



Original

Adaptación y trabajo cooperativo en el alumnado de educación primaria desde la percepción del profesorado y la familia



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

Universidad de Málaga, Málaga, España

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historia del artículo:

Recibido el 7 de octubre de 2016

Aceptado el 20 de febrero de 2017

On-line el 20 de junio de 2017

Palabras clave:

Trabajo cooperativo
Conducta prosocial
Conducta adaptativa
Profesorado
Familia

R E S U M E N

El trabajo cooperativo es útil en educación ya que obtiene resultados positivos en el ámbito social, afectivo y académico. El objetivo del presente trabajo es evaluar si trabajar en grupo cooperativo (GC) en el aula fomenta las conductas prosociales y adaptativas, y disminuye las inadaptables del alumnado en Educación Primaria (EP). Han participado en el estudio 78 estudiantes de tercero y cuarto de EP. Para determinar la eficacia de la intervención —desde la perspectiva del profesorado y la familia—, se ha llevado a cabo un diseño pretest–postest con grupo no intervenido (GNI) analizándose los datos mediante análisis de la covarianza (ANCOVA). La intervención arroja más resultados significativos desde la percepción del profesorado que desde la familia en las variables de conducta prosocial, adaptativa e inadaptable. La intervención llevada a cabo muestra su eficacia en la mejora de la conducta prosocial y adaptativa del alumnado aunque se observan discrepancias entre la percepción del profesorado y de la familia en la valoración de la conducta infantil.

© 2017 Universidad de País Vasco. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Todos los derechos reservados.

Social Adjustment and Cooperative Work in Primary Education: Teacher and Parent Perceptions

A B S T R A C T

Cooperative work is useful in education, as it has a positive impact on the social, emotional and academic environment of the student. This study aims to assess whether working in Cooperative Groups (CG) in the classroom promotes pro-social and adaptive behaviour, and decreases maladaptation in Primary Education (PE) children. A total of 78 3rd and 4th Year of PE schoolchildren were included in the study. The effectiveness of the intervention - from the perception of teachers and family - was assessed by using a pre-test/post-test design with a Non-Intervened Group (NIG). Results were analysed using Analysis of Covariance (ANCOVA). Results were more significant from a teachers' perception than from a family's perception in the variables: pro-social, adaptive, and maladaptive behaviour. The intervention was shown to be effective in improving pro-social and adaptive behaviour in primary school children. However, differences are observed between the perception of teachers and family when assessing the behaviour of the children.

© 2017 Universidad de País Vasco. Published by Elsevier España, S.L.U. All rights reserved.

Keywords:

Cooperative work
Prosocial behaviour
Adaptive behaviour
Teachers
Family

Introducción

El colegio es el lugar donde la mayoría de los estudiantes conocen a sus iguales, tienen su primera experiencia de amistad y

participan en actividades grupales. Las características de estas relaciones escolares tienen efectos positivos y negativos en el ajuste, el rendimiento académico y el sentido de pertenencia (Hamre y Pianta, 2001; Klem y Connell, 2004). La calidad de la amistad, en la infancia, tiene efectos sobre la calidad del ajuste escolar en la adolescencia (Wentzel, McNamara-Barry, y Caldwell, 2004). El grado de integración en el grupo de iguales tiene repercusiones relevantes en el bienestar y el desarrollo psicosocial (Carrasco, Alarcón, y Trianes,

* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: ciracarrasco@uma.es (C. Carrasco).

2015). Sin embargo, el rechazo entre iguales se asocia a un incremento en problemas interiorizados y exteriorizados (Kraatz-Keily, Bates, Dodge, y Pettit, 2000). El hecho de sufrir la exclusión por parte de los iguales predice ansiedad, depresión, evitación de relaciones sociales (Gazelle y Rudolph, 2004) y, con el paso del tiempo, conducta antisocial en la adolescencia incluso controlando problemas exteriorizados en la infancia (Ladd y Burgess, 2001). Además, los niños y las niñas que no tienen amistades en la infancia suelen tener en la adolescencia pocas conductas prosociales y problemas afectivos (Wentzel et al., 2004). En resumen, se documenta la asociación entre sufrir problemas con iguales en la infancia y demostrar problemas de ajuste psicosocial en la adolescencia.

El uso de la metodología del trabajo cooperativo (TC) en las aulas ha revelado su utilidad en el ámbito educativo. El TC implica un enfoque interactivo de organización del trabajo en clase, siendo el alumnado responsable tanto de su propio aprendizaje como del aprendizaje de sus iguales (Rodríguez y Herrera, 2010). Tras escuchar las indicaciones del docente, cada grupo cooperativo (GC) tiene que organizar, planificar y llevar a cabo la tarea mediante consenso (Rodríguez y Herrera, 2010). El TC es, por tanto, un instrumento para favorecer el aprendizaje de todo el alumnado, con independencia de sus características personales y de sus necesidades educativas, teniendo como objetivo desarrollar su capacidad de diálogo, de convivencia, de solidaridad y de cooperación (Pujolàs y Lago, 2011). El TC es efectivo para: (a) desarrollar las habilidades sociales en el alumnado (Lavasani, Afzali, y Afzali, 2011); (b) facilitar la inclusión del alumnado que presenta dificultades y promover las relaciones interpersonales con estudiantes con necesidades de aprendizaje y bagajes culturales y étnicos diferentes (Gillies, 2014), y (c) disminuir actitudes racistas (Díaz-Aguado, 2003). También el TC influye positivamente en el desarrollo emocional: (a) fomenta la autoestima (Bertucci, Conte, Johnson, y Johnson, 2010); (b) aumenta la motivación intrínseca (Hänze y Berger, 2007); (c) incrementa la percepción de cohesión del grupo y responsabilidad social hacia el aprendizaje de los demás (Gillies, 2004), y (d) aumenta la potencia del equipo, es decir, la confianza en el equipo y, consecuentemente, la eficacia del grupo en futuras situaciones de TC (León, Mendo-Lázaro, Felipe-Castaño, Polo, y Fajardo-Bullón, 2017). Para alcanzar buenos resultados en el GC el profesorado tiene que definir correctamente el objetivo de la tarea (Prien, Taylor, Renn, y Janz, 2000). De hecho, una de las causas por las que el TC a veces no es eficaz es la falta de formación del profesorado (Sharan, 2010).

El TC es una metodología cada vez más extendida (Suarez, 2010), siendo conveniente evaluar la eficacia de programas que lo promuevan. Una revisión de las intervenciones psicoeducativas de los últimos años en España muestra como la mayoría de ellas han sido evaluadas por el alumnado (Cerrillo-Martín, 2006; Coelho, Sousa, y Figueira, 2014), el profesorado (González-Valenzuela, Martín-Ruiz, y Delgado-Ríos, 2012), mediadores (Cerrillo-Martín, 2006) e investigadores externos (Justicia-Arráez, Pichardo, y Justicia, 2015). En el caso de la evaluación del programa realizada en el presente estudio, muestra aspectos relativamente innovadores al tener en cuenta la percepción de padres y madres (familia). Se ha empleado un enfoque multifuente participando tanto el profesorado-tutor como la familia (padre o madre del alumnado). Ambas fuentes son reconocidas como fiables y válidas para evaluar el comportamiento infantil (Trianes, Blanca, García, Muñoz, y Fernández-Baena, 2007) y aportan diferente información como consecuencia de: el contexto en el que se observa, las perspectivas o sesgos del informante, así como posibles errores de medición (Kraemer et al., 2003). Al utilizar un enfoque multifuente no se pretende identificar qué fuente tiene la verdad exclusiva sobre el niño o la niña, sino dibujar entre las aportaciones de las diversas fuentes empleadas una visión más completa del comportamiento en sus distintos contextos (Rubin, Bukowski, y Jeffrey, 2006).

Este estudio pretende comprobar la eficacia del programa para el desarrollo de relaciones sociales competentes en educación primaria (Trianes, 2012) en su tercer módulo, *aprender a ayudar y a cooperar*, que se dirige a promover conducta prosocial y adaptación escolar, y disminuir conducta desajustada a partir de datos del profesorado y la familia. De modo particular, se pretende analizar las diferencias entre el alumnado intervenido (GI) y el no intervenido (GNI) en variables de *conducta prosocial*, *conducta adaptativa* y *conducta inadaptativa*. Así, se espera obtener un aumento significativo en *conducta prosocial* (hipótesis 1) y *conductas adaptativas* (hipótesis 2), y una disminución significativa en *conductas inadaptativas* (hipótesis 3) en el GI respecto al GNI. También se espera que el profesorado arroje más resultados significativos que la familia por su mayor proximidad al alumnado en el contexto escolar en el que se desarrolla la evaluación.

Método

Participantes

La muestra está compuesta de un total de 86 estudiantes (50 niños y 36 niñas) con edades comprendidas entre siete y diez años ($M = 8.62$, $DT = .76$) pertenecientes a un centro público de EP ubicado en una localidad de la provincia de Málaga. El alumnado se distribuye en dos grupos según su participación o no la intervención con el programa. El GI lo forman 42 estudiantes (23 niños y 19 niñas) procedentes de 3.º y 4.º (dos clases), mientras que el GNI está compuesto por 44 estudiantes (27 niños y 17 niñas) de los mismos cursos (dos clases). También participan las 86 familias del alumnado y los cuatro profesores/as-tutores/as de dichas clases (dos hombres y dos mujeres).

Ni la selección del centro ni la asignación del alumnado a los grupos se realiza aleatoriamente. El centro donde se desarrolla la investigación es el que corresponde a una de las autoras del presente trabajo en la adjudicación de destinos por parte de la consejería de educación, la cual no participó como informante.

Instrumentos

BASC-2. Sistema de evaluación de la conducta en niños y adolescentes

Prueba que evalúa cuatro aspectos adaptativos y diez inadaptativos de la conducta de la infancia (Reynolds y Kamphaus, 1992), cuya adaptación española (González, Fernández, Pérez, y Santamaría, 2004) ha sido empleada en el presente trabajo. Se utiliza el cuestionario P-2 cumplimentado por la familia (134 ítems) y el T-2 por el profesorado (149 ítems). Ambos evalúan los mismos aspectos aunque T-2 proporciona, además, un análisis sobre habilidades para el estudio y problemas de aprendizaje. Tienen un formato de respuesta tipo Likert y cinco opciones de respuesta.

Se evalúan cuatro aspectos de conducta adaptativa: adaptabilidad, liderazgo, habilidades sociales y habilidades para el estudio; y diez aspectos de conducta inadaptativa: agresividad, hiperactividad, problemas de conducta, ansiedad, depresión, somatización, atipicidad, retraimiento, problemas de aprendizaje y problemas de atención.

En la versión castellana, las escalas T-2 y P-2 muestran una fiabilidad medida a través del coeficiente alpha de Cronbach en torno a .80, mostrando una adecuada consistencia interna en los distintos grupos normativos. Las correlaciones test-retest han mostrado valores satisfactorios tras tres meses (.82 y .88, respectivamente). En la muestra de estudio, la escala T-2 ha obtenido valores alpha de Cronbach (α) de .90, McDonald Omega (Ω) de .91 y porcentaje de varianza explicada de 68.66. Para la escala P-2 los resultados obtenidos son similares ($\alpha = .89$, $\Omega = .90$ y 67.54% varianza explicada). Los resultados son satisfactorios.

PBQ. Cuestionario de comportamiento prosocial

Evalúa aspectos positivos de la conducta social en niños/as (ayudar, cooperar, compartir, consolar), de edades comprendidas entre los 5-11 años (Weir y Duveen, 1981), siendo 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 con un formato de respuesta tipo Likert con 5 opciones de respuesta. Muestra una estructura unifactorial presentando una puntuación final total.

Los estudios psicométricos correspondientes a la versión castellana (Garaigordobil, 2005) confirman satisfactoriamente la fiabilidad y la validez del instrumento. Para explorar la fiabilidad test-retest, se realiza un retest con 3 semanas de intervalo temporal, obteniendo un coeficiente de correlación de .93. También se observa alto nivel de consistencia interna (coeficiente alpha de Cronbach = .94). Los estudios de validez muestran que el comportamiento prosocial correlaciona negativamente con las conductas de aflicción, angustia, duda ($r = -.41$), las conductas impositivas ($r = -.40$) y las conductas desviadas ($r = -.46$). En la muestra de estudio, los resultados obtenidos muestran un coeficiente $\alpha = .93$, coeficiente $\Omega = .94$ y un 68.12% de varianza explicada. Los resultados son satisfactorios.

Programa

El programa para el desarrollo de relaciones sociales competentes en educación primaria (Trianes, 2012) consta de tres módulos: el primer módulo, mejorar el clima de clase; el segundo módulo, solucionar los problemas con los demás sin pelearnos, y el tercer módulo, aprender a ayudar y a cooperar. En la presente intervención se ha utilizado el tercer módulo que tiene como objetivo fomentar el TC a la vez que dotar al alumnado de EP de las habilidades requeridas. Aprender a ayudar y a cooperar está dividido en tres partes: la primera parte empezar a trabajar en GC consta de cuatro actividades: (1) introducirse en el GC; (2) diseñar el GC; (3) implantación del GC, y (4) evaluación del GC. La segunda parte, aprender habilidades para trabajar en GC, incluye cinco actividades: (1) las dificultades para cooperar; (2) aprender a ayudar en el GC; (3) aprender a organizarse en el GC; (4) aprender habilidades de discusión y debate en el GC, y (5) trabajar la cohesión y fortaleza del GC. La tercera parte podemos ayudar y cooperar en cualquier parte consta de cinco actividades: (1) aprender a prestar ayuda; (2) aprender a pedir ayuda; (3) ayudar y pedir ayuda en la vida cotidiana; (4) conformismo e insolidaridad: obstáculos para dar y prestar ayuda, y (5) siempre podemos ayudar y cooperar en cualquier parte. Este programa, en lugar de tener actividades cerradas, consiste en que cada actividad tiende a lograr una habilidad quedando a criterio del docente con qué contenidos y objetivos específicos se trabaja.

Procedimiento

En primer lugar, se obtiene el permiso ético del centro educativo para poder llevar a cabo esta investigación. En septiembre se mantiene una reunión con el director del centro participante para exponerle los objetivos de la investigación, presentar el programa (Trianes, 2012), mostrar los instrumentos de evaluación y solicitar los permisos oportunos. Posteriormente, se informa al claustro del profesorado solicitando su colaboración. Una profesora se compromete a utilizar el programa en 3.º y 4.º EP (una clase de cada nivel) y cuatro profesores/as-tutores/as de 3.º EP y 4.º EP (dos clases de cada nivel) aceptan cumplimentar cuestionarios antes y después de la intervención. Al profesorado participante se le entregan los cuestionarios pretest para devolverlos cumplimentados en 15 días. En octubre, se celebra una reunión con las familias del alumnado participante para explicar el estudio y solicitar su colaboración;

los cuestionarios pretest se envían a través de los estudiantes para devolverlos al colegio en tres días.

De octubre a mayo, la profesora de conocimiento del medio del GI utiliza el TC como metodología para impartir las clases siguiendo las actividades propuestas por *aprender a ayudar y cooperar* (Trianes, 2012). No hay sesiones cerradas con el programa, sino que la metodología del programa se emplea para impartir las clases de conocimiento del medio a lo largo de todo el curso con una temporización de 45 o 60 minutos diarios. En junio, finalizada la intervención, se lleva a cabo la evaluación postest participando las mismas fuentes y procedimiento que en la pretest. Las fuentes, el profesorado y la familia no eran conocedoras de si los estudiantes habían participado en el GI y en el GNI.

Análisis de datos

En el presente estudio se realiza un diseño pretest-postest con GNI con el objetivo de evaluar la eficacia del tercer módulo *aprender a ayudar y a cooperar* del programa (Trianes, 2012). El conjunto de variables objeto de estudio están agrupadas en tres bloques en función del tipo de conducta, siendo estos *conducta prosocial*, *conductas adaptativas* (adaptabilidad, habilidades sociales, liderazgo y habilidades de estudio) y *conductas inadaptativas* (ansiedad, atipicidad, depresión, hiperactividad, problemas de conducta, retraimiento, somatización, problemas de aprendizaje, agresividad y problemas de atención). Todas las variables se refieren a la percepción que tienen el profesorado y la familia del alumnado sobre estas variables.

Los análisis realizados han sido análisis de la covarianza (ANCOVA), siendo el factor la variable grupo con dos niveles, control (GNI) y experimental (GI); las variables dependientes (VD) han sido las puntuaciones del conjunto de variables objeto de estudio en el postest, y las covariables las puntuaciones de esas mismas variables en el pretest. Esta prueba requiere el cumplimiento, además de los supuestos paramétricos (VD cuantitativa, normalidad de la distribución de datos y homocedasticidad de varianzas), de otros dos supuestos para su realización. El primero es comprobar la existencia de relación lineal y no nula entre la VD y la covariable en todos los grupos conjuntamente, de manera que si no existe tal relación no tiene sentido hacer un ANCOVA, por lo que se realiza un ANOVA unifactorial. El segundo supuesto es comprobar la homogeneidad de las pendientes de regresión, es decir, que la relación lineal de la VD y la covariable sea igual en todos los grupos. Si este supuesto no se cumple, lo que se realiza es un ANOVA factorial, mediante la formación de bloques de sujetos a partir de la covariable (bloqueo de la covariable) e introduciendo esta como un nuevo factor en el análisis.

Resultados

Los resultados obtenidos en el presente estudio se muestran siguiendo la siguiente secuencia: en primer lugar, se indican los resultados respecto a la percepción del profesorado en el conjunto de variables y, en segundo lugar, los obtenidos respecto a la percepción de la familia. En ambos casos, se exponen en primer lugar los resultados en las variables analizadas mediante ANCOVA, y se continúa con aquellas que han sido analizadas mediante ANOVA unifactoriales o ANOVA factoriales.

Percepción del profesorado

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

A continuación, se muestran los resultados obtenidos en las variables analizadas mediante ANCOVA. Todas las variables resultan estadísticamente significativas, excepto la variable *liderazgo*. Las variables *conducta prosocial* y *adaptabilidad* han obtenido

Tabla 1
Estadísticos descriptivos media (M), desviación típica (DT) y media ajustada ($M_{ajustada}$)

	M	DT	$M_{ajustada}$
<i>Conducta prosocial</i>			
GNI	50.24	7.20	47.53
GI	55.90	6.15	58.75
<i>Adaptabilidad</i>			
GNI	21.27	3.61	20.17
GI	22.81	4.31	23.97
<i>Atipicidad</i>			
GNI	18.66	4.78	18.24
GI	16.36	3.20	16.80
<i>Depresión</i>			
GNI	13.04	3.02	12.95
GI	11.10	3.11	11.20
<i>Hiperactividad</i>			
GNI	20.98	7.02	22.22
GI	20.21	9.40	18.91
<i>Problemas de conducta</i>			
GNI	11.60	2.20	11.99
GI	11.07	3.10	10.66
<i>Agresividad</i>			
GNI	19.84	5.39	20.81
GI	19.59	7.85	18.57
<i>Problemas de atención</i>			
GNI	18.73	6.50	19.05
GI	16.81	7.45	16.48
<i>Liderazgo</i>			
GNI	23.59	3.72	22.63
GI	23.61	7.49	24.64

promedios ajustados superiores en el GI respecto al GNI tras la intervención, según la percepción del profesorado. A su vez, las variables *atipicidad*, *depresión*, *hiperactividad*, *problemas de conducta*, *agresividad* y *problemas de atención* han obtenido promedios ajustados inferiores, según la percepción del profesorado, en el GI respecto al GNI. Los resultados de los análisis ANCOVA se muestran en la [Tabla 2](#). Las comparaciones por pares en el factor grupo, mediante el ajuste Bonferroni, de todas las variables analizadas se muestran en la [Tabla 3](#).

A continuación, se exponen los resultados obtenidos de las variables analizadas mediante ANOVA factorial. Previamente, se han efectuado pruebas *t* con las puntuaciones pretest en todas las variables analizadas con ANOVA factorial, entre GI y GNI, con el objetivo de comprobar si existen diferencias en las puntuaciones. Los resultados obtenidos no muestran diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las variables, indicando que los grupos son homogéneos. Respecto a las puntuaciones post, todas las variables obtienen diferencias estadísticamente significativas en el efecto principal del factor grupo, excepto la variable *habilidades de estudio*, que no resulta estadísticamente significativa. La variable

Tabla 2
Resultados de las pruebas ANCOVA, mostrando valores del estadístico F, significación estadística y tamaño del efecto ($\eta^2_{parcial}$)

	F	p	$\eta^2_{parcial}$
Conducta prosocial	42.66	< .001	.33
Adaptabilidad	20.85	< .001	.20
Atipicidad	7.89	< .01	.09
Depresión	11.37	< .01	.12
Hiperactividad	8.88	< .01	.10
Problemas de conducta	15.95	< .001	.16
Agresividad	6.71	< .05	.08
Problemas de atención	8.81	< .01	.10
Liderazgo	1.76	.19	.01

Tabla 3
Comparaciones por pares mediante ajuste Bonferroni

	Diferencia de medias	Error estándar	p
Conducta prosocial	11.22	1.72	< .001
Adaptabilidad	3.80	0.83	< .001
Atipicidad	1.44	0.52	< .01
Depresión	1.75	0.52	< .01
Hiperactividad	3.31	1.11	< .001
Problemas de conducta	1.33	0.33	< .01
Agresividad	2.24	0.87	< .01
Problemas de atención	2.57	0.86	< .01
Liderazgo	2.01	1.51	.19

Tabla 4
Resultados pruebas ANOVA factorial, mostrando valores del estadístico F, significación estadística y tamaño del efecto ($\eta^2_{parcial}$)

	F	p	$\eta^2_{parcial}$
Habilidades sociales	25.69	< .001	.24
Ansiedad	12.95	< .01	.13
Retraimiento	24.32	< .001	.23
Somatización	8.68	< .01	.10
Problemas de aprendizaje	7.37	< .01	.09

Tabla 5
Comparaciones por pares mediante ajuste Bonferroni

	Diferencia de medias	Error estándar	p
Habilidades sociales	7.98	1.58	< .001
Ansiedad	2.64	0.73	< .01
Retraimiento	4.49	0.91	< .001
Somatización	1.31	0.45	< .01
Problemas de aprendizaje	3.18	1.17	< .01

habilidades sociales ha obtenido mayor promedio ajustado en el GI respecto al GNI tras la intervención, según la percepción del profesorado. Asimismo, las variables *ansiedad*, *retraimiento*, *somatización* y *problemas de aprendizaje* muestran promedios ajustados inferiores, según la percepción del profesorado, en el GI respecto al GNI. Los resultados de los análisis ANOVA factorial se muestran en la [Tabla 4](#). En la [Tabla 5](#) se muestran las comparaciones por pares en el factor grupo, mediante el ajuste Bonferroni de todas las variables analizadas.

Percepción de la familia del alumnado

En la [Tabla 6](#) se muestran los estadísticos descriptivos media, desviación típica y media ajustada de las variables analizadas.

Todas las variables analizadas han cumplidos los supuestos para la realización del ANCOVA. Solo la variable *ansiedad* ha resultado estadísticamente significativa [$F(1,78) = 7.30, p < .01, \eta^2_{parcial} = .10$], poniendo de manifiesto que el alumnado del GI muestran medias ajustadas más bajas en ansiedad que los del GNI tras la intervención. *Adaptabilidad*, *agresividad*, *atipicidad*, *depresión*, *habilidades sociales*, *hiperactividad*, *liderazgo*, *problemas de atención*, *problemas de conducta*, *retraimiento* y *somatización* no han resultado estadísticamente significativas, señalando que las medias ajustadas de ambos grupos no difieren tras la intervención realizada. En la [Tabla 4](#) se muestran los estadísticos descriptivos media, desviación típica y media ajustada de todas las variables analizadas.

Discusión

En el presente estudio los resultados obtenidos acerca del efecto de la tercera parte, *aprender a ayudar y a cooperar*, del programa para el desarrollo de relaciones sociales competentes en EP ([Trianes, 2012](#)) muestran que existen discrepancias entre la percepción de profesorado y familia en prácticamente todas las variables

Tabla 6
Estadísticos descriptivos media (M), desviación típica (DT) y media ajustada (M_{ajustada})

	M	DT	M _{ajustada}
<i>Ansiedad</i>			
GNI	15.03	3.13	15.07
GI	13.40	3.79	13.34
<i>Adaptabilidad</i>			
GNI	26.80	3.15	27.03
GI	26.60	3.52	26.34
<i>Agresividad</i>			
GNI	18.80	3.50	19.22
GI	19.46	5.40	19.10
<i>Atipicidad</i>			
GNI	16.50	2.99	16.89
GI	17.05	4.63	16.62
<i>Depresión</i>			
GNI	17.52	3.45	17.30
GI	16.93	5.46	17.16
<i>Habilidades sociales</i>			
GNI	44.60	5.92	44.40
GI	43.56	7.42	43.76
<i>Hiperactividad</i>			
GNI	16.00	3.70	16.64
GI	16.37	4.32	15.74
<i>Liderazgo</i>			
GNI	27.35	5.09	27.31
GI	27.60	5.74	27.63
<i>Problemas de atención</i>			
GNI	13.65	3.83	14.10
GI	14.30	3.92	13.85
<i>Problemas de conducta</i>			
GNI	12.88	2.52	13.46
GI	14.54	4.44	13.96
<i>Retraining</i>			
GNI	15.10	2.90	15.08
GI	14.63	3.15	14.66
<i>Somatización</i>			
GNI	19.28	4.21	19.46
GI	19.40	5.85	19.21

evaluadas, con excepción de *ansiedad* y *liderazgo*. Estos resultados son consistentes con otras investigaciones en las que, al utilizar un enfoque multifuente existe, solo un acuerdo parcial entre las mismas (Karver, 2006). Dichas discrepancias pueden deberse a que el profesorado construye el ajuste socioemocional del alumnado sobre contenidos sociales relacionados con el contexto educativo, mientras que la familia lo hace sobre contenidos sociales relacionados con el contexto familiar (Fernández-Vilar, 2012), reflejando que el comportamiento del niño o la niña suele variar según el contexto en el que se desenvuelve (Frank, van Egeren, Fortier, y Chase, 2000), al ser consecuencia de la distinta expectativa del profesorado y de la familia respecto a su conducta.

Respecto a la *conducta prosocial* y desde la percepción del profesorado, el alumnado que ha trabajado cooperativamente en clase con las actividades del programa aumenta significativamente en *conducta prosocial*, verificándose la hipótesis 1. Este resultado se refiere directamente al objetivo del programa, que es incrementar los comportamientos de ayuda y cooperación. Implicar al alumnado en actividades de ayuda fomenta la conducta prosocial (Staub, 2003). Estos resultados son consistentes con otras intervenciones con programas que promueven la ayuda entre iguales y la cooperación (Moraru, Stoica, Tomuletiu, y Filipisan, 2011), ya que cuando se les enseña a cooperar muestran más apoyo y más atención a sus iguales (Golub y Buchs, 2014).

Respecto a la *conducta adaptativa*, y desde la percepción del profesorado, el alumnado intervenido aumenta en *habilidades sociales* y *adaptabilidad*, pero no lo hace en *habilidades de estudio* ni *liderazgo*.

El programa fomenta el uso del lenguaje hábil para dar y pedir ayuda, así como promueve habilidades de debate, como respetar el turno de palabra, mirar al que habla, dar crédito y respetar las opiniones de los demás. El desarrollo de estos contenidos influye positivamente en la adquisición de *habilidades sociales*. Estos resultados van en la misma línea que los obtenidos por el profesorado en otras intervenciones similares en colegios (Justicia-Arráez et al., 2015).

El aumento de *adaptabilidad* en el alumnado podría interpretarse como un beneficio del programa. El hecho de trabajar en GC incrementa la adaptación y la cohesión del grupo y reduce actitudes y conductas individualistas, autoritarias y argumentativas (Yhan y Liu, 2004). Además, trabajar cooperativamente aumenta la calidad y la cantidad de las relaciones entre los iguales (Carrasco, 2015), lo que facilita la integración del alumnado.

Las *habilidades de estudio* no han aumentado significativamente desde la percepción del profesorado, pudiendo ser debido a su falta de experiencia para valorar las habilidades y estrategias que se desarrollan implicadas en el TC y/o en el trabajo por proyectos, al tener una visión tradicional del proceso enseñanza-aprendizaje, menos activo y participativo y más memorístico.

Ambas fuentes coinciden en no arrojar diferencias significativas en *liderazgo*. En los contenidos del programa se trabaja el liderazgo, ya que cada GC tiene un líder que es elegido democráticamente por el alumnado. Este resultado podría ser debido a que niños o niñas y adultos tengan un concepto de líder diferente. Mientras que en la infancia es transitorio (según el día, la actividad y/o el contexto), para un adulto el liderazgo es una cualidad permanente.

Respecto a la familia, se debe indicar que no arrojan diferencias significativas en *conductas adaptativas: adaptabilidad, liderazgo y habilidades sociales*. Este resultado puede ser debido a que las familias valoran las conductas adaptativas en el contexto familiar (Frank et al., 2000) y los menores suelen estar ajustados en casa. En suma, tras la intervención con *aprender a ayudar y a cooperar* (Trianes, 2012) aumenta la conducta adaptativa desde la percepción del profesorado, pero no lo hace desde la percepción de la familia, cumpliéndose parcialmente la hipótesis 2.

Finalmente, respecto a la *conducta inadaptable*, tanto profesorado como familia arrojan resultados significativos en *ansiedad*. Este resultado podría ser consecuencia de haber trabajado en grupos cooperativos, ya que el alumnado que ayuda suele ser aceptado por sus iguales (Monjas, Sureda, y García-Bacete, 2008), lo que reduce la ansiedad. El interés de este resultado radica en que al trabajar en GC, el alumnado aprende a superar la frustración y a resolver los problemas con los demás (Kershner, Warwick, Mercer, y Staarman, 2014). En nuestros resultados, el TC parece influir positivamente en una disminución de la ansiedad manifestándose, tanto en el contexto escolar como en el familiar.

Desde la percepción del profesorado, el alumnado intervenido con el programa disminuye en *problemas de atención, problemas de aprendizaje y problemas de conducta*. Además, se ha observado que la motivación hacia el estudio, lograda a través del TC, ha mejorado el comportamiento del alumnado en clase. Otras investigaciones muestran que existe relación positiva entre el comportamiento social y la motivación escolar (Inglés, Martínez-González, Valle, García-Fernández, y Ruiz-Esteban, 2011). Del Rey y Ortega (2005) han encontrado la relación contraria, es decir, entre falta de motivación hacia el estudio y la falta de expectativas de éxito escolar con la presencia de conducta disruptiva.

El profesorado también arroja una disminución significativa en *agresividad*. Al igual que ha sucedido en la presente intervención, incrementar el comportamiento de ayuda y cooperación obtiene

como consecuencia una mejora del clima social y una disminución de la agresividad (Chen y Wei, 2011; Ward, 2013).

Por último, *atipicidad, depresión y retraimiento* muestran una disminución significativa desde la percepción del profesorado. Dado que son variables negativas, el haber trabajado con el programa fomentando la ayuda y la cooperación en clase, el alumnado ha podido superar las variables psicopatológicas y alcanzar un mayor ajuste psicológico dado que la conducta prosocial es un indicador de ajuste (Guevara, Cabrera, y Barrera, 2007).

Con respecto a la percepción de la familia, no hay resultados significativos en *conducta inadaptativa*. Esto puede deberse a que las familias son menos efectivas cuando proporcionan información del comportamiento de sus hijos en los contextos escolares. Además, los estudios asignan a esta fuente menor rigor que al profesorado (Guijo, 2002). En suma, tras la intervención con *aprender a ayudar y a cooperar* (Trianes, 2012) disminuye la *conducta inadaptativa* desde la percepción del profesorado pero no lo hace desde la percepción de la familia, verificándose parcialmente la hipótesis 3.

El programa para el desarrollo de las relaciones sociales competentes en EP (Trianes, 2012) ha demostrado ya su efectividad en sus tres módulos. Hay resultados publicados desde la percepción del profesorado tanto del primer módulo, *mejorar el clima de clase*, y del segundo módulo, *solucionar los problemas con los demás sin pelearnos* (Sánchez, Rivas, y Trianes, 2006; Sánchez, Trianes, y Rivas, 2009), y desde la percepción del alumnado del tercer módulo, *aprender a ayudar y a cooperar* (Carrasco et al., 2015). Con la valoración de *aprender a ayudar y a cooperar* desde la percepción del profesorado y familia se completa la evaluación de este instrumento que es eficaz para el desarrollo de la competencia interpersonal e intrapersonal del alumnado.

El presente estudio muestra algunas limitaciones. En primer lugar, la muestra es limitada y pertenecen a un mismo centro educativo. Futuros estudios deberían llevarse a cabo con muestras más grandes y en diferentes centros educativos. En segundo lugar, la intervención con el programa la llevó a cabo una única docente en ambas clases del GI. Futuras intervenciones con el programa deberían ser llevadas a cabo por distintos docentes con el fin de evitar el sesgo que puede originar un único docente. En último lugar, al ser una muestra normalizada, no se ha solicitado el permiso de la comisión ética de la Universidad de Málaga. En futuras investigaciones será solicitado dicho permiso ético.

Entre las implicaciones prácticas de este trabajo se puede destacar el hecho de validar un programa para enseñar a ayudar y cooperar al alumnado asequible al docente tanto por la flexibilidad de las actividades propuestas, como por el hecho de ser una metodología para el desarrollo habitual del currículo. De esta forma, se ofrece al profesorado un instrumento para promover el ajuste escolar y las conductas de ayuda y cooperación entre el alumnado durante el tiempo de la clase, sin necesidad de añadir una clase específica para el desarrollo de estas habilidades, lo que supondría disminuir el tiempo a una asignatura o aumentar el horario lectivo. Será deseable continuar la aplicación del programa persiguiendo ya no objetivos de validación, sino otros educativos, como, por ejemplo, de igualdad de eficacia en niños y niñas.

Referencias

- Bertucci, A., Conte, S., Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (2010). The impact of size of cooperative group on achievement, social support, and self-esteem. *The Journal of General Psychology*, 137(3), 256–272. <http://dx.doi.org/10.1080/00221309.2010.484448>
- Carrasco, C. (2015). *Aprender a ayudar y cooperar. Resultados de una intervención psicoeducativa*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Carrasco, C., Alarcón, R., y Trianes, M. V. (2015). Eficacia de una intervención psicoeducativa basada en clima social, violencia percibida y sociométricos en alumnado de educación primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 247–262. <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.13206>
- Cerrillo-Martín, M. (2006). Mejorar el autoconcepto en alumnos de un entorno desfavorecido. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 71–86. <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.145>
- Chen, J., y Wei, H. (2011). The impact of school violence on self-esteem and depression among Taiwanese junior high school students. *Social Indicators Research*, 100(3), 479–498. <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-010-9625-4>
- Coelho, V., Sousa, V., y Figueira, A. P. (2014). The impact of a school-based social and emotional learning program on the self-concept of middle school students. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 347–365. <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.10714>
- 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.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Fernández-Vilar, M. A. (2012). Efecto del ajuste socioemocional en el rendimiento y las competencias académicas en el contexto escolar: Estudio comparativo. *Anales de Psicología*, 28(3), 892–903. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.28.3.131211>
- Frank, S. J., van Egeren, L. A., Fortier, J. L., y Chase, P. (2000). Structural, relative, and absolute agreement between parents and adolescent patients' reports of adolescent functional impairment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(4), 395–402. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1005125211187>
- Garaigordobil, M. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gazelle, H., y Rudolph, K. D. (2004). Moving toward and moving away from the world: Social approach and avoidance trajectories in anxious youth. *Child Development*, 75(3), 829–849. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00709.x>
- Gillies, R. (2004). The effects of cooperative learning on junior high school students during small group learning. *Learning and Instruction*, 14(2), 197–213. [http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752\(03\)00068-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752(03)00068-9)
- Gillies, R. (2014). Aprendizaje cooperativo: desarrollos en la investigación. *International Journal of Educational Psychology*, 3(2), 125–140. <http://dx.doi.org/10.4471/ijep.2014.08>
- Golub, M., y Buchs, C. (2014). Preparing pupils to cooperate during cooperative controversy in grade 6: A way to increase positive interactions and learning? *European Journal of Psychology of Education*, 29(3), 453–466. <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-013-0207-0>
- González, J., Fernández, S., Pérez, E., y Santamaría, P. (2004). *BASC-2 Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes*. Madrid: TEA.
- González-Valenzuela, M. J., 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. <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.4502>
- Guevara, I. P., Cabrera, V. E., y Barrera, F. (2007). *Contextual factors and moral emotions as predictors of psychological adjustment in the adolescence*. *Universitas Psychologica*, 6(2), 269–283.
- 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.
- Hänze, M., y Berger, R. (2007). Cooperative learning, motivational effects, and student characteristics: An experimental study comparing cooperative learning and direct instruction in 12th grade physics classes. *Learning and Instruction*, 17(1), 29–41. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.11.004>
- Hamre, B. K., y Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- 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.
- Justicia-Arráez, A., Pichardo, M., y Justicia, F. (2015). Estudio longitudinal de los efectos del programa Aprender a Convivir en la competencia social infantil. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 263–283. <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.13313>
- Karver, M. S. (2006). Determinants of multiple informant agreement on child and adolescent behaviour. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(2), 251–262. <http://dx.doi.org/10.1007/s10802-005-9015-6>
- 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. <http://dx.doi.org/10.1080/03004279.2012.670255>
- Klem, A. M., y Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *School Health*, 74(7), 262–273. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x>
- Kraatz-Keily, M., Bates, J. E., Dodge, K. A., y Pettit, G. S. (2000). A cross-domain analysis: Externalizing and internalizing behaviors during 8 years of childhood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(2), 161–179. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1005122814723>
- Kraemer, H. C., Measelle, J. R., Ablow, J. C., Essex, M. J., Boyce, W. T., y Kupfer, D. J. (2003). A new approach to integrating data from multiple informants in psychiatric assessment and research: Mixing and matching contexts and perspectives. *American Journal of Psychiatry*, 160(9), 1566–1577. <http://dx.doi.org/10.1176/appi.ajp.160.9.1566>
- Ladd, G. W., y Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early

- psychological and school adjustment? *Child Development*, 72(5), 1579–1601. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00366>
- Lavasani, M. G., Afzali, L., y Afzali, F. (2011). Cooperative learning and social skills. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 6(4), 186–193.
- León, B., Mendo-Lázaro, S., Felipe-Castaño, E., Polo, M. I., y Fajardo-Bullón, F. (2017). Potencia de equipo y aprendizaje cooperativo en el ámbito universitario. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 9–15. <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14213>
- Monjas, M. I., Sureda, I., y García-Bacete, F. J. (2008). ¿Por qué los niños y las niñas se aceptan y se rechazan? *Cultura y Educación*, 20(4), 479–492. <http://dx.doi.org/10.1174/113564008786542181>
- Moraru, A., Stoica, M., Tomuletiu, E. A., y Filpisan, M. F. (2011). Evaluation of a program for developing socio-emotional competencies in preschool children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30(4), 2161–2164. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.419>
- Prien, K. O., Taylor, R. R., Renn, R. W., y Janz, B. (2000). The effect of cooperative learning, cohesion, and commitment on team performance. In *Proceedings of the Forty-Second Annual Meeting*.
- 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.
- 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.
- Reynolds, C. R., y Kamphaus, R. W. (1992). *Behavior assessment system for children*. Circle Pines, MN: AGS.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., y Jeffrey, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. En W. Damon y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development* (pp. 571–788). Nueva York: John Wiley y Sons.
- 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. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa* 9, 4(2), 353–370.
- Sánchez, A. M., Trianes, M. V., y Rivas, M. T. (2009). Resultados de una intervención con el programa de educación de la competencia social en alumnado de primaria (PECSA). *Revista de Psicología General y Aplicada*, 62(4), 303–324.
- Sharan, Y. (2010). Cooperative learning for academic and social gains: Valued pedagogy, problematic practice. *European Journal of Education*, 45(2), 300–313. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01430.x>
- Staub, E. (2003). *The psychology of good and evil: Why children, adults and groups help and harm others*. New York: Cambridge University Press.
- Suárez, C. (2010). *Cooperación como condición social de aprendizaje*. Barcelona: UOC.
- Trianes, M. V. (2012). *Programa para el desarrollo de relaciones sociales competentes en educación primaria*. Málaga: Algibe.
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., García, B., Muñoz, A., y Fernández-Baena, J. (2007). Análisis del comportamiento asertivo con adultos: un modelo de relaciones entre componentes y fuentes. *Infancia y Aprendizaje*, 30(2), 163–182. <http://dx.doi.org/10.1174/021037007780705201>
- Yhan, S. H., y Liu, S. F. (2004). An investigation of the relationship between forms of positive interdependence, social support, and selected aspects of classroom climate. *Computers in Human Behavior*, 21(1), 45–72. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2004.02.002>
- Ward, A. M. (2013). *The association between violence exposure and aggression and anxiety: The role of peer relationships in adaptation for middle school students*. Order No. AAI3524399, Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1429636279?accountid=14568>.(1429636279; 2013-99140-383).
- 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. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.1981.tb00561.x>
- Wentzel, K. R., McNamara-Barry, C., y Caldwell, K. A. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 195–203. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.195>