvarez (1988), *El método experimental*. En A. Aguirre, y J. M. Álvarez (Eds.), *Prácticas de psicología en la educación* (pp. 23-44). Barcelona: PPU.
- Sigelman, C. K., y Holtz, K. D. (2013). Gender differences in preschool children's commentary on self and other. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 174(2), 192-206. doi:10.1080/00221325.2012.662540
- Silva, F., y Martorell, C. (1987). *BAS. Batería de socialización*. Madrid: TEA.
- Sirin, S. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453. doi:10.3102/00346543075003417
- Siu, A. M. H., Shek, D. T. L., y Lai, F. H. Y. (2013). Predictors of prosocial behavior among Chinese high school students in Hong Kong. *International Journal of Child Health and Human Development*, 6(1), 103-111. Retrieved from <http://0-search.proquest.com.jabega.uma.es/docview/1433275633?accountid=14568>
- Slavin, R. E. (1986). *Using student team learning* (3ª ed.). Baltimore: Johns Hopkins University, center for research on elementary and middle schools.
- Slavin, R. E. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Smith, k., Johnson, D. W., y Johnson, R. (1981). Can conflict be constructive? Controversy versus concurrence seeking in learning groups. *Journal of Educational Psychology*, 73, 651-663. doi:10.1037/0022-0663.73.5.651
- Solé, I. (1998). *Orientación e intervención psicoeducativa*. Barcelona: Horsos.
- Solé, I., y Martín, E. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. En E. Martín, y I. Solé (Eds.), *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención* (pp. 13-32). Barcelona: Graó.
- Springer, L., Stanne, M. E., y Donovan, S. S. (1999). Effects of small-group learning on undergraduates in science, mathematics, engineering, and technology: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 69(1), 21-51. doi:10.3102/00346543069001021
- Stiefel, I., Cohen, J., Moorhouse, K., y Hopkins, C. (2006). Does it work for them – does it work for us? evaluating a new model of team practice. *ANZJFT Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 27(1), 30-37. doi:10.1002/j.1467-8438.2006.tb00690.x

- Stufflebeam, D. L. (2004). A note on the purposes, development, and applicability of Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. *American Journal of Evaluation*, 25(1), 99-102. doi: 10.1177/109821400402500107
- Suárez, C. (2010). *Cooperación como condición social de aprendizaje*. Barcelona: Editorial UOC. Retrieved from <http://0-www.ebrary.com.jabega.uma.es>
- 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
- Tabachnick, G., y Fidell, S. (2007). *Using multivariate statistics* (5ª ed.). Boston: Pearson Education.
- Tarhan, L., Ayyildiz, 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
- Taylor, K. A., Sullivan, T. N., y Farrell, A. D. (2015). Longitudinal relationships between individual and class norms supporting dating violence and perpetration of dating violence. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(3), 745-760. doi:10.1007/s10964-014-0195-7
- Tejedor, F. J. (1985). Modelo. En A. De la Orden (Ed.), *Diccionario de ciencias de la educación*. *Investigación educativa* (p.170). Madrid: Anaya.
- Terry, R., y Coie, J. D. (1991). A comparison of methods for defining sociometric status among children. *Developmental Psychology*, 27(5), 867-880. doi:10.1037/0012-1649.27.5.867
- Terwogt, M. M. (2002). Emotional states in self and others as motives for helping in 10-year-old children. *British Journal of Developmental Psychology*, 20(1), 131-147. doi:10.1348/026151002166361
- Tolman, R. M. (2002). An ecological analysis of batterer intervention program standards. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma*, 5(2), 221-233. doi:10.1300/J146v05n02\_13
- Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645. doi:10.1080/01443410500345172
- Trianes, M. V. (1996) *Educación y competencia social. Un programa en el aula*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Trianes, M. V. (1989). Modelos de intervención tecnológico-aplicada a la escuela. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 58-68.

- Trianes, M. V. (2004, octubre). Contextos de la violencia juvenil en España. Ponencia presentada en la VIII Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la violencia: Violencia y Juventud. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Trianes, M. V. (2012). *Programa para el desarrollo de relaciones sociales competentes en educación primaria*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M. V. (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. Retrieved from <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3209>
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., García, B., Muñoz, A., y Fernández-Baena, J. (2007). El comportamiento infantil asertivo ante adultos: un examen entre variables y fuentes. *Infancia y Aprendizaje*, 30(2), 163-182. doi: 10.1174/021037007780705201
- 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.
- Trianes, M. V., Muñoz, A., y Jiménez, M. (1997). *Competencia social y tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- Trianes, M. V., Rivas, T., y Muñoz, A. (1991). Eficacia diferencial de una intervención psicoeducativa sobre las habilidades sociales en niños preescolares inhibidos e impulsivos. *Análisis y Modificación de Conducta*, 17(56), 895-916. Retrieved from <http://0-search.proquest.com.jabega.uma.es/docview/618207341?accountid=14568>
- Tricket, E., y Moss, R.H. (1984). *Escala de clima social*. Madrid: TEA.
- Valverde, J. (1988). *El proceso de inadaptación social*. Madrid: Popular.
- Vladimíra, Č., Belovičova, Z., y Sirota, M. (2011). Mindreading and empathy as predictors of prosocial behavior. *Studia Psychologica*, 53(4), 351-362. Retrieved from <http://0-search.proquest.com.jabega.uma.es/docview/921295234?accountid=14568>
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

- Walker, H., y Haertel, G. (1990) The international encyclopedia of educational evaluation. Oxford: Pergamon. Citado en F. Hernández. (2001), *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Murcia: DM Librero-Editor.
- Warden, D., y Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(3), 367-385. doi:10.1348/026151003322277757
- Webber, J. (1997). Comprehending youth violence: A practicable perspective. *Remedial and Special Education*, 18(2), 94-104. doi:10.1177/074193259701800203
- Weir, K., y Duveen, G. (1981). Further development and validation of the Prosocial Behaviour Questionnaire for use by teachers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22(4) 357-374. doi: 10.1111/j.1469-7610.1981.tb00561.x
- Weller, D., y Lagattuta, K. H. (2013). Helping the in-group feels better: Children's judgments and emotion attributions in response to prosocial dilemmas. *Child Development*, 84(1), 253-268. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01837.x
- Wenzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209. doi:10.1037/0022-0663.90.2.202
- Xiaoyi, F., y Danhua, L. (2003). Prevention and intervention of adolescents smoking behavior. *Acta Psychologica Sinica*, 35(3), 379-386. Retrieved from [http://en.cnki.com.cn/Article\\_en/CJFDTOTAL-XLXB200303014.htm](http://en.cnki.com.cn/Article_en/CJFDTOTAL-XLXB200303014.htm)

## 2. Legislación

- Constitución española 1978. Boletín Oficial del Estado, 311, de 29 de diciembre de 1978. Retrieved from <http://www.boe.es/boe/dias/1978/12/29/pdfs/A29313-29424.pdf>
- Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 25, de 2 de febrero de 2007. Retrieved from <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/25/2>
- Decreto 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación primaria en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 156, de 8 de agosto de 2007. Retrieved from <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/156/1>

Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 50, de 13 de marzo de 2015. Retrieved from <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2015/50/1>

Instrucciones de 30 de junio de 2014 de la Secretaría General de Educación sobre programas educativos y reconocimiento profesional del profesorado responsable de la coordinación de programas educativos en centros docentes públicos, así como del profesorado participante en los mismos. Retrieved from [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/OEE/planesyprogramas/Instrucciones\\_prog\\_educativos](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/OEE/planesyprogramas/Instrucciones_prog_educativos)

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado, 187, de 6 de agosto de 1970. Retrieved from <http://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>

Ley Orgánica 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos. Boletín Oficial del Estado, 103, de 30 de abril de 1982. Retrieved from <http://www.boe.es/boe/dias/1982/04/30/pdfs/A11106-11112.pdf>

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, 238, de 4 de octubre de 1990. Retrieved from <http://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 252, de 26 de diciembre de 2007. Retrieved from <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/252/d1.pdf>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006. Retrieved from <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado, 307, de 24 de diciembre de 2001. Retrieved from <http://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013. Retrieved from <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. Boletín oficial de la Junta de Andalucía, 171, de 30 de agosto de 2007. Retrieved from <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/171/2>

Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 167, de 22 de agosto

de 2008. Retrieved from <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2008/167/2>

Orden de 14 de enero de 2009, por la que se regulan las medidas de apoyo, aprobación y reconocimiento al profesorado para la realización de proyectos de investigación e innovación educativa y de elaboración de materiales curriculares. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 21, de 2 de febrero de 2009. Retrieved from <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2009/21/1>

Orden de 11 de abril de 2011, por la que se regula la participación de los centros docentes en la Red Andaluza «Escuela: Espacio de Paz» y el procedimiento para solicitar reconocimiento como Centros Promotores de Convivencia Positiva (Convivencia+). Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 85, de 3 de mayo de 2011. Retrieved from <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2011/85/d1.pdf>

Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 132, de 7 de julio de 2011. Retrieved from <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2011/132/d1.pdf>

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria. Boletín Oficial del Estado, 293, de 8 de diciembre de 2006. Retrieved from <http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>

Real Decreto 1591/2010, de 26 de noviembre, por el que se aprueba la Clasificación Nacional de Ocupaciones 2011. Boletín Oficial de Estado, 306, del 17 de diciembre del 2010. Retrieved from <http://www.boe.es/boe/dias/2010/12/17/pdfs/BOE-A-2010-19389.pdf>

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la educación primaria. Boletín Oficial del Estado, 52, de 1 de marzo de 2014. Retrieved from <http://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf>

### 3. Videos You-Tube

*Ask For Help song: We Have Skills: Social Skills for School Success K-3.* (2010). Recuperado a partir de [https://www.youtube.com/watch?v=yoBPGvBlaz8&feature=youtube\\_gdata\\_player](https://www.youtube.com/watch?v=yoBPGvBlaz8&feature=youtube_gdata_player)

*Be Responsible (Safe and Respectful) Children's Song by Patty Shukla.* (2013).

Recuperado a partir de  
[https://www.youtube.com/watch?v=JGQAp2PY8yY&feature=youtube\\_gdata\\_player](https://www.youtube.com/watch?v=JGQAp2PY8yY&feature=youtube_gdata_player)

*Betty Learns to Ride a Bike.* (2012). Recuperado a partir de

[https://www.youtube.com/watch?v=QKI5gDN8wFQ&feature=youtube\\_gdata\\_player](https://www.youtube.com/watch?v=QKI5gDN8wFQ&feature=youtube_gdata_player)

*Betty's Blueberry Pancakes.* (2012). Recuperado a partir de

[https://www.youtube.com/watch?v=vxGR\\_Zwpb\\_w&feature=youtube\\_gdata\\_player](https://www.youtube.com/watch?v=vxGR_Zwpb_w&feature=youtube_gdata_player)

*Carrot Crazy - Animated Film.* (2014). Recuperado a partir de

[https://www.youtube.com/watch?v=PcyO9aGY\\_TI&feature=youtube\\_gdata\\_player](https://www.youtube.com/watch?v=PcyO9aGY_TI&feature=youtube_gdata_player)

*Charlie's Glasses.* (2012). Recuperado a partir de

[https://www.youtube.com/watch?v=xAhmxmL4G0s&feature=youtube\\_gdata\\_player](https://www.youtube.com/watch?v=xAhmxmL4G0s&feature=youtube_gdata_player)

*Cleaning Up The Beach.* (2012). Recuperado a partir de

[https://www.youtube.com/watch?v=eenyJglPI6g&feature=youtube\\_gdata\\_player](https://www.youtube.com/watch?v=eenyJglPI6g&feature=youtube_gdata_player)

*Cooperative Learning - Respect Each Other.* (2010). Recuperado a partir de

[https://www.youtube.com/watch?v=aFjn2uqbCbc&feature=youtube\\_gdata\\_player](https://www.youtube.com/watch?v=aFjn2uqbCbc&feature=youtube_gdata_player)

*Do The Best You Can song: We Have Skills: Social Skills for School Success K-3.*

(2010). Recuperado a partir de  
[https://www.youtube.com/watch?v=hwtZOd9UsR0&feature=youtube\\_gdata\\_player](https://www.youtube.com/watch?v=hwtZOd9UsR0&feature=youtube_gdata_player)

*Follow Directions song: We Have Skills: Social Skills for School Success K-3.* (2010).

Recuperado a partir de  
[https://www.youtube.com/watch?v=atFupd8NxRE&feature=youtube\\_gdata\\_player](https://www.youtube.com/watch?v=atFupd8NxRE&feature=youtube_gdata_player)

*Follow the Rules song: We Have Skills: Social Skills for School Success K-3.* (2010).

Recuperado a partir de  
[https://www.youtube.com/watch?v=4mszoreqEzU&feature=youtube\\_gdata\\_player](https://www.youtube.com/watch?v=4mszoreqEzU&feature=youtube_gdata_player)

*Get Along song: We Have Skills: Social Skills for School Success K-3.* (2010).

Recuperado a partir de  
[https://www.youtube.com/watch?v=Pq5tgcUQAaw&feature=youtube\\_gdata\\_player](https://www.youtube.com/watch?v=Pq5tgcUQAaw&feature=youtube_gdata_player)

- La Carreta - Trabajo en Equipo.* (2011). Recuperado a partir de [https://www.youtube.com/watch?v=aZyOygivqbY&feature=youtube\\_gdata\\_player](https://www.youtube.com/watch?v=aZyOygivqbY&feature=youtube_gdata_player)
- Listen song: We Have Skills: Social Skills for School Success K-3.* (2010). Recuperado a partir de [https://www.youtube.com/watch?v=TBBUW95I6hI&feature=youtube\\_gdata\\_player](https://www.youtube.com/watch?v=TBBUW95I6hI&feature=youtube_gdata_player)
- Listen: We Have Skills: Social Skills for School Success K-3.* (2011). Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=SKET3S2qvMA>
- los pajaros (for the birds).* (2007). Recuperado a partir de [https://www.youtube.com/watch?v=cy7p\\_RcLVtY&feature=youtube\\_gdata\\_player](https://www.youtube.com/watch?v=cy7p_RcLVtY&feature=youtube_gdata_player)
- Noksu Sorts it all out.* (2012). Recuperado a partir de [https://www.youtube.com/watch?v=idFM0De8JOQ&feature=youtube\\_gdata\\_player](https://www.youtube.com/watch?v=idFM0De8JOQ&feature=youtube_gdata_player)
- Take The Bus / De Lijn / HD funny videos.* (2012). Recuperado a partir de [https://www.youtube.com/watch?v=yQJZUHmOHxo&feature=youtube\\_gdata\\_player](https://www.youtube.com/watch?v=yQJZUHmOHxo&feature=youtube_gdata_player)
- Team Noksu.* (2012). Recuperado a partir de [https://www.youtube.com/watch?v=wTAnMaz15Aw&feature=youtube\\_gdata\\_player](https://www.youtube.com/watch?v=wTAnMaz15Aw&feature=youtube_gdata_player)
- The Lion and The Mouse.* (2010). Recuperado a partir de [https://www.youtube.com/watch?v=5eh2NU0mjrc&feature=youtube\\_gdata\\_player](https://www.youtube.com/watch?v=5eh2NU0mjrc&feature=youtube_gdata_player)
- The Mice in the Council.* (2011). Recuperado a partir de [https://www.youtube.com/watch?v=EeFGbJyb1LI&feature=youtube\\_gdata\\_player](https://www.youtube.com/watch?v=EeFGbJyb1LI&feature=youtube_gdata_player)
- We Have Skills! song: Social Skills for School Success K-3.* (2010). Recuperado a partir de [https://www.youtube.com/watch?v=CHM7gQT6dU4&feature=youtube\\_gdata\\_player](https://www.youtube.com/watch?v=CHM7gQT6dU4&feature=youtube_gdata_player)
- Work Out Strong Feelings song: We Have Skills: Social Skills for School Success K-3.* (2010). Recuperado a partir de [https://www.youtube.com/watch?v=qSng1Rsez88&feature=youtube\\_gdata\\_player](https://www.youtube.com/watch?v=qSng1Rsez88&feature=youtube_gdata_player)