

1. INTRODUCCIÓN

La filosofía occidental tradicional y la psicología en sus inicios, centraron su reflexión sobre lo social en los aspectos conflictivos y negativos. De modo que no es extraño que la acción educativa se haya ocupado fundamentalmente de corregir e intervenir sobre conductas conflictivas. En las últimas décadas se realiza un pasaje desde este énfasis sobre el estudio de aspectos negativos, a un centramiento en la prevención y la promoción de actitudes y valores positivos tales como la ayuda, la cooperación y la solidaridad (Guijo-Blanco, 2002).

Este enfoque, que se ha dado en llamar Psicología Positiva, se define como el estudio de las experiencias y los rasgos que generan salud y bienestar en los individuos, así como la aplicación de metodologías para promoverlos (Mariñelarena-Dondena & Gancedo, 2011; Prada, 2005). Dentro de este paradigma, lo que se busca es el estudio sistemático de las conductas prosociales, es decir, lo contrario a las conductas antisociales, objeto de estudio de las teorías clásicas. Se entiende por conducta prosocial a toda aquella conducta social positiva que se realiza para beneficiar a otro con o sin motivación altruista (Inglés, Hidalgo, Méndez & Inderbitzen, 2003; Garaigordobil-Landazabal, 1995; González-Portal, 1992; Inderbitzen & Foster, 1992).

No obstante, esta temática ha encontrado diversas explicaciones desde diferentes marcos teóricos. La perspectiva etológica y sociobiológica

entienden a la prosocialidad como la reducción de la aptitud genética personal en vistas a la mejora de la aptitud genética personal de otros, poniendo énfasis en los aspectos biológicos. El enfoque cognitivo-evolutivo se centra en el rol del desarrollo cognitivo y moral sobre la conducta prosocial. Un tercer enfoque, el psicoanalítico, concibe a la conducta prosocial como un medio para conseguir otros fines, posibilitando lidiar con la culpa, resolver conflictos internos, compensar estados ansiógenos u ocultar la agresividad (Garaigordobil, 2005a).

Diferentes investigaciones han establecido la importancia del estudio y promoción de las conductas prosociales, ya que son necesarias para posibilitar el futuro funcionamiento exitoso en sociedad (Garaigordobil, 2001), el bienestar y la salud individual y social, así como el ajuste en las áreas escolar y personal (Delgado-Domenech, Torregrosa-Diez, Inglés & Martínez-Monteagudo, 2006). También se ha corroborado que los años de niñez avanzada y adolescencia temprana son críticos en el desarrollo social, a esta edad es cuando los actos violentos o agresivos suelen comenzar o acentuarse. Por lo cual, se considera que es potencialmente uno de las mejores etapas para la prevención y la promoción (Betancur, Mahecha, Ramírez & Ruiz, 2005). A diferencia de la niñez, en la cual el desarrollo de habilidades sociales depende principalmente del comportamiento de los padres y de la relación entre éstos y el niño, en la adolescencia los jóvenes se vuelven cada vez más dependientes de las relaciones sociales entre iguales. La importancia de éstas sugiere que el contexto escolar influye en el desarrollo social de los estudiantes, al crear una cultura donde cada uno

tiene oportunidades para adquirir conductas modeladas por otros estudiantes y por adultos a través del aprendizaje observacional, lo cual remarcaría aún más la importancia de la intervención y promoción de este tipo de comportamientos (Kidron & Fleishman, 2006).

El presente trabajo tiene por objetivo el diseño y la aplicación de un programa de promoción de conductas prosociales para preadolescentes que pueda ser replicable para poblaciones con similares características y necesidades.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. Conducta Prosocial

2.1.1. Definición de Conducta Prosocial

A través de la revisión de la literatura se ha podido observar que el intento de lograr un acuerdo para definir teóricamente el constructo de conducta prosocial ha presentado dificultades ya que ha sido asimilado a otros conceptos con los cuales frecuentemente se lo suele confundir debido a su estrecha relación: ayuda mutua, conducta de cooperación y conducta altruista (Moñivas, 1996).

En el interior de este debate se ha encontrado consenso en definir por conducta de ayuda mutua a aquella conducta positiva que se realiza para beneficiar a otro, mientras que la conducta de cooperación sería entendida como el intercambio social que ocurre cuando dos o más personas coordinan sus acciones para obtener un beneficio común (Garaigordobil-Landazabal, 2005a, 1995). Holmgren, Eisenberg y Fabes (1998) proponen definir a la conducta altruista como aquellos actos sociales beneficiosos para los demás llevados a cabo por motivos o valores internos sin buscar ningún tipo de recompensa externa. En el mismo sentido, López (1994) la define como aquellos comportamientos que benefician a los demás provocando o

manteniendo efectos positivos, siendo un acto voluntario, intencional, sin recompensas ni beneficios para el agente.

Con respecto a las conductas prosociales, si bien existe un alto grado de acuerdo en definir las como aquellos actos sociales positivos dirigidos hacia los demás; han surgido múltiples controversias al precisar el tipo de relación que este concepto guarda con el de conductas altruistas (Sánchez-Queija, Oliva & Parra, 2006; Ruiz-Olivares, 2005; Garaigordobil-Landazabal, 2005a, 1995; Guijo-Blanco, 2002; Molero, Candela & Cortés, 1999; Moñivas, 1996; González-Portal, 1992). Este estado de la situación ha generado dos diferentes perspectivas teniendo en cuenta si las definiciones de conductas prosociales deberían incluir en su formulación a los aspectos motivacionales que rigen el comportamiento o no.

De esta forma encontramos por un lado a los autores que no tienen en cuenta a los aspectos motivacionales de los diferentes comportamientos, equiparando la conducta prosocial y el altruismo (Ruiz-Olivares, 2005; Guijo-Blanco, 2002; Chacon, 1986; Roche, 1982; Rushton, 1982; Strayer, 1981; Staub, 1980; Wispe, 1978). Y por otro lado los autores que definen a los comportamientos prosociales teniendo en cuenta la base motivacional, y por lo tanto diferencian a los dos tipos de conductas como fenómenos cualitativamente disímiles (Sánchez-Queija et al., 2006; Eisenberg & Fabes, 1998; Hinde & Groebel, 1991; Batson, 1983; Krebs, 1982; Mussen & Eisenberg-Berg, 1977; Piliavin, Rodin & Piliavin, 1969).

En los últimos años y con el intento de integrar ambos puntos de vista se ha propuesto entender a la conducta prosocial como toda conducta social

positiva con o sin motivación altruista (Inglés et al., 2003; Garaigordobil-Landazabal, 1995; González-Portal, 1992; Inderbitzen & Foster, 1992). Esta es la definición que será utilizada en el presente estudio, ya que posee la ventaja de incluir tanto a los comportamientos sociales que benefician a una de las partes (comportamientos prosociales de beneficio unilateral) como a aquellos que benefician a ambas partes (comportamientos prosociales de beneficio bilateral). Al mismo tiempo posee la ventaja de incluir tanto a las conductas motivadas de manera altruista (comportamientos prosociales altruistas) como a aquellas que reciben otro tipo de motivación (por ejemplo los comportamientos prosociales egoístas).

2.1.2. Clasificación de la Conducta Prosocial

La misma diversidad que se encuentra en el momento de definir el concepto de conducta prosocial se traslada al intento de establecer una clasificación de los tipos de comportamientos que este incluiría (Garaigordobil-Landazabal, 2005a; Guijo-Blanco, 2002; Roche, 1997; González-Portal, 1992).

Entre las diversas taxonomías propuestas se ha adoptado la elaborada por Roche (1997) en su trabajo sobre educación prosocial, debido a que las categorías que se utilizan para desarrollar la problemática refieren directamente a la adolescencia, es decir, la etapa evolutiva de interés para el presente estudio. Asimismo, posee la virtud de ser la más completa de las

consultadas; aludiendo a acciones concretas que pueden servir como ejemplificaciones.

El autor establece las siguientes clases de comportamientos:

- Ayuda y servicio físico: conducta no verbal de asistencia a otros para cumplir objetivos determinados.

- Dar: entregar objetos y bienes a otros.

- Ayuda verbal: explicar y compartir ideas y experiencias que son útiles para otros en la consecución de objetivos.

- Consuelo verbal: expresiones verbales que tienden a reducir un estado angustioso o problemático elevando la autoestima.

- Confirmación y valorización positiva del otro: refuerzos verbales positivos para confirmar el valor de los otros o aumentar su autoestima.

- Escucha profunda: conductas y actitudes de atención que expresan interés sostenido hacia los contenidos expresados por los otros.

- Conducta empática: verbalización que expresa comprensión cognitiva de los pensamientos y emociones de otros.

- Solidaridad: conductas físicas y verbales que asumen la responsabilidad de ayudar a otros, particularmente a aquellos que se encuentran en una situación de vulnerabilidad.

- Presencia positiva y unidad: presencia personal que expresa actitudes de proximidad psicológica, atención, escucha profunda, empatía, disponibilidad para el servicio, la ayuda y la solidaridad para con otros y que contribuye al clima psicológico de bienestar.

2.1.3. Factores Determinantes de la Conducta Prosocial

Al esfuerzo realizado para definir y clasificar conceptualmente el constructo, se le deben sumar toda una serie de investigaciones cuyo objetivo ha sido precisar aquellos factores y variables que influyen en la realización y el desarrollo de la conducta prosocial. En principio se reconoce la existencia de una multicausalidad del objeto de estudio (Ruiz-Olivares, 2005). No obstante, se reconocen tres grandes conjuntos de factores que inciden en su desarrollo y aparición: individuales, contextuales y culturales (Garaigordobil-Landazabal, 2005a; Guijo Blanco, 2002; Eisenberg & Fabes, 1998; Miller, Bernzweig, Eisenberg & Fabes, 1991).

Los factores individuales incluyen aquellos aspectos relacionados con la dimensión biológica (edad y género), la dimensión cognitiva (razonamiento moral, capacidad de toma de perspectiva, procesos de atribución y competencia cognitiva y comunicativa), la dimensión afectiva (estabilidad emocional, estilo de apego, empatía, autoconcepto y autoestima) y la dimensión social (habilidades sociales y asertividad).

Por otra parte, los factores contextuales aluden a procesos que tienen lugar en ambientes en los cuales las personas se desarrollan e interactúan. Los ambientes más propicios para que las personas se comporten de manera prosocial son por excelencia la familia, tanto en la relación padre-hijo como entre hermanos, y la escuela, tanto en la interacción alumno-profesor como entre compañeros.

Por último, los factores culturales son entendidos como el conjunto de normas, valores y estándares que las personas internalizan durante el proceso de socialización, afectando la posibilidad de que se produzcan con determinada frecuencia y determinada calidad, este tipo de comportamientos.

El presente estudio se centrará principalmente en la influencia de cuatro factores que contribuyen a la determinación de los comportamientos prosociales, los mismos son de orden individual. Ellos son la empatía, la estabilidad emocional, la asertividad y las habilidades sociales. Esta elección se basa en la evidencia arrojada por las investigaciones empíricas que confirman una fuerte relación predictora de los mismos.

2.1.3.1. Empatía

La empatía es una respuesta que involucra la capacidad del individuo para comprender al otro y ponerse en su lugar a partir de lo que observa, de la información verbal que se tiene o de la información accesible desde la memoria. Además implica la reacción afectiva de compartir su estado emocional, que puede producir tristeza, preocupación, malestar o ansiedad (Sánchez-Queija et al., 2006; Eisenberg, 2000; Davis, 1980).

Davis (1980) propone que la empatía debe ser pensada como un fenómeno multidimensional incluyendo factores cognitivos, como la toma de perspectiva (habilidad para adoptar la perspectiva o el punto de vista de otra persona) y la fantasía (tendencia a identificarse con personajes ficticios), al

igual que factores emocionales, como la preocupación empática (tendencia a experimentar sentimientos de cordialidad, compasión y preocupación por otros que están bajo experiencias negativas) y el malestar personal (sentimientos de desasosiego y ansiedad al presenciar experiencias negativas de otros).

Múltiples investigaciones han establecido que el desarrollo de la empatía es necesario para que las personas puedan actuar de manera prosocial. Las conclusiones arribadas en estos trabajos destacan a esta habilidad como el mejor predictor de las conductas prosociales. (Etxebarria, Apodaca, Fuentes, López & Ortiz, 2009; Sánchez-Queija et al., 2006; Garaigordobil, 2005a; Mestre-Escrivá, Frías-Navarro & Samper-García, 2004; Rey, 2003; Mestre-Escrivá, Samper-García & Frías-Navarro, 2002; Guijo-Blanco, 2002; Pastor, 2002; Caprara & Pastorelli, 1993; Fuentes, 1989; Eisenberg & Strayer, 1987; Hoffman, 1987; Eisenberg, 1983).

2.1.3.2. Estabilidad emocional

La estabilidad emocional refiere principalmente a la capacidad positiva de la personalidad para controlar de manera efectiva sus impulsos y emociones (Mestre-Escrivá et al., 2002; Del Barrio, Moreno & López, 2001; Caprara & Pastorelli, 1993).

Las personas estables emocionalmente se caracterizan por ser calmadas, racionales, con autocontrol y seguridad en sí mismas, experimentan bienestar psicológico, poseen una mayor autoestima, toleran

mejor la frustración, presentan la habilidad para sobreponerse a situaciones negativas, aceptan mejor las críticas de los demás y poseen la capacidad de modular estados afectivos en función de metas (Aguilar-Rodríguez, 2010; Rendón-Arango, 2007; Bermúdez, Álvarez & Sánchez, 2003).

En oposición a este concepto se encuentra el de inestabilidad emocional, el cual se entiende como la falta de capacidad para controlar de manera efectiva los impulsos y las emociones. (Mestre-Escrivá et al., 2002; Del Barrio et al., 2001; Caprara & Pastorelli, 1993).

Diversas investigaciones han puesto de manifiesto la fuerte relación positiva existente entre la estabilidad emocional y la conducta prosocial. Así mismo se ha encontrado una relación negativa entre este tipo de conductas y la inestabilidad emocional, siendo este último, el mejor predictor de las conductas antisociales (Garaigordobil-Landazabal, 2005a; Mestre-Escrivá, Frías-Navarro & Samper-García, 2004; Mestre-Escrivá et al., 2002; Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino & Pastorelli, 2003; Del Barrio et al., 2001; Eisenberg, 2000).

2.1.3.3. Asertividad

La asertividad se relaciona con la capacidad de un individuo de elegir libremente su acción, y de comportarse socialmente sin dañar a los demás (García-Pérez & Magaz-Lago, 2000; Caballo, 1983). Esta clase de comportamientos se caracterizan por la capacidad de afirmar y defender derechos, expresar sentimientos, pensamientos, convicciones y deseos de

manera directa, honesta, apropiada y flexible; es decir, implica respeto por uno mismo y por los demás. La asertividad se constituye como una serie de actitudes activas que marcan una forma de relacionarse y de abordar la vida con confianza en las propias capacidades, con sentido de libertad, espontaneidad, firmeza y apertura hacia los demás. Se diferencia del comportamiento agresivo en que este es destructivo e inapropiado, no respetando los derechos de los otros. También es diferente del comportamiento pasivo, ya que este viola derechos, permitiendo el sometimiento, la humillación y el abuso (Garrido-Pérez, Ortega-Andrade, Escobar-Torres & García-Cruz, 2009).

García-Pérez y Magaz-Lago (2000) sostienen de una manera más específica que la asertividad comprende tanto la auto-asertividad (acto de expresión sincera y cordial de los sentimientos propios y de defensa de los propios valores, gustos, deseos o preferencias) como la hetero-asertividad (acto de respeto a la expresión sincera y cordial de los sentimientos, valores, gustos, deseos o preferencias de los demás).

Los estudios de Caso-Niebla y Hernández-Guzmán (2007), Paoli-Luna y Arevalo-Luna (2006), Garaigordobil-Landazabal (2005a, 2001, 1995), Midlarsky y Hannah (1985) y Roche (1982) señalan a la asertividad como uno de los factores de la personalidad que predisponen más fácilmente a las personas para llevar a cabo comportamientos prosociales.

2.1.3.4. *Habilidades Sociales*

Las habilidades sociales son aquellas capacidades necesarias para interactuar y relacionarse con los otros de forma efectiva y mutuamente satisfactoria. Estas equivalen a destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar una tarea interpersonal (Monjas-Casares & González-Moreno, 1998).

Según Llanos-Baldivieso (2006) toda habilidad social incluye los siguientes componentes: consenso social, efectividad y carácter situacional. Mientras el primero refiere al acuerdo que debe existir por parte del grupo de referencia para que una conducta sea considerada como correcta, el segundo hace referencia a la medida en que esa conducta obtiene los resultados que se propone. El tercer componente refiere a que toda habilidad social debe ser considerada de acuerdo al contexto específico en el cual se produce.

Silva y Martorell (1989) proponen a las habilidades sociales como un constructo multidimensional que incluye los siguientes factores: consideración con los demás (sensibilidad social o preocupación por los demás), autocontrol en las relaciones sociales (acatamiento de reglas y normas sociales que facilitan la convivencia en el mutuo respeto), retraimiento social (distanciamiento pasivo o activo de los demás), ansiedad social y timidez (miedo, nerviosismo, apocamiento o vergüenza en las relaciones sociales) y liderazgo (ascendencia, popularidad, iniciativa, confianza en sí mismo y espíritu de servicio).

Se ha comprobado una relación positiva entre la conducta prosocial y los siguientes factores de las habilidades sociales: consideración por los demás, autocontrol en las relaciones sociales y liderazgo. Por otra parte se ha establecido una relación negativa entre la prosocialidad y los factores de retraimiento social y de ansiedad social-timidez (Cohen-Imach, Esterkind de Chein, Lacunza, Caballero & Martinenghi, 2011; Coronel, Levin & Mejail, 2011; Lacunza, 2010; Garaigordobil-Landazabal, 2005a; Martorell, González, Aloy & Ferris, 1995).

2.1.4. Conducta Prosocial y Conducta Antisocial

A lo largo de la historia, lo que más ha preocupado a los psicólogos e investigadores sociales ha sido el estudio de la conducta antisocial, la otra cara de la conducta prosocial, su aspecto negativo; la misma es definida como cualquier acto que refleje infringir reglas sociales o sea una acción contra los demás (Inglés, Benavides, Redondo, García-Fernández, Ruiz-Esteban, Estévez & Huescar, 2009; Guijo-Blanco, 2002; Moñivas, 1996). Por ejemplo: vandalismo, romper objetos públicos o de otras personas, golpear, pelearse, agredir, conductas adictivas, conductas violentas verbales y no verbales dirigidas hacia terceros, falsificar notas o documentos, no asistir a un lugar o llegar tarde intencionalmente, robar, colarse cuando hay que esperar un turno, etc. (Garaigordobil-Landazabal, 2005b).

Investigaciones han establecido que las personas que tienden a comportarse de manera antisocial disponen, al mismo tiempo, de pocas

conductas de consideración por los demás, pocas conductas de autocontrol de los impulsos, pocas conductas prosociales, pocas conductas asertivas, muchas conductas de hostigamiento hacia los demás, bajo nivel de adaptación social, muchas conductas de retraimiento-aislamiento, pocas conductas de liderazgo, bajo autoconcepto, cogniciones prejuiciosas en relación a diversos grupos socio-culturales, baja capacidad de empatía, alta impulsividad y muchos problemas académicos (Garaigordobil-Landazabal, 2005b).

Por el contrario, las personas prosociales tienden a presentar una tendencia empática hacia los demás y una mayor autorregulación cognitiva y emocional, por lo que pueden describirse como personas sociables, tranquilas, no impulsivas, despreocupadas y racionales. A nivel relacional, las personas prosociales suelen ser más asertivas y cooperativas en los contextos académicos y familiares, presentando una mejor comunicación con los otros y mostrando un abanico de comportamientos sociales habilidosos (Delgado-Domenech et al. 2006).

Cabe destacar, además, que con respecto al género, se han encontrado diferencias significativas entre varones y mujeres. Las mujeres tienden a comportarse más prosocialmente que los hombres (Sánchez-Queija et al., 2006; Mestre-Escrivá et al., 2002), de la misma manera son los varones los que presentan un comportamiento más antisocial que las mujeres (Garaigordobil-Landazabal, 2005b).

2.2 Programas de promoción

2.2.1. La Adolescencia y la Conducta Prosocial.

La adolescencia es una etapa del ciclo vital que se caracteriza por la aparición de cambios físicos (pubertad), cognitivos (consolidación de la identidad personal, pensamiento formal) y sociales (desarrollo de las relaciones entre pares) (Torregrosa, Inglés, Estévez-López, Musitu & García-Fernández, 2011; Monjas-Casares & Aviles, 2006; Camacho-Gómez y Camacho-Calvo, 2005; Inglés, Hidalgo, Méndez y Inderbitzen, 2003).

De los cambios mencionados anteriormente, los sociales son de especial importancia debido a que desempeñan un papel prioritario en la formación de la propia identidad, proporcionando oportunidades para poder compararse y activando el proceso de construcción del conocimiento de uno mismo y de los demás (Díaz-Aguado, 2004).

Monjas Casares y Aviles (2006) afirman que en la adolescencia disminuye paulatinamente la influencia de la familia y, simultáneamente, se constata una marcada influencia del grupo de iguales. En este periodo aparecen necesidades como la de pertenecer a un grupo, sentirse un miembro valorado, aceptado y tenido en cuenta.

El grupo de pares tiene importancia ya que consiste en un facilitador para el aprendizaje de normas, valores morales, comportamientos y roles sociales. Debido a esto se considera al trabajo con grupos de adolescentes

como el espacio más propicio para trabajar e intervenir promoviendo conductas prosociales (Torregrosa et al., 2011; Garaigordobil-Landazabal, 2005a; Ruiz-Olivares, 2005; Inglés et al., 2003; Roche, 1997, 1982). Se considera necesario, además, el adecuado conocimiento de la dinámica intragrupal; es decir, aquellos aspectos propios de la relaciones entre pares como el nivel de integración, la popularidad, el rechazo, el aislamiento y la existencia de subgrupos (Díaz-Aguado, 2007).

La importancia de la promoción de este tipo de conductas radica en que ejercen un efecto inhibitorio en la aparición de los problemas externalizantes (conducta antisocial, violencia, maltrato, agresividad) e internalizantes (timidez, ansiedad, inestabilidad emocional) característicos de esta etapa evolutiva. De esta manera, el fortalecimiento de conductas prosociales a través de programas, se convierte en un factor clave para el fomento de la competencia social, el logro del correcto ajuste psicosocial y la prevención de situaciones de acoso entre iguales (Torregrosa et al., 2011; Monjas-Casares & Aviles, 2006; Garaigordobil-Landazabal, 2005; Inglés et al., 2003; Roche, 1997, 1982).

Garaigordobil Landazabal (2006) en su trabajo sobre la prevención de violencia en centros escolares a través del juego cooperativo, hace referencia a otras ventajas de la promoción de la prosocialidad: mayor cohesión grupal, mejor eficacia comunicativa intragrupo, verbalización de más ideas, mayor aceptación y confianza en las ideas de los demás, mayor coordinación y cooperación en tareas grupales, menos conductas desadaptadas de chicos impopulares y mayor tolerancia hacia ellos,

desarrollo de experiencias emocionales empáticas, mayor estabilidad emocional y menor nivel de ansiedad, mejora del autoestima y del autoconcepto, clima de trabajo más positivo y menos conflictivo y habilidades e interacciones sociales más adecuadas.

2.2.2. Los Programas de Promoción de la Conducta Prosocial.

La mayoría de los estudios que evalúan la eficacia de los programas de promoción de la conducta prosocial, utilizan diseños cuasiexperimentales (Betancur, Mahecha, Ramírez y Ruiz, 2005; Moñivas, 1996). Estos se caracterizan principalmente por la manipulación de una variable independiente para ver su relación con una o más variables dependientes; teniendo la particularidad de que los participantes no son distribuidos ni emparejados al azar a los grupos, se trata de grupos naturales o intactos (Montero y León, 2005).

Estos programas toman la forma de un diseño cuasiexperimental que incluye tres fases:

- Una primera fase de *pretest* en donde se establece una línea de base de las variables dependientes tanto en el grupo experimental como en el grupo control.
- Una segunda fase donde se aplica el programa de intervención (variable independiente) sobre el grupo experimental.

- Una tercera fase de *postest* en donde se vuelven a medir las variables dependientes en ambos grupos para valorar el efecto de la intervención (variable independiente) que se ha realizado sobre el grupo experimental (Hernández-Sampieri, Fernández-Colado y Baptista-Lucio, 1991).

Esta metodología es empleada por los siguientes autores que han elaborado programas de promoción de la conducta prosocial: Romersi, Martínez-Fernández y Roche (2011); Mestre-Escrivá, Samper-García, Tur, Cortés y Malonda (2011); León-Zarceño (2008); Llanos-Baldivieso (2006); Garaigordobil-Landazabal (2005a, 2001, 1996, 1995); Pérez, Rodríguez, Fernández y De la Barra (2005); Roche (1997); Solomon, Watson, Delucchi, Schaps y Battistich, (1988); Feshbach, Feshbach, Favre y Ballard-Campbell (1983). No obstante existen investigaciones en donde no se ha utilizado grupo control (Monjas-Caseres & González-Moreno, 1995, Etxebarria, Apodaca, Eceiza, Ortiz, Fuentes y López, 1994) o en donde se han llevado a cabo estudios de casos únicos (Corsi-Sliminng, Barrera-Montes, Flores-Bustos, Perivancich-Hoyuelos y Guerra-Vio, 2009; Ruiz-Olivares, 2005).

Los programas anteriormente citados tienen como denominador común el objetivo de promover la conducta prosocial y disminuir la conducta antisocial. Además, cuentan con objetivos particulares como los de desarrollar y fortalecer la empatía, la cooperación, las habilidades sociales, las competencias interpersonales, la expresión de emociones, las formas de comunicación, los medios para resolver problemas, la responsividad y la estabilidad emocional, la asertividad, el autoestima y el autoconcepto. Así

mismo dentro de los objetivos particulares se proponen inhibir o disminuir los niveles de agresividad, la violencia, las conductas disruptivas, la discriminación, las conductas de riesgo y los déficits en habilidades sociales.

Para el logro de estos objetivos, las intervenciones se desarrollan a través de una serie definida de encuentros que adoptan la modalidad de talleres grupales. Cada uno de ellos posee metas que son alcanzadas por medio de una serie de actividades programadas. Entre ellas se destacan juegos cooperativos y de comunicación, dramatizaciones, rol-playing, modelado y reforzadores positivos, torbellino de ideas, pequeños grupos de discusión, actividades vivenciales y sensibilizadoras, toma de compromisos concretos y elaboración de lemas.

En líneas generales se destaca el cumplimiento de los objetivos propuestos en los diferentes programas. Se encuentra un aumento de la tasa de conductas prosociales y una disminución de las conductas antisociales, demostrando la eficacia de las intervenciones y de las actividades elegidas en cada uno de los talleres.

3. INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

3.1. *Objetivos*

3.1.1. *Objetivo General*

Diseñar y evaluar la eficacia de un programa de promoción de conductas prosociales en preadolescentes.

3.1.2. *Objetivos Particulares*

- 1- Diseñar e implementar un programa de promoción de conductas prosociales en preadolescentes
- 2- Analizar la presencia de cambios pre-post test en el desarrollo social y afectivo-emocional de los preadolescentes.

3.2. *Metodología*

3.2.1. *Diseño*

El diseño utilizado para la realización del proyecto fue cuasi-experimental con pretest-intervención-posttest, incluyendo grupo control (Montero y León, 2005). Se trabajó con dos grupos naturales, es decir que

los participantes no fueron asignados al azar. En la fase pretest se administraron instrumentos de evaluación a los dos grupos con la finalidad de medir las variables dependientes (conducta prosocial y conducta antisocial) sobre las que se esperaba que el programa tuviera efectos y establecer el nivel inicial en el que se encontraban los grupos. El programa de promoción de conductas prosociales fue llevado a cabo posteriormente con el grupo experimental, el cual fue seleccionado en base a los resultados de las evaluaciones del pretest, datos de informantes clave y un informe diagnóstico. El informe consistía en una evaluación realizada el año anterior en uno de los cursos por el Equipo de Orientación Escolar.

El programa se desarrolló adoptando la modalidad de cinco talleres vivenciales de una hora de duración cada uno con una frecuencia quincenal. La fase posttest consta de dos momentos distintos en donde se volvieron a valorar las variables consideradas dependientes, tanto en el grupo control como en el experimental, para valorar si hubo cambios en las mismas y poder comparar los resultados de ambos grupos luego de la intervención. El primer momento de posttest se realizó un mes después de haber finalizado la aplicación del programa, mientras que el segundo posttest se realizó 9 meses después de la finalización del mismo. Durante la administración del primer posttest se les administró a los estudiantes del grupo experimental una autoevaluación del programa para determinar cualitativamente su adecuación y eficacia.

3.2.2. Muestra

La población abordada fueron preadolescentes de primer año del nivel secundario, que concurren a un colegio privado de la ciudad de Mar del Plata con orientación humanística y artística. La aplicación del programa de promoción se realizó sobre uno de los cursos, mientras que el otro curso cumplió el papel de grupo control.

La muestra estuvo compuesta por estudiantes preadolescentes de ambos sexos, distribuyéndose 28 en el grupo experimental y 23 en el grupo control (n=51); siendo 25 varones y 26 mujeres. La edad de los participantes osciló entre los 11 y los 13 años ($X=12$).

3.2.3. Instrumentos

Los instrumentos utilizados fueron seleccionados con el fin de evaluar la variable dependiente central (conducta prosocial) y sus variables predictoras (empatía, inestabilidad emocional, asertividad y habilidades sociales). Asimismo, se valoró la dinámica grupal a través de la aplicación de un sociograma. Todos los instrumentos fueron adaptados lingüísticamente.

A continuación se describen los instrumentos administrados (ver Anexo nº 5.1).

Autoinforme de Actitudes y Valores en las Interacciones Sociales (ADCA-1) (García-Pérez & Magaz-Lago, 2000). Este instrumento evalúa la Asertividad, es decir, permite identificar las actitudes y el sistema de valores

de la persona respecto de sus relaciones sociales. Está compuesto por 35 ítems, por ejemplo: “Cuando me equivoco me cuesta reconocerlo ante los demás” y “Cuando estoy triste, me disgusta que los demás se den cuenta”, divididos en dos subescalas. La primera de ellas evalúa la variable Auto-asertividad, o grado en que una persona se respeta a sí misma, y la segunda subescala evalúa la asertividad respecto a los demás, es decir la Hetero-asertividad. La subescala Auto-asertividad está compuesta por los 20 primeros ítems del cuestionario, mientras que la subescala Hetero-asertividad está compuesta por los 15 últimos.

Batería de Socialización-Autoevaluación (BAS-3) (Silva & Martorell, 1989). La batería de socialización permite, a través de sus 66 ítems, obtener un perfil de la conducta social en cinco escalas de socialización. Ejemplos de ítems son: “Animo a los demás para que solucionen sus problemas” y “Sugiero nuevas ideas”. Las escalas son:

∴ Consideración con los demás, que analiza sensibilidad social o preocupación por los demás, en particular por aquellos que tienen problemas y son rechazados, está compuesta por los ítems 5, 10, 11, 13, 14, 15, 24, 45, 52, 53, 54, 59 y 60;

∴ Autocontrol en las relaciones sociales, recoge una dimensión bipolar que representa, en su polo positivo, acatamiento de reglas y normas sociales que facilitan la convivencia en el mutuo respeto y, en el polo negativo, conductas agresivas, de terquedad e indisciplina, está compuesta por los ítems 4, 12, 20, 30, 32, 36, 39, 41, 44, 47, 50, 57, 58 y 65;

.: Retraimiento Social-Aislamiento, identifica alejamiento de los demás, tanto pasivo como activo, hasta llegar en el extremo a un claro aislamiento, está compuesta por los ítems 7, 8, 22, 25, 27, 28, 31, 33, 37, 42, 46, 56, 61 y 64;

.: Ansiedad Social-Timidez, mide distintas manifestaciones de ansiedad unidas a reacciones de timidez en las relaciones sociales, los ítems que la conforman son 1, 16, 17, 29, 34, 35, 38, 43, 48, 49, 51 y 55; 5-Liderazgo, explora ascendencia, popularidad, iniciativa, confianza en si mismo y espíritu de servicio, los ítems que la componen son 2, 6, 9, 18, 19, 21, 23, 26, 29, 40, 62 y 63.

Escala de Inestabilidad Emocional (IE) (Del Barrio, Moreno & López, 2001; Caprara & Pastorelli, 1993). Describe la conducta que indica una falta de autocontrol en situaciones sociales como resultado de la escasa capacidad para frenar la impulsividad y emocionalidad, a través de 19 ítems, como por ejemplo “Juego haciendo ruido” y “Me gusta jugar con fuego”. La puntuación total de la escala se obtiene sumando todos los ítems a excepción de los de control que son 3, 8, 11, 14 y 17.

Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) (Mestre-Escrivá, Frías-Navarro y Samper-García, 2004; Davis, 1980). Se trata de un instrumento que permite evaluar la disposición empática a través de cuatro factores, dos cognitivos y dos emocionales. La escala está compuesta por un total de 28 ítems, como por ejemplo “Intento comprender mejor a mis amigos/as imaginándome como ven ellos las cosas” y “Cuando estoy leyendo una historia interesante o una novela, imagino como me sentiría si los acontecimientos de la historia me sucedieran a mi”. Los cuatro factores

son: .: Toma de Perspectiva, habilidad para comprender el punto de vista de la otra persona, compuesto por los ítems 3, 8, 11, 15, 21, 25 y 28;

.: Fantasía, tendencia a identificarse con personajes del cine y la literatura, es decir, evalúa la capacidad imaginativa de la persona para ponerse en situaciones ficticias, compuesto por los ítems 1, 5, 7, 12, 16, 23 y 26;

.: Preocupación Empática, sentimientos de compasión, preocupación y cariño por otros, los ítems que lo componen son 2, 4, 9, 14, 18, 20 y 22;

.: Malestar Personal, sentimientos de ansiedad y malestar que el individuo manifiesta al observar las experiencias negativas de los demás, compuesto por los ítems 6, 10, 13, 17, 19, 24 y 27.

Inventario de Habilidades Sociales para Adolescentes (TISS) (Inglés, Hidalgo, Méndez & Inderbitzen, 2003; Inderbitzen & Foster, 1992). Este instrumento evalúa la competencia social de los adolescentes en las relaciones con sus iguales a través de 40 ítems. Ejemplos de ítems son: “Hago chistes sobre otros compañeros/as cuando son torpes en los deportes” y “Arreglo con otros compañeros/as para salir”. Esta constituido por dos escalas, Conducta Prosocial y Conducta Antisocial. Por Conducta Prosocial se entiende toda conducta social positiva que se realiza para beneficiar a otro con o sin motivación altruista, está conformada por los ítems 3, 6, 7, 9, 11, 15, 17, 18, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 34, 35, 36, 38, 39 y 40. La Conducta Antisocial refiere a cualquier acto que refleje infringir reglas sociales o sea una acción contra los demás, los ítems que la componen son: 1, 2, 4, 5, 8, 10, 12, 13, 14, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 32, 33 y 37.

Sociograma (CSP) (Díaz-Aguado, 2007). Este instrumento sociométrico permite evaluar la dinámica grupal y las relaciones entre compañeros, al proporcionar información tanto del nivel de integración de cada estudiante como de los contextos en los que se desarrolla. Consta de cinco preguntas. Cuatro de ellas consisten en realizar tres elecciones (por ejemplo, “¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que más te gusta trabajar?”) y rechazos (“¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que menos te gusta estar durante el tiempo libre?”), justificando cada una de las respuestas. La última pregunta pide identificar compañeros según la característica en las que más se destacan. Incluye 12 ítems, como por ejemplo “¿Quién es el chico/a de tu clase que destaca por: tener muchos amigos?” o “¿Quién es el chico/a de tu clase que destaca por: ser antipático con los compañeros?”. Los resultados de esta técnica son de carácter cualitativo y se expresan a través de índices de Status Social y/o de Redes Relacionales.

Finalmente se diseñó una *Encuesta de Valoración de las Actividades (EVA)* con la finalidad de recoger la opinión y percepción subjetiva que cada uno de los estudiantes participantes tuvo con respecto al desarrollo y finalidad del programa de promoción de conductas prosociales, indagando también posibles temáticas y actividades para desarrollar a futuro.

3.3. Procedimiento

3.3.1. Evaluación Pretest

Se estableció una línea de base cuantificando, en ambos grupos, los niveles de Conducta Prosocial y de Conducta Antisocial, así como sus variables predictoras (Empatía, Inestabilidad Emocional, Asertividad y Habilidades Sociales). Esta evaluación previa se llevó a cabo administrando los siguientes instrumentos psicométricos: Escala de Inestabilidad Emocional (IE), Índice de Reactividad Interpersonal (IRI), Inventario de Habilidades Sociales para Adolescentes (TISS), Batería de Socialización-Autoevaluación (BAS-3), Autoinforme de Actitudes y Valores en las Interacciones Sociales (ADCA-1) y Sociograma (CSP).

La administración de las pruebas se llevó a cabo simultáneamente en ambos grupos, en dos encuentros con una frecuencia semanal. Cada encuentro tuvo lugar en el salón de clases del grupo y duró aproximadamente una hora. Durante la administración estuvieron presentes, junto a los evaluadores, la docente tutora y un miembro del Equipo de Orientación Escolar.

Al inicio de cada encuentro se comunicaron las instrucciones para completar los instrumentos, describiendo y ejemplificando la forma de responder a sus enunciados. Se solicitó no dejar ningún ítem sin respuesta, marcar sólo una opción para cada enunciado y también se instó a responder con sinceridad y espontaneidad, recordándoles que la evaluación era anónima e individual.

Por otra parte, esta primera fase de evaluación estuvo acompañada por datos y observaciones brindados por algunos informantes claves: el director de la institución, la tutora de los grupos de estudiantes y la orientadora educacional de la institución. Todos ellos compartieron con los investigadores sus percepciones y conocimientos acerca de los grupos en cuestión; datos valiosos teniendo en cuenta sus cotidianas interacciones. También se incluyó, como información relevante, un informe *diagnóstico* realizado por los docentes del año anterior en dicho curso. En él se ofrecía una descripción del grupo abordando dimensiones madurativas, intelectuales, relacionales y dinámica del grupo en su conjunto.

Se optó por aplicar el programa de promoción a los integrantes de 1° B ya que los resultados arrojados en el pretest indicaban, en este grupo, un mayor nivel de antisocialidad y un menor nivel de prosocialidad, en comparación al grupo de 1° A. Además, se tuvo en consideración la opinión de directivos, tutores y orientadores escolares, quienes coincidían en que 1° B manifestaba una serie de problemas relativos al orden en clase, al trato entre compañeros y a la falta de organización grupal para la realización de actividades. El informe diagnóstico del año anterior fortalecía las apreciaciones mencionadas.

En esta fase de evaluación se procesaron datos tanto de carácter cuantitativo como cualitativo. Los datos cuantitativos se analizaron con el programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, en su versión 15.0). Se realizaron análisis descriptivos para cada variable, realizándose al mismo tiempo una Prueba T para muestras independientes.

Mientras que los datos cualitativos se obtuvieron del análisis realizado sobre el Status Social y sobre las Redes Relacionales generadas por el programa informático Walsh's Classroom Sociometrics (WCS) (ver Anexo 5.3 y 5.4, respectivamente).

3.3.2. Programa de Promoción

El programa se desarrolló a través de cinco talleres vivenciales de una hora de duración cada uno, con una alternancia quincenal. La dinámica de cada taller incluyó actividades lúdicas y/o dramáticas y un cierre reflexivo. Los objetivos del programa fueron promover la empatía, la ayuda, el trabajo cooperativo y la resolución positiva de conflictos, a través de la búsqueda de consenso y el logro de acuerdos comunes.

Los siguientes encuentros se diseñaron teniendo como base no sólo los resultados del pretest, sino también los datos que fueron surgiendo durante la realización misma de los talleres. La elaboración del programa no fue rígida, sino flexible, se fue adecuando la dinámica de trabajo con la intención de despertar y sostener el interés de los estudiantes. Se priorizó la utilización de situaciones concretas, familiares y cotidianas propias del ambiente escolar.

3.3.3. Evaluación Posttest

En esta última fase evaluativa se volvieron a medir la conducta prosocial, la conducta antisocial y la dinámica grupal; a través de dos momentos: el primer momento de posttest se realizó un mes después de haber finalizado la aplicación del programa, mientras que el segundo posttest se realizó 9 meses después de la finalización del mismo.

La administración de las pruebas, en los dos momentos, se llevó a cabo simultáneamente en ambos grupos, tuvo lugar en el aula y duró aproximadamente una hora. Al comienzo se dieron las instrucciones para completar los instrumentos, describiendo y ejemplificando la forma de responder a sus enunciados. Se solicitó nuevamente no dejar ningún ítem sin respuesta, marcar sólo una opción para cada enunciado y también se instó a responder con sinceridad y espontaneidad, recordándoles que la evaluación era anónima e individual.

En el primer posttest también se incluyó una Encuesta de Valoración de Actividades (EVA), con el objetivo de conocer: la opinión de los participantes en cuanto al programa y las actividades realizadas; cuáles habían sido las actividades que más habían disfrutado; información sobre posibles temáticas a trabajar en un taller a futuro; actividades que pudieran proponer para futuros talleres. En todas las respuestas debían incluir la justificación de su elección.

En esta última fase de evaluación también se procesaron datos tanto de carácter cuantitativo como cualitativo. Los datos cuantitativos se

analizaron con el programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, en su versión 15.0). Se llevaron a cabo análisis descriptivos para cada variable, realizándose una Prueba T para muestras relacionadas. Al mismo tiempo, se empleó un Análisis de Varianza (ANOVA) con Medidas Repetidas (MR) según grupo. Mientras que los datos cualitativos se obtuvieron del análisis realizado sobre el Status Social de los participantes y sobre las Redes Relacionales generadas por el programa informático Walsh's Classroom Sociometrics (WCS) (ver Anexo 5.3 y 5.4, respectivamente).

3.4. El Programa de Promoción de Conductas Prosociales

A continuación se detallan cada uno de los talleres vivenciales. En la descripción de cada uno se incluye la denominación del mismo, los objetivos perseguidos, los materiales utilizados, las diferentes actividades realizadas con su correspondiente consigna, y el tiempo destinado a la realización de las mismas.

3.4.1. Primer Encuentro: Conociéndonos como grupo

Objetivos del primer encuentro:

- Explorar la percepción de los estudiantes como grupo, posibilitando un mayor conocimiento mutuo.

- Promover la búsqueda de cambios positivos desde la propia perspectiva del grupo.

Materiales utilizados: 28 hojas de preguntas (una por cada estudiante), una caja, equipo de música, CD, lápices/lapiceras, seis hojas de consignas (una por cada grupo), tres cartulinas cortadas por la mitad (una mitad por cada grupo) y seis fibrones (uno por cada grupo).

La dinámica de trabajo se inició con la presentación del equipo, los objetivos y la dinámica general de los encuentros, a cargo de la docente tutora y un miembro del Equipo de Orientación Escolar.

En un primer momento la actividad consistió en una técnica de relajación realizando actividades de desplazamiento, técnicas de control y manejo de la respiración, acompañadas de música seleccionada para tal fin. El tiempo destinado fue de 10 minutos.

La consigna oral brindada a los estudiantes fue: *Vamos a escuchar atentamente una canción, traten de permanecer en silencio. Mientras escuchamos la canción deben caminar despacio, ocupando todo el salón. Se detiene la marcha y se sientan con las piernas cruzadas. Con los ojos cerrados respiran de manera profunda y lenta. Cuando la música cesa permanecen con los ojos cerrados y se sientan.*

En un segundo momento, al que se le destinó 10 minutos, se les dio una hoja con las siguientes frases a completar de manera individual:

- Cuando estoy en el grupo me siento.....
porque.....
- Me gustaría superar.....

- Si yo pudiese generar cambios en el grupo haría lo siguiente.....

.....

Las respuestas a las frases sirvieron de eje para la elaboración de las actividades de los siguientes encuentros.

La consigna oral transmitida a los estudiantes fue: *Les vamos a repartir una hoja con tres frases para que ustedes completen, usen el lápiz o lapicera que trajeron, no es necesario que pongan su nombre, pero si quieren pueden hacerlo. Recuerden que lo que ustedes completen en las frases debe estar relacionado con su grupo de compañeros de curso. Cuando terminen levanten la mano. Nosotros nos acercamos a retirar la hoja y la depositamos en la urna.*

En un tercer momento se realizó la actividad de *construcción de estatuas* en pequeños grupos de seis estudiantes. Los grupos se conformaron según la manera en que estaban distribuidos en ese momento. Tanto la tutora del grupo como la psicóloga, ambas integrantes del E.O.E, contribuyeron en la conformación de los grupos y participaron en la dinámica de trabajo.

La actividad consistió en la representación de un concepto o de una temática a través de una figura estática elaborada por y con los integrantes del grupo. Además, cada grupo eligió y escribió un nombre para la estatua que representó. Esta actividad se desarrolló durante un tiempo de 20 minutos.

La consigna oral fue: *Cada grupo tiene por consigna (escrita) pensar cómo ve en este momento al curso y elegir una idea o un sentimiento que lo*

describa. En base a esta idea o sentimiento deben construir una estatua que de cuenta de esto, en donde participen todos los integrantes del grupo. Por último deberán poner un nombre a la estatua en la cartulina que se les entregó.

Además de la consigna oral los estudiantes recibieron la consigna escrita:

- Número de grupo:
- Nombres de los integrantes:
- Consignas:
 - 1) Reflexionen ¿cómo se ven ustedes como grupo? Piensen una idea o un sentimiento que represente cómo se ven.
 - 2) Construyan una estatua que simbolice esa idea o sentimiento. Tienen que participar todos los integrantes del grupo
 - 3) Pónganle un nombre a su estatua y escríbanlo en la cartulina.
 - Nombre de la estatua:

El cierre del primer encuentro consistió en que los grupos expusieran su estatua de a uno por vez. Por último, expusieron todas las estatuas simultáneamente y se tomaron un tiempo para observarse, dando luego por finalizado el primer encuentro. La consigna oral fue: *Cada grupo nos mostrará en su lugar la estatua que han construido, en el orden en el que han sido numerados los grupos. Luego desarmarán la estatua y se sentarán para prestar atención a los demás grupos. Una vez que todos los grupos hayan mostrado su estatua, todos volverán a armarla al mismo tiempo.*

El cierre consistió en que todos los grupos armaran a la vez nuevamente sus estatuas. Se invitó a que cada grupo observara las estatuas de los demás y así viese las características que se habían atribuido al grupo por medio de las representaciones de las estatuas.

3.4.2. Segundo Encuentro: Poniéndonos en el lugar del otro

Los objetivos a los que se aspiró alcanzar fueron:

- Promover la empatía a través de formas de expresión y comunicación.
- Trabajar la importancia de la perspectiva del otro con la finalidad de propiciar la generación de cambios favorables para el grupo.

Los materiales utilizados para la realización de las actividades son los que siguen: un pizarrón y tizas, seis afiches, seis fibrones, equipo de música, CD, un retroproyector, video realizado con fragmentos de frases obtenidas como respuesta a la consigna de: *Si yo pudiese generar cambios en el grupo haría lo siguiente:.....*, realizada durante el primer encuentro.

La dinámica de trabajo inició con un primer momento en el cual los estudiantes se reunieron como estaban agrupados en el primer encuentro, de manera de retomar lo trabajado en el encuentro anterior. Se realizó la actividad *lluvia de ideas*, grupo a grupo, con el objetivo de indagar aquellos elementos que habían sido tenidos en cuenta al momento de construir la estatua. Se anotaron en el pizarrón esas ideas según el orden numérico asignado. El tiempo destinado para esta actividad fue de 10 minutos.

La consigna oral brindada a los estudiantes fue: *Deben reunirse en los mismos grupos que en el encuentro anterior. Les vamos a pedir que por grupo nos vayan diciendo qué palabras, ideas y sentimientos tuvieron en cuenta al momento de armar su estatua. Vamos a ir anotando lo que surja en el pizarrón.*

En un segundo momento, la actividad propuesta residió en que los estudiantes se reunieran en parejas grupales: el grupo uno con el dos, el tres con el cuatro y el cinco con el seis, para trabajar con la actividad *modificar la estatua del otro*. Esta actividad consistió en proponer un cambio sobre la estatua de su pareja grupal, basándose en el material de la *lluvia de ideas* del momento anterior. Fue condición que el cambio propuesto fuese para mejorar la situación que la estatua reflejaba. El tiempo sugerido para esta actividad fue de 30 minutos.

La consigna oral proporcionada al curso fue: *Cada grupo deberá trabajar con la estatua del grupo que se le asignó como compañero. En un primer momento un grupo arma su estatua, el otro observa y trata de ponerse en su lugar y pensar cambios que le harían a la estatua para mejorar lo que ella representa. Deberán basarse en los elementos que cada grupo tuvo en cuenta para construirla y se encuentran en el pizarrón. Recuerden anotar lo que consideraron mientras llevan a cabo los cambios sobre la estatua. Luego se invierte el papel de cada grupo.*

En el tercer tiempo del encuentro se dio lugar a un momento de reflexión en donde se integró y trabajó lo realizado hasta el momento, teniendo como eje tanto la percepción actual y deseada que el grupo tenía

sobre sí mismo, como la importancia de comprender el punto de vista del otro para lograr así una mejor convivencia y una positiva resolución de conflictos. Esta actividad se desarrolló durante 15 minutos.

La consigna oral que se brindó fue la que sigue: *Deben sentarse en círculo y el vocero contará qué cambios han realizado a las estatuas y por qué. Nosotros vamos a ir anotando lo que nos digan en el pizarrón.*

En el cierre del segundo encuentro se proyectó un video sobre la temática *el cambio* que incluyó las frases que los estudiantes completaron en la actividad del segundo momento del primer encuentro. La duración fue de cinco minutos.

La consigna oral fue: *Permanezcamos en silencio, para ver un video.*

3.4.3. Tercer Encuentro: Trabajando como grupo

Los objetivos fueron:

- Promover la ayuda y el trabajo cooperativo.
- Reflexionar sobre la importancia del trabajo en equipo.

Los materiales utilizados para las actividades del tercer encuentro son los que se detallan a continuación: 10 pelotas de ping-pong, un cesto y una venda.

La dinámica de trabajo consistió, en un primer momento, en conformar nuevamente los seis grupos del primer encuentro y, numerarlos al azar correlativamente del uno al seis. Se eligió un representante de cada uno de los grupos, que salió del aula para no escuchar la consigna que se le

dio al resto (ver consigna oral). Se colocó una silla en el centro de la sala, en donde se sentaron los representantes de cada grupo y a tres metros de distancia se dispuso el cesto. Se hizo pasar al representante del grupo número uno y se le explicó que debía intentar encestar 10 pelotas de ping-pong a ciegas. Se le vendaron los ojos y el resto del grupo actuó según lo convenido. Una vez terminados los 10 lanzamientos se le indicó el número de aciertos y se le invitó a volver a salir del salón, sin tener contacto con los representantes que aún no habían entrado. Luego pasó el representante del grupo número dos y así sucesivamente. Una vez que lanzaron todos los representantes, reingresaron al salón y se les pidió que se sentaran con sus compañeros. La duración de la actividad fue de 30 minutos.

La consigna dada a todo el curso fue: *Ahora vamos a realizar un juego; les vamos a pedir que vuelvan a armar los grupos que ya habíamos conformado el encuentro anterior. Cada grupo va a sacar una tarjeta para que se le asigne al azar un número del 1 al 6. Deben elegir a un representante de cada uno de los grupos. Le vamos a pedir a ustedes seis (a los representantes elegidos) que salgan del salón.*

La consigna oral al curso sin los seis representantes consistió en explicarles lo siguiente: *El juego consiste en encestar, con los ojos tapados por una venda, el mayor número de pelotas posibles en esta canasta. La participación de ustedes es fundamental. A los grupos uno y dos se les explica que no deben decir nada en absoluto para guiar a su compañero; a los grupos tres y cinco se les explica que deben desorientar y dar*

indicaciones erróneas; y a los grupos cuatro y seis se les dice que deberán dar indicaciones correctas a su representante para dirigir el tiro.

La consigna a los seis representantes de cada grupo fue: Irán entrando de a uno a medida que nosotros los llamemos. Tendrán los ojos vendados y estarán sentados frente a una cesta, en la cual deberán encestar la mayor cantidad de pelotitas. Cuando terminen van a volver a salir. Esperarán afuera hasta que todos terminen.

En un segundo momento se realizó una actividad de reflexión grupal en relación a la tarea realizada en el primer momento. Primero se interrogó a los representantes y luego al grupo en general. El tiempo destinado a la actividad de reflexión grupal fue de 20 minutos. Se tomaron como preguntas disparadoras las siguientes:

- ¿Cómo se sintieron y cuánto confiaban en sus posibilidades mientras tiraban las pelotitas? (dirigida a los seis representantes)
- ¿Cómo se sintieron cuando tenían que dar indicaciones erróneas o evitar dar indicaciones? (dirigida al resto del curso)
- ¿Cómo creen que influye en la obtención de resultados la confianza en uno mismo? (dirigida a todo el curso)
- ¿De qué manera les parece que influye el tener información acerca de cómo se está realizando la tarea? (dirigida a todo el curso)
- ¿De qué manera influye el comportamiento de las personas que nos rodean en el momento de llevar a cabo una tarea? (dirigida a todo el curso)

La consigna oral que se le aportó a los estudiantes es la que sigue: *Siéntense formando una ronda. Todos vamos a reflexionar, pensar y discutir en grupo sobre la actividad anterior. Primero quisiéramos saber: ¿cómo se sintieron los representantes y cuánto confiaban en sus posibilidades mientras tiraban las pelotitas? Y el resto ¿cómo se sintieron cuando tenían que dar indicaciones erróneas o evitar dar indicaciones? Ahora bien, a todo el curso: ¿cómo creen que influye en la obtención de resultados la confianza en uno mismo?; ¿de qué manera les parece que influye el tener información acerca de cómo se esta realizando la tarea?; ¿de qué manera influye el comportamiento de las personas que nos rodean en el momento de llevar a cabo una tarea?*

El cierre estuvo a cargo del grupo docente. Se focalizó en la importancia de la cooperación y el trabajo en equipo para cumplir una meta, considerando que cuando todos los integrantes de un grupo persiguen el mismo objetivo, es más factible lograr el éxito en la tarea a realizar. Del mismo modo, se trabajó sobre la importancia del consenso entre los miembros de un grupo y de llegar a acuerdos a partir de una consigna preestablecida. El tiempo destinado al cierre fue de 10 minutos.

3.4.4. Cuarto Encuentro: Resolviendo nuestros problemas

Los objetivos del encuentro fueron:

- Promover la resolución positiva de conflictos.
- Estimular la búsqueda de consenso y el logro de acuerdos comunes.

Los materiales utilizados consistieron en hojas con consigna escrita sobre situaciones conflictivas y tarjetas numeradas para conformar los grupos.

En un primer momento, la dinámica de trabajo radicó en trabajar con la técnica de role playing. Los estudiantes se dividieron en cuatro grupos, recibiendo cada uno una hoja con una situación conflictiva determinada (ver Anexo nº 5.2). Cada grupo preparó una representación de esa situación teniendo en cuenta el conflicto, los actores participantes y el contexto en donde ocurriría. También debieron elaborar una reflexión sobre cómo debería resolverse esa situación.

Las situaciones propuestas a los estudiantes se encuentran anexadas al final del presente encuentro. El tiempo destinado a la actividad fue de quince minutos.

La consigna oral a todos los estudiantes fue: Van a sacar un número y los que tengan el mismo número se van a agrupar. Les repartiremos una hoja con una situación problemática. Cada grupo deberá preparar una representación de esa situación en base al conflicto, los actores participantes y el contexto en donde ocurre. Tengan en cuenta que luego deberán ustedes representar esa situación. Al mismo tiempo deberán pensar como debería resolverse ese conflicto.

En el segundo momento del taller se procedió a la representación de las situaciones propuestas. Al finalizar cada representación, el grupo propuso una resolución positiva para ese conflicto. El tiempo otorgado a la actividad fue de 30 minutos.

La consigna oral aportada a todos los estudiantes se detalla a continuación: *Comenzaremos ahora con los distintos role playing. Les pedimos a los chicos del grupo n° 1 que nos muestren lo que prepararon. Deberán elegir un vocero que al final compartirá cuál es la propuesta para resolver este problema.* Se procedió de igual manera con el resto de los grupos.

El cierre del tercer encuentro estuvo a cargo del grupo docente. Se focalizó en la importancia de estrategias basadas en la comunicación y la cooperación para la resolución positiva de conflictos. Al mismo tiempo se hizo hincapié en la utilidad de los acuerdos consensuados entre los miembros de un grupo para facilitar el arribo a dichas resoluciones. El cierre tuvo una duración estipulada de 15 minutos.

3.4.5. Quinto Encuentro: Comprometiéndonos como grupo

El objetivo propuesto para el último encuentro del taller fue:

- Promover actitudes proactivas que tiendan a generar comportamientos prosociales.

Los materiales requeridos para el desarrollo de la actividad fueron un rompecabezas de 1 m² compuesto por 26 piezas y fibrones.

La dinámica de trabajo fue tal como se describe a continuación. Para el primer momento todos debieron sentarse en círculo. El grupo docente reforzó, por medio de una pequeña charla, el rol que cada uno de los

estudiantes cumple como integrantes del grupo y, el valor que sus acciones tienen en la dinámica grupal, considerando que los cambios surgen a partir de actitudes y comportamientos positivos que promueven formas de relacionarse más saludables y socialmente adecuadas. El tiempo destinado al primer momento fue de cinco minutos.

En el segundo momento se realizó, como actividad grupal, el armado colectivo de un rompecabezas, cuyo objetivo principal fue la elaboración y comunicación de un compromiso personal por parte cada uno de los estudiantes. De esta manera, se esperó que cada uno asumiera su responsabilidad con el grupo, con el fin de mejorar la dinámica grupal y la convivencia.

Cada estudiante tenía destinada una pieza del rompecabezas, y en ella escribió su compromiso con el grupo. El tiempo destinado a esta actividad individual fue de 15 minutos.

La consigna oral a todo el grupo fue: *Piensen en un compromiso que quieran formular y que puedan cumplir. El compromiso personal tiene que estar orientado hacia algo que los beneficie como grupo. Una vez que lo hayan pensado deben escribirlo en la pieza del rompecabezas que les vamos a repartir. Usen una fibra, intentando escribir en las partes blancas de la pieza, para que pueda leerse con mayor facilidad.*

En un tercer momento se procedió al armado grupal del rompecabezas: cada estudiante pasó de a uno al centro de la ronda, donde expresó su compromiso en voz alta y pegó la pieza en el número que correspondía. El orden en el que pasaron estuvo determinado por el número

de la pieza del rompecabezas que tuvieran, siendo previamente determinado por el grupo de trabajo. El tiempo destinado al armado del rompecabezas grupal y a la lectura del compromiso individual hacia el grupo fue de 30 minutos.

La consigna oral brindada a todos los estudiantes fue la que sigue: *Pasarán al centro de la ronda de a uno por vez para ir colocando las piezas y así poder armar el rompecabezas. El orden en que pasen se los vamos a ir diciendo nosotros. Les pedimos que, cuando pasen, lean el compromiso en voz alta, saquen la cinta que cada pieza tiene atrás y péguenla en el lugar correspondiente.*

El cierre del taller estuvo a cargo del grupo docente, que focalizó en la importancia de los comportamientos prosociales para el fortalecimiento del grupo, al igual que la empatía, la comunicación, la resolución de conflictos, la creación de acuerdos y la formación de compromisos. Y de esta manera se dio un cierre general al programa de promoción.

La reflexión final no apeló al testimonio o a las ideas de los estudiantes, sino que se elaboró una conclusión general acerca del recorrido realizado por el grupo en los distintos encuentros, con el fin de destacar logros, desafíos y potencialidades. Por último, se proyectó el video *Conociéndonos como grupo*. La duración aproximada del cierre fue de 10 minutos.

3.5. Resultados

3.5.1. Resultados Pretest

La Tabla 1, muestra los estadísticos descriptivos de las variables evaluadas en esta etapa de la investigación; y la Tabla 2 presenta los niveles de significación entre grupo experimental y de control según sexo, obtenidos a través de la Prueba T para muestras independientes.

Tabla 1
Estadísticos descriptivos en pretest, según grupo y sexo.

	Grupo experimental		Grupo control	
	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones
ADCA-1				
Auto-asertividad	38.50 (8.70)	40.94 (9.50)	40.75 (5.37)	37.00(11.01)
Hetero-asertividad	28.10 (4.81)	26.13 (7.59)	24.19 (5.70)	26.33 (6.24)
BAS-3				
Consideración con los Demás	26.80 (4.96)	20.44 (5.77)	24.75 (4.75)	23.67 (8.67)
Autocontrol en las Relaciones	25.80 (5.35)	22.81 (5.21)	28.37 (4.60)	28.44 (3.43)
Retraimiento social-Aislamiento	3.90 (4.28)	6.69 (5.46)	9.62 (10.28)	6.78 (3.73)
Ansiedad Social-Timidez	11.70 (3.02)	9.38 (5.42)	12.25 (6.37)	11.44 (4.90)
Liderazgo	19.80 (5.07)	15.88 (6.91)	15.31 (6.33)	15.78 (4.71)
IE				
Inestabilidad Emocional	25.50 (4.52)	23.56 (4.08)	23.06 (3.76)	20.67 (2.82)
IRI				
Toma de Perspectiva	25.40 (3.62)	19.94 (3.60)	25.69 (4.27)	25.56 (5.59)
Fantasía	19.60 (3.40)	17.25 (4.38)	21.81 (5.19)	17.78 (2.58)
Preocupación Empática	27.00 (2.44)	23.19 (4.49)	26.88 (2.55)	25.33 (3.70)
Malestar Personal	19.40 (7.83)	18.56 (5.11)	22.00 (3.57)	21.00 (4.63)
TISS				
Conducta Prosocial	96.00 (12.78)	77.75 (13.20)	85.81 (12.89)	84.11 (12.76)
Conducta Antisocial	47.70 (10.71)	60.94 (14.48)	40.44 (7.48)	44.33 (9.68)

Nota: Todos los valores indican media aritmética, excepto los presentados entre paréntesis, que señalan desviación estándar.

Tabla 2

Niveles críticos de significación en pretest entre grupo experimental y de control, según sexo.

Variable	Mujeres	Varones
ADCA-1		
Auto-assertividad	.421	.357
Hetero-assertividad	.084	.945
BAS-3		
Consideración con los Demás	.303	.041*
Autocontrol en las Relaciones Sociales	.204	.008*
Retraimiento social – Aislamiento	.110	.965
Ansiedad social – Timidez	.801	.354
Liderazgo	.071	.970
IE		
Inestabilidad Emocional	.150	.073
IRI		
Toma de Perspectiva	.861	.005*
Fantasía	.245	.746
Preocupación Empática	.903	.236
Malestar Personal	.258	.250
TISS		
Conducta Prosocial	.061	.254
Conducta Antisocial	.050*	.006*

* $p < .05$

Los varones del grupo experimental presentan valores más bajos en Autocontrol en las Relaciones Sociales, Consideración con los Demás y Toma de Perspectiva, que los varones del grupo control. En relación a la Conducta Antisocial, el grupo experimental muestra niveles más altos que sus pares del grupo control. Todas estas diferencias resultan ser estadísticamente significativas.

Por su parte las mujeres del grupo experimental presentan mayor Conducta Antisocial y mayores niveles de Hetero-assertividad, Liderazgo y Consideración con los Demás, en comparación con las mujeres del grupo

control. No obstante, solo la diferencia existente en la variable Conducta Antisocial se presenta como estadísticamente significativa.

Desde un análisis cualitativo, teniendo en cuenta los datos arrojados tanto por el Status Social de los participantes como por las Redes Relacionales generadas por la Técnica Sociométrica (ver Anexos 5.3 y 5.4, respectivamente), se observa una mayor cohesión interna en el grupo control, evidenciada en el mayor nivel de aceptación obtenido por sus integrantes a la hora de elegir con quién trabajar en el aula. En referencia a las elecciones para pasar el tiempo libre, en el grupo experimental se presenta un mayor nivel de rechazos en contraste al grupo control.

Teniendo en cuenta las respuestas obtenidas en la última pregunta de esta técnica (ver Anexo 5.5), se observa la existencia en el grupo control de cierto consenso al elegir a determinados miembros como poseedores de características personales, tanto positivas como negativas, dando cuenta de una homogeneidad intragrupal. Por otro lado, el grupo experimental muestra una distribución heterogénea tanto en las características positivas como negativas, al no existir consenso en las elecciones.

3.5.2. Resultados Posttest

La Tabla 3, muestra los estadísticos descriptivos de los resultados obtenidos a través del TISS comparando el pretest con el primer y segundo posttest; y la Tabla 4 presenta los niveles de significación en el grupo experimental y el de control según sexo, obtenidos mediante la Prueba T para muestras relacionadas.

Tabla 3:
Estadísticos descriptivos de TISS en pretest, primer postest y segundo postest, según grupo y sexo

	<u>Grupo experimental</u>				<u>Grupo control</u>			
	<u>Conducta Prosocial</u>		<u>Conducta Antisocial</u>		<u>Conducta Prosocial</u>		<u>Conducta Antisocial</u>	
	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones
Pretest	96.00 (12.78)	77.75 (13.20)	47.70 (10.71)	60.94 (14.48)	85.81 (12.89)	84.11 (12.76)	40.44 (7.48)	44.33 (9.68)
1° Postest	88.20 (17.03)	81.25 (11.36)	48.90 (10.11)	58.88 (13.56)	91.13 (13.69)	85.67 (10.65)	39.44 (6.88)	52.33 (6.92)
2° Postest	97.13 (9.40)	81.27 (9.55)	48.25 (8.81)	57.00 (9.31)	88.20 (8.52)	86.22 (10.32)	45.87 (7.26)	52.00 (11.18)

	<u>Grupo experimental</u>				<u>Grupo control</u>			
	<u>Conducta Prosocial</u>		<u>Conducta Antisocial</u>		<u>Conducta Prosocial</u>		<u>Conducta Antisocial</u>	
	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones
Pretest – 1° Postest	.381	.395	.738	.592	.111	.778	.733	.058
Pretest – 2° Postest	.262	.344	.721	.170	.414	.472	.036*	.162
1° Postest – 2° Postest	.379	.650	.857	.536	.345	.906	.024*	.923

Nota: Todos los valores indican media aritmética, excepto los presentados entre paréntesis, que señalan desviación estándar.

Tabla 4:
Niveles de significación crítica entre evaluaciones a través del TISS

* $p < .05$

En los varones del grupo experimental los resultados indican un aumento de la frecuencia de acciones sociales positivas en el primer posttest y el mantenimiento de ese nivel en el segundo posttest. Asimismo, en este subgrupo se manifiesta una disminución de las conductas antisociales entre la evaluación inicial y el segundo posttest. En el caso de las mujeres del grupo experimental las conductas prosociales se acrecientan entre el primer y el segundo posttest y, al igual que en los varones, es notable el mantenimiento del mismo nivel aproximado de antisocialidad. Por otro lado, en el grupo control, si bien los resultados dan cuenta de un incremento de prosocialidad, puede observarse un acrecentamiento considerable de los comportamientos sociales negativos, tanto en los varones como en las mujeres. Hallándose diferencias estadísticamente significativas en conducta antisocial por parte de las mujeres del grupo al que no se aplicó el programa de promoción.

Los siguientes gráficos muestran las variaciones de la conducta prosocial (figura 1) y la conducta antisocial (figura 2), tanto en el grupo experimental como en el grupo control en las tres fases evaluativas.

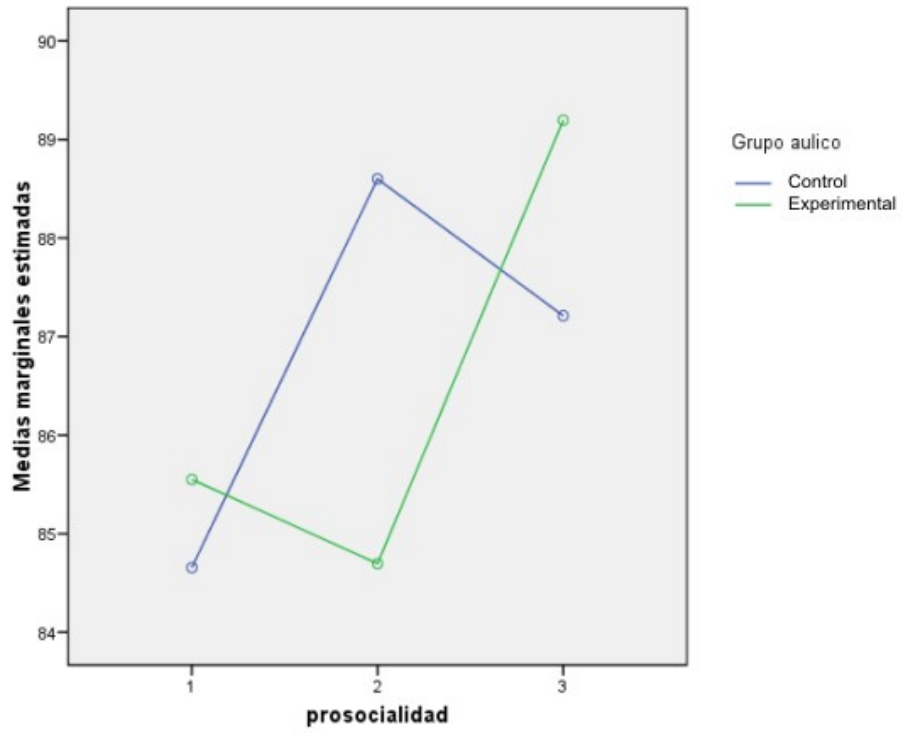


Figura 1. Variaciones de la conducta prosocial.

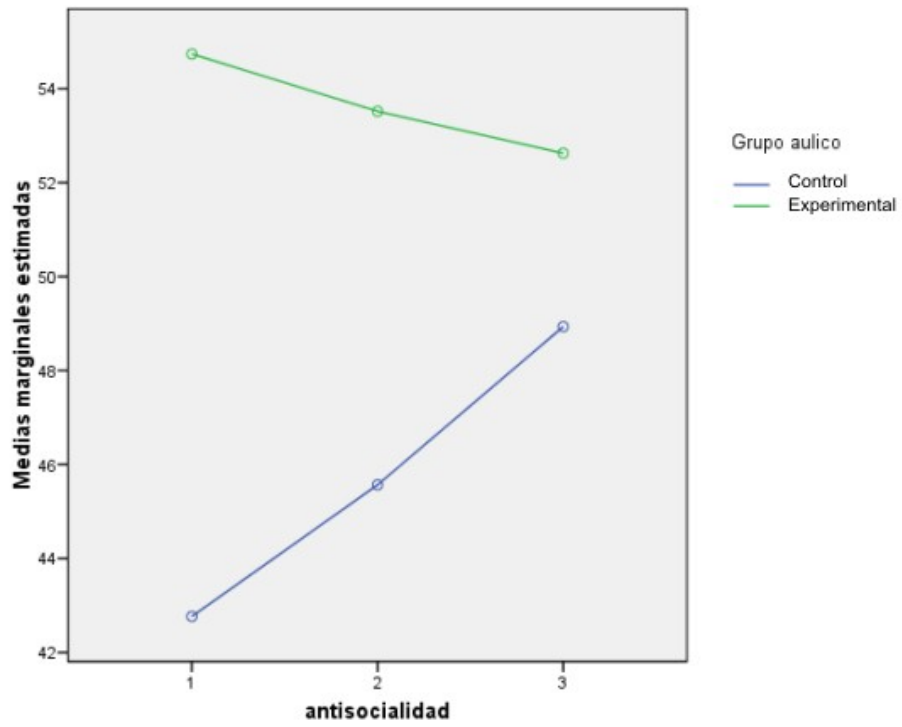


Figura 2. Variaciones de la conducta antisocial.

Cuando se comparan ambos grupos áulicos con respecto a la variable conducta prosocial se observa un patrón de comportamiento contrapuesto. Mientras que en el grupo control se produce un aumento de la conducta prosocial con un posterior descenso hacia el segundo posttest, en el grupo experimental se produce una disminución con un posterior aumento entre ambos posttest (Figura 1). En cuanto a la variable conducta antisocial, la Figura 2 muestra cómo las puntuaciones comienzan a equipararse en el segundo posttest a pesar de que en el pretest ambos grupos parten de líneas de base diferentes.

Desde un análisis cualitativo, teniendo en cuenta tanto los datos arrojados por el Status Social de los participantes como aquellos referidos a las Redes Relacionales generadas por la Técnica Sociométrica (ver Anexos 5.3 y 5.4, respectivamente), se observan cambios significativos en el grupo experimental respecto de la dinámica y estructura grupal, comparando pretest con primer posttest; estos cambios positivos se han mantenido al momento del segundo posttest.

Teniendo en cuenta las respuestas obtenidas en la última pregunta de esta técnica (ver Anexo 5.5), se observa, en las elecciones realizadas por los participantes, consenso en elegir a las mismas personas como poseedoras de los atributos relacionados con la popularidad, por un lado, y los relacionados con rechazo, por otro. Este consenso se repite en ambos posttest.

En el grupo control se detectó, en el primer posttest, la conformación de pequeños subgrupos cuya principal característica es la elección mutua de

quienes los conforman. Esta característica se mantuvo en el segundo posttest, indicando la presencia de una cualidad perteneciente al grupo áulico: ausencia de cohesión grupal.

Con respecto a las respuestas obtenidas en la última pregunta de esta técnica (ver Anexo 5.5), se observan los mismos resultados que los obtenidos en el grupo experimental.

3.6. *Discusión*

Teniendo en cuenta el objetivo general de la presente investigación, y a través del análisis de los resultados anteriormente descritos, se constata que el programa tuvo como efecto principal favorecer la promoción y el desarrollo de conductas prosociales entre los jóvenes participantes del grupo experimental.

Estos resultados concuerdan con los hallazgos de los estudios de Romersi, Martínez-Fernández y Roche (2011); Mestre-Escrivá, Samper-García, Tur, Cortés y Malonda (2011); Delgado-Domenech et al. (2006); y Feshbach et al. (1983), quienes afirman que la importancia de la aplicación de este tipo de programas se encuentra en el aumento que manifiestan las tasas de prosocialidad en los preadolescentes del grupo experimental.

Considerando lo anterior, y si se repara en el hecho de que las conductas prosociales no se adquieren de una vez y para siempre, sino de manera progresiva y constante, se ve lo importante que resulta el diseño y la implementación de programas de promoción en preadolescentes.

Dentro de la misma línea se encuentran las tesis de Torregrosa et al. (2011); Garaigordobil-Landazabal (2005a); Ruiz-Olivares (2005); Inglés et al. (2003) y Roche (1982), quienes afirman que el fortalecimiento de conductas prosociales a través de programas de promoción se convierte en un factor clave para el fomento de la competencia social y el logro del correcto ajuste psicosocial.

Otro de los aportes positivos derivados de los efectos de la aplicación del programa de intervención es evitar que se potencien las conductas sociales negativas en el grupo experimental. Estos resultados concuerdan con los obtenidos por Torregrosa et al. (2011), Monjas-Casares y Aviles (2006), Betancur et al. (2005), Garaigordobil-Landazabal (2005b, 2001), Inglés et al. (2003) y Roche (1997, 1982), quienes sostienen que la importancia de la promoción de este tipo de conductas radica en que ejercen un efecto inhibitorio en la aparición de los problemas externalizantes (conducta antisocial, violencia, maltrato, agresividad) e internalizantes (timidez, ansiedad, inestabilidad emocional). Es de destacarse que los niveles de antisocialidad se han incrementado de manera significativa en el grupo control, además de constatarse una mayor fragmentación y una falta de unidad e integración desde el punto de vista de la dinámica grupal.

Por otro lado, en el presente estudio, se ha encontrado que las mujeres tienden a comportarse más prosocialmente que los hombres, y los varones presentan comportamientos más antisociales que las mujeres. Esto coincide con los hallazgos arribados por los trabajos de Sánchez-Queija et al. (2006), Garaigordobil-Landazabal (2005b) y Mestre-Escrivá et al. (2002).

El necesario sostenimiento de actividades concretas que fomenten conductas prosociales e inhiban las antisociales ha sido iniciado a través de la "Encuesta de Valoración de las Actividades". A partir de lo hallado se elaboró una lista de áreas temáticas asociadas a la prosocialidad, con la intención de que se organizaran actividades programadas que serían

llevadas a cabo desde los distintos dispositivos de intervención existentes, con la finalidad de continuar mejorando las relaciones entre pares.

El análisis de los resultados de la encuesta anteriormente mencionada muestra, además, un alto grado de satisfacción hacia el Programa de Promoción por parte de los alumnos participantes del grupo experimental.

Como puede observarse resulta de suma importancia la posibilidad de promover conductas prosociales, ya que es a través de este proceso que las personas logran sostener y desarrollar comportamientos y valores que tienden hacia el respeto del otro, la convivencia en grupo y en sociedad, la tolerancia, la cooperación, la solidaridad, la valoración de los derechos humanos, la comunicación, las relaciones de ayuda y confianza, la expresión emocional y el respeto por las diferencias. Al mismo tiempo permite desalentar e inhibir comportamientos negativos y perjudiciales para la salud psico-social de las personas como son las conductas antisociales.

En otras palabras, y para finalizar, se considera que la aplicación de este tipo de programas tendientes al desarrollo de los comportamientos prosociales resulta de gran interés porque coincide con el intento de generar un medio social libre, inclusivo y democrático. Por esta razón es necesario que las instituciones de carácter público y privado tomen la iniciativa de replicar estudios e intervenciones de este tipo en el ámbito local. De este análisis se desprende la urgencia de generar políticas educativas sistemáticas para lograr trabajar la promoción de conductas prosociales y la

inhibición de conductas antisociales en los diversos contextos educativos, familiares y organizacionales.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar-Rodríguez, A. (2010). *Construcción y validación de un test evaluador de la estabilidad emocional como rasgo de la personalidad*. Zaragoza: Editorial de la Universidad de Zaragoza.
- Bandura, A., Caprara, G., Barbaranelli, C., Gerbino, M. & Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development*, 74 (3), 769-782.
- Batson, C. (1983). Sociobiology and the role of religion unpromoting prosocial behaviour. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45 (6), 1380-1385.
- Bermudez, M., Alvarez, I. & Sanchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psychologica*, 2 (1), 27-32.
- Betancur, A. D., Mahecha, J. C., Ramírez, A. & Ruiz, S. (2005). Estructura de los programas de prevención de conducta agresiva y promoción de conducta prosocial: ejes, evaluación y efectividad. *Suma Psicológica*, 12 (2), 127-155.
- Caballo, V. (1983). Asertividad: definiciones y dimensiones. *Estudios de Psicología*, 13, 52-62.

- Camacho-Gómez, C. & Camacho-Calvo, M. (2005). Habilidades sociales en adolescencia: un programa de intervención. *Revista Profesional Española de Terapia Cognitivo-Conductual*, 3, 1-27
- Caprara, G. & Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial, behavior, and aggression: some methodological aspects. *European Journal of Personality*, 7, 19-36.
- Caso-Niebla, J. & Hernández-Guzman, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39 (3), 487-501.
- Chacón, F. (1986). Generalización de una clasificación cognitivo dimensional de episodios de ayuda a una muestra española. *Revista de Psicología Social*, 1, 7-22.
- Cohen-Imach, S., Esterkind de Chein, A., Lacunza, A., Caballero, S. & Martinenghi, C. (2011). Habilidades sociales y contexto sociocultural: un estudio con adolescentes a través del BAS. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 29 (1), 167-185.
- Coronel, C., Levin, M. & Mejail, S. (2011). Las habilidades sociales en adolescentes tempranos de diferentes contextos socioeconómicos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9 (1), 241-262.
- Corsi-Sliminng, E., Barrera-Montes, P., Flores-Bustos, C., Perivancich-Hoyuelos, X., & Guerra-Vio, C. (2009). Efectos de un programa combinado de técnicas de modificación conductual para la disminución

de la conducta disruptiva y el aumento de la conducta prosocial en escolares chilenos. *Acta Colombiana de Psicología*, 12 (1), 67-76.

Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85-104.

Del Barrio, V., Moreno, C. & López, R. (2001). Evaluación de la agresión e inestabilidad emocional en niños españoles y su relación con la depresión. *Clínica y Salud*, 13, 33-50.

Delgado-Domenech, B., Torregrosa-Diez, M., Inglés, C. & Martínez-Monteagudo, M. (2006). Comportamiento prosocial en estudiantes españoles y extranjeros: un estudio comparativo. Recuperado el 28 de mayo de 2010 de http://congreso.codoli.org/area_1/Delgado-Domenech.pdf.

Díaz-Aguado, M. (2004). *Prevención y tratamiento del comportamiento antisocial desde la educación*. Conferencia presentada en el 1º Congreso Internacional sobre Trastornos del Comportamiento en Niños y Adolescentes, 4 de noviembre. Reproducido en: Fundación Internacional O'Belén (2004). *Trastornos del comportamiento en niños y adolescentes*. Madrid: MAFRE.

Díaz-Aguado, M. (2007). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Recuperado el 30 de mayo de 2010 de <http://www.oei.es/valores2/c1.pdf>.

Eisenberg, N. (1983). *The socialization and development of empathy and Prosocial Behavior*. Arizona: Arizona State University.

- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology, 51*, 665-697.
- Eisenberg, N. & Fabes, R. (1998). Prosocial development. En Damon, W. & Eisenberg, N. (Comp.). *Handbook of Child Psychology*. New York: Wiley.
- Eisenberg, N. & Strayer, J. (1987). *Empathy and its development*. New York: Cambridge University Press.
- Etxebarria, I., Apodaca, P., Fuentes, M., López, F. & Ortiz, M. (2009). Emociones morales y conducta en niños y niñas. *Revista Edu-Psykhé, 8* (1), 3-21.
- Etxebarria, I., Apodaca, P., Eceiza, A., Ortiz, M., Fuentes, M. & López, F. (1994). Design and evaluation of a programme to promote prosocial-altruistic behaviour in the school. *Journal of Moral Education, 23* (4), 409-425.
- Feshbach, N., Feshbach, S., Favre, M., Ballard-Campbell, M. (1983). *Learning to care: classroom activities for social and affective development*. Illinois: Scott, Foresman and Company.
- Fuentes, M. (1989). Análisis evolutivo de la empatía y la ansiedad como variables mediadoras del comportamiento de ayuda. *Infancia y Aprendizaje, 48*, 65-78.
- Garaigordobil-Landazabal, M. (1995). Evaluación de una intervención psicológica en indicadores del desarrollo moral. *Boletín de Psicología, 49*, 69-86.

- Garaigordobil-Landazabal, M. (1996). *Evaluación de una Intervención psicoeducativa en sus efectos sobre la conducta prosocial y la creatividad*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General de Educación. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Garaigordobil-Landazabal, M. (2001). Intervención con adolescentes: impacto de un programa en la asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales. *Psicología Conductual*, 9 (2), 221-246.
- Garaigordobil-Landazabal, M. (2005a). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General de Educación. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Garaigordobil-Landazabal, M. (2005b). Conducta antisocial durante la adolescencia: correlatos socio-emocionales, predictores y diferencias de género. *Psicología Conductual*, 13 (2), 197-215.
- Garaigordobil-Landazabal, M. (2006). *El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares: Evaluación de programas de intervención para la Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General de Educación. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- García-Pérez, E. & Magaz-Lago, A. (2000). *Autoinformes de actitudes y valores en las interacciones sociales: ADCAs*. Recuperado el 28 de

mayo de 2010 de <http://www.gac.com.es/editorial/INFO/Manuales/adcaMANU.pdf>.

Garrido-Pérez, E., Ortega-Andrade, N., Escobar-Torres, J. & García-Cruz, R. (2009). Evaluación de la asertividad en estudiantes universitarios, con bajo rendimiento académico. *Revista Científica Electrónica de Psicología del ICSA-UAEH*, 9, 53-69.

González-Portal, M. (1992). *Conducta prosocial: evaluación e intervención*. Madrid: Ediciones Morata.

Guijo-Blanco, V. (2002). *Estudio multifactorial de la conducta prosocial en niños de cinco y seis años*. Burgos: Universidad de Burgos.

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Colado, C. & Baptista-Lucio, P. (1991). *Metodología de la investigación*. México: McGrawill.

Hinde, R. & Groebel, J. (1991). *Cooperación y conducta prosocial*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Hoffman, M. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. En Eisenberg, N. & Strayer, J. (Comp.). *Empathy and its development*. New York: Cambridge University Press.

Holmgren, R., Eisenberg, N. & Fabes, R. (1998) The relations of children's situational empathy-related emotions to dispositional prosocial behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 22 (1), 171-193.

Inderbitzen, H. M. & Foster, S. L. (1992). The Teenage Inventory of Social Skills: Development, reliability, and validity. *Psychological Assessment*, 4, 451-459.

- Inglés, C., Benavides, G., Redondo, J., García-Fernández, J., Ruiz-Esteban, C., Estévez, C. & Huescar, E. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología*, 25 (1), 93-101.
- Inglés, C. J., Hidalgo, M. D., Méndez, F. X. & Inderbitzen, H. M. (2003). The Teenage Inventory of Social Skills: reliability and validity of the Spanish translation. *Journal of Adolescence*, 26, 505-510.
- Kidron, Y. & Fleishman, S. (2006). Promoting adolescents prosocial behavior. *Educational Leadership*, 63 (7), 90-91.
- Krebs, D. (1982). Altruism: A rational approach. En Eisenberg, N. (Comp.). *The Development of Prosocial Behavior*. Nueva York: Academic Press.
- Lacunza, A. (2010). Las habilidades sociales como recursos para el desarrollo de fortalezas en la infancia. *Psicodebate: Psicología, Cultura y Sociedad*, 10, 231-248.
- León-Zarceño, E. (2008). *Motivación de conductas prosociales en la escuela a través del deporte*. Valencia: Servei de Publicacions Universitat de Valencia.
- Llanos Baldivieso, C. (2006). *Efectos de un programa de enseñanza en habilidades sociales*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- López, F. (1994). *Para Comprender la Conducta Altruista*. Navarra: Verbo Divino.
- Mariñelarena-Dondena, L. & Gancedo, M. (2011). La Psicología Positiva: su primera década de desarrollo. *Diálogos*, 2 (1), 67-77.

- Martorell, M., González, R., Aloy, M. & Ferris, M. (1995). Socialización y conducta prosocial. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1, 73-102.
- Mestre-Escrivá, M. V., Frías-Navarro, M. D. & Samper-García, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16 (2), 255-260.
- Mestre-Escrivá, M. V., Samper-García, P. & Frías-Navarro, M. D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14 (2), 227-232.
- Mestre-Escrivá, M. V., Samper-García, P. Tur, A., Cortés, M. & Malonda, E., (2011). Un programa de educación intercultural: desarrollo de la empatía y la prosocialidad. Conferencia presentada en el 4º Congreso Internacional de Psicología y Educación. 3º Congreso Nacional de Psicología de la Educación. 29 de marzo de 2011, Valladolid, Castilla y León, España.
- Midlarsky, E. & Hannah, M. (1985). Competence, reticence, and helping by children and adolescents. *Developmental Psychology*, 21, 534-541.
- Miller, P., Bernzweig, J., Eisenberg, N. & Fabes, R. (1991). El desarrollo y la socialización de la conducta prosocial. En Hinde, R. & Groebel, J. (Comp.). *Cooperación y conducta prosocial*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Molero, C., Candela, C. & Cortés, M. T. (1996). La conducta Prosocial: una visión de conjunto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31 (2), 325-353.

- Monjas Casares, M. & Aviles, J. (2006). *Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales*. Castilla y León: Junta de Castilla y León-REA.
- Monjas-Casares, M. & González-Moreno, B. (1998). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General de Educación. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Montero, I. & León, O. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, 115-127.
- Moñivas, A. (1996). La conducta prosocial. *Cuadernos de Trabajo Social*, 9, 125-142.
- Mussen, P. & Eisenberg-Berg, N. (1977). *The roots of caring, sharing and helping*. San Francisco: Freeman.
- Pastor, A. (2002). Diferencias en empatía en función de las variables género y edad. *Apuntes de Psicología*, 22 (3), 323-339.
- Paoli-Luna, V. & Arévalo-Luna, E. (2006). *Relación entre la conducta social y la asertividad en los adolescentes secundarios del Distrito de Víctor Larco de la ciudad de Trujillo*. Tesis de grado no publicada, Universidad Cesar Vallejo, Trujillo, Perú.
- Pérez, V., Rodríguez, J., Fernández, A. M. & De la Barra, F. (2005). Evaluación del efecto de una intervención conductual en agresividad escolar. *Terapia Psicológica*, 23 (1), 91-98.

- Pillivain, I., Rodin, J. & Pillivain, J. (1969). Good samaritanism: An underground phenomenon?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 13, 289-299.
- Prada, E. (2005). Psicología positiva y emociones positivas. *Revista electrónica Psicología Positiva*. Recuperado el 28 de mayo de 2010 de <http://www.psicologia-positiva.com/Psicologiapos.pdf>.
- Rendón-Arango, M. (2007). Regulación emocional y competencia social en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en psicología*, 3 (2), 349-363.
- Rey, C. (2003). La medición de la empatía en preadolescentes y adolescentes varones: adaptación y validación de una escala. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 35 (2), 185-194.
- Roche, R. (1982). Los orígenes de la conducta altruista en niños: Aspectos educativos y televisión en familia. *Infancia y Aprendizaje*, 19-20 (3-4), 101-114.
- Roche, R. (1997). *Educación prosocial de las emociones, actitudes y valores en la adolescencia*. Barcelona: UAB-LIPA.
- Romersi, S., Martínez-Fernández, R. & Roche, R. (2011). Efectos del Programa Mínimo de Incremento Prosocial en una muestra de estudiantes de educación secundaria. *Anales de Psicología*, 27 (1), 135-146.
- Ruiz-Olivares, M. (2005). *Estudio e intervención en la conducta prosocial-altruista*. Córdoba: Universidad de Córdoba.

- Rushton, J. (1982) Social learning theory and the development of prosocial behavior. En Eisenberg, N. (Comp.). *The Development of Prosocial Behavior*, Nueva York: Academic Press.
- Sanchez-Queija, I., Oliva, A. & Parra, A. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21 (3), 259-271.
- Silva, F. & Martorell, C. (1989). *BAS 3. Batería de socialización*. Madrid: TEA.
- Solomon, D., Watson, M., Delucchi, K., Schaps, E. & Battistich, V. (1988). Enhancing Children's Prosocial Behavior in the Classroom. *American Educational Research Journal*, 25 (4), 527-554.
- Staub, E. (1980). *Positive social behavior and morality: Socialization and Development*, Nueva York: Academic Press.
- Strayer, F. (1981). The nature and organization of altruistic behaviour among preschool children. En Rushton, J. & Sorrentino, R. (Comp.). *Altruism and Helping Behavior*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Torregrosa, M., Inglés, C., Estévez-López, E., Musitu, G. & García-Fernández, J. (2011). Evaluación de la conducta violenta en la adolescencia: revisión de cuestionarios, inventarios y escalas en población española. *Aula Abierta*, 39 (1), 37-50.
- Wispé, L. (1978). *Altruism, sympathy and helping*. *Psychological and Sociological Principles*. Nueva York: Academic Press.

5. ANEXOS

5.1. *Instrumentos de Evaluación*

**AUTOINFORME DE ACTITUDES Y VALORES EN LAS INTERACCIONES
SOCIALES (ADCA-1)**

García-Pérez & Magaz-Lago (2000)

Código: Edad: Sexo: Fecha:
.....

INSTRUCCIONES:

Las siguientes frases se refieren a como piensan, sienten o actúan las personas. Lee cada uno de los siguientes enunciados e indicá el grado en que cada uno de ellos te describe mediante el número correspondiente.

1	2	3	4
<i>Nunca o casi nunca</i>	<i>A veces, en alguna ocasión</i>	<i>A menudo, con cierta frecuencia</i>	<i>Siempre o casi siempre</i>

1. Cuando alguien dice algo con lo que no estoy de acuerdo, me pone nervioso/a tener que dar mi propia opinión.	1	2	3	4
2. Cuando estoy enojado/a, me molesta que los demás se den cuenta.	1	2	3	4
3. Cuando hago algo que creo que a otros no les gusta, siento miedo o vergüenza de lo que puedan pensar de mí.	1	2	3	4
4. Me disgusta que los demás se den cuenta que cuando estoy nervioso/a.	1	2	3	4
5. Cuando me equivoco me cuesta reconocerlo ante los demás.	1	2	3	4
6. Si me olvido de algo me enoja conmigo mismo/a.	1	2	3	4
7. Me enfado si no consigo hacer las cosas perfectamente.	1	2	3	4
8. Me siento mal cuando tengo que cambiar de opinión.	1	2	3	4
9. Me pone nervioso/a o tense/a cuando quiero elegir a alguien.	1	2	3	4
10. Cuando me preguntan algo que ignora me justifico por no saberlo.	1	2	3	4
11. Cuando estoy triste, me disgusta que los demás se den cuenta.	1	2	3	4
12. Me siento mal conmigo mismo/a si no entiendo algo que me están explicando.	1	2	3	4
13. Me cuesta trabajo aceptar las críticas que me hacen, aunque comprenda que son justas.	1	2	3	4
14. Cuando me critican sin razón me enoja o me pone nervioso/a tener que defenderme.	1	2	3	4
15. Cuando creo que he cometido un error busco excusas que me	1	2	3	4

<i>justifiquen.</i>				
16. <i>Cuando compruebo que no sé algo me siento mal conmigo mismo/a.</i>	1	2	3	4
17. <i>Me cuesta hacer preguntas personales.</i>	1	2	3	4
18. <i>Me cuesta pedir favores.</i>	1	2	3	4
19. <i>Me cuesta decir que no cuando me piden que haga algo que yo no quiero hacer.</i>	1	2	3	4
20. <i>Cuando me hacen algún elogio me pongo nervioso/a y no sé qué hacer o decir.</i>	1	2	3	4
21. <i>Me molesta que no me entiendan cuando explico algo.</i>	1	2	3	4
22. <i>Me irrita mucho que me lleven la contra.</i>	1	2	3	4
23. <i>Me molesta que los demás no comprendan mis razones o mis sentimientos.</i>	1	2	3	4
24. <i>Me enoje cuando veo que alguien cambia de opinión.</i>	1	2	3	4
25. <i>Me molesta que me pidan ciertas cosas aunque lo hagan de buena manera.</i>	1	2	3	4
26. <i>Me molesta que me hagan preguntas personales.</i>	1	2	3	4
27. <i>Me desagrada comprobar que las personas no se esfuerzan en hacer las cosas lo mejor posible.</i>	1	2	3	4
28. <i>Me enoje cuando compruebo la ignorancia de algunas personas.</i>	1	2	3	4
29. <i>Me siento o me sentiría mal si compruebo que una persona que aprecio toma una decisión que yo considero equivocada.</i>	1	2	3	4
30. <i>Me enoje si veo a alguien comportándose de un modo que no me gusta.</i>	1	2	3	4
31. <i>Me disgusta que me critiquen.</i>	1	2	3	4
32. <i>Siento malestar hacia la persona que me niega algo razonable, cuando se le pide de buena manera.</i>	1	2	3	4
33. <i>Me altera ver personas que no controlan sus sentimientos: lloran, gritan, se muestran excesivamente contentas. . .</i>	1	2	3	4
34. <i>Me desagrada que no se les de a las cosas la importancia que tienen.</i>	1	2	3	4
35. <i>Me molesta que alguien no acepte una crítica justa.</i>	1	2	3	4

BATERÍA DE SOCIALIZACIÓN – AUTOEVALUACIÓN (BAS-3)

Silva & Martorell (1989)

Código: Edad: Sexo:

Fecha:

INSTRUCCIONES:

Lee las siguientes frases e indicá mediante el número correspondiente el grado en que cada una de ellas te describe mejor a vos mismo o a tu manera de actuar.

1	2	3	4
<i>Nada</i>	<i>Algo</i>	<i>Distante</i>	<i>Mucho</i>

1. <i>Me dan miedo y me aparto de cosas que no les dan miedo a los demás.</i>	1	2	3	4
2. <i>Me gusta organizar nuevas actividades.</i>	1	2	3	4
3. <i>Cuando estoy con una persona mayor y hablo con ella, lo hago con respeto.</i>	1	2	3	4
4. <i>Insulto a la gente.</i>	1	2	3	4
5. <i>Suele ser simpático con los demás.</i>	1	2	3	4
6. <i>Me gusta dirigir actividades de grupo.</i>	1	2	3	4
7. <i>Evito a los demás.</i>	1	2	3	4
8. <i>Suele estar solo.</i>	1	2	3	4
9. <i>Los demás me imitan en muchos aspectos.</i>	1	2	3	4
10. <i>Ayudo a los demás cuando tienen problemas.</i>	1	2	3	4
11. <i>Me preocupo cuando alguien tiene problemas.</i>	1	2	3	4
12. <i>Soy terco; hagan lo que hagan y digan lo que digan los demás, hago la mía.</i>	1	2	3	4
13. <i>Ánimo a los demás para que solucionen sus problemas.</i>	1	2	3	4
14. <i>Entro en los lugares sin saludar.</i>	1	2	3	4
15. <i>Hablo en favor de los demás cuando veo que tienen problemas.</i>	1	2	3	4
16. <i>Me cuesta hablar; incluso cuando me preguntan algo, me cuesta responder.</i>	1	2	3	4
17. <i>Loro con facilidad.</i>	1	2	3	4
18. <i>Organizo grupos para trabajar.</i>	1	2	3	4
19. <i>Cuando hay problemas, me eligen como árbitro o juez.</i>	1	2	3	4
20. <i>Dejo a los demás trabajar o entretenerse sin molestarlos.</i>	1	2	3	4
21. <i>Contribuyo para que el trabajo sea más interesante y variado.</i>	1	2	3	4
22. <i>Soy alegre.</i>	1	2	3	4
23. <i>Tomo la iniciativa a la hora de emprender algo nuevo.</i>	1	2	3	4
24. <i>Me preocupo para que nadie sea dejado de lado.</i>	1	2	3	4
25. <i>Me siento desanimado, sin energía.</i>	1	2	3	4

26. <i>Me eligen como jefe en las actividades de grupo.</i>	1	2	3	4
27. <i>Me gusta hablar con los demás.</i>	1	2	3	4
28. <i>Juego más con otros que solo.</i>	1	2	3	4
29. <i>Tengo facilidad de palabra.</i>	1	2	3	4
30. <i>Soy violento y golpeo a los demás.</i>	1	2	3	4
31. <i>Me tienen que obligar para integrarme en un grupo.</i>	1	2	3	4
32. <i>Cuando quiero hablar, pido la palabra y espero mi turno.</i>	1	2	3	4
33. <i>Me gusta estar con los demás, me siento bien entre ellos.</i>	1	2	3	4
34. <i>Soy vergonzoso.</i>	1	2	3	4
35. <i>Tengo miedo ante cosas o situaciones nuevas.</i>	1	2	3	4
36. <i>Grito y chilló con facilidad.</i>	1	2	3	4
37. <i>Me retraigo cuando se trata de realizar actividades de grupo.</i>	1	2	3	4
38. <i>Soy tímido.</i>	1	2	3	4
39. <i>Soy mal hablado.</i>	1	2	3	4
40. <i>Sugiero nuevas ideas.</i>	1	2	3	4
41. <i>Cuando corrijo a alguien, lo hago con delicadeza.</i>	1	2	3	4
42. <i>Me entiendo bien con los de mi edad.</i>	1	2	3	4
43. <i>Tengo vergüenza cuando estoy con personas del otro sexo.</i>	1	2	3	4
44. <i>Espero mi turno sin ponerme nervioso.</i>	1	2	3	4
45. <i>Desafiando a otros cuando se los ataca o critica.</i>	1	2	3	4
46. <i>Intento estar en lugares apartados, poco visibles o concurridos.</i>	1	2	3	4
47. <i>Hablo y discuto serenamente, sin alterarme.</i>	1	2	3	4
48. <i>Me asusto con facilidad cuando no sé hacer algo.</i>	1	2	3	4
49. <i>Cuando me llaman la atención, me desconcierto y no sé qué hacer.</i>	1	2	3	4
50. <i>Desafío a los mayores cuando me llaman seriamente la atención.</i>	1	2	3	4
51. <i>Cuando tengo que hacer algo, lo hago con miedo.</i>	1	2	3	4
52. <i>Sé escuchar a los demás.</i>	1	2	3	4
53. <i>Soy amable con los demás cuando veo que tienen problemas.</i>	1	2	3	4
54. <i>Soy considerado con los demás.</i>	1	2	3	4
55. <i>Me pongo nervioso cuando tengo que decir algo delante de la gente.</i>	1	2	3	4
56. <i>Suelo estar apartado, sin hablar con nadie.</i>	1	2	3	4
57. <i>Soy impulsivo, me falta paciencia para esperar.</i>	1	2	3	4
58. <i>Protesto cuando me mandan a hacer algo.</i>	1	2	3	4
59. <i>Cuando alguien es rechazado por el grupo, me acerco e intento ayudarlo.</i>	1	2	3	4
60. <i>Me intereso por lo que les ocurre a los demás.</i>	1	2	3	4
61. <i>Permanezco sentado, sin enterarme de nada, durante mucho tiempo.</i>	1	2	3	4
62. <i>Hago nuevas amistades con facilidad.</i>	1	2	3	4
63. <i>Soy popular entre los demás.</i>	1	2	3	4
64. <i>Me aparto cuando hay muchas personas juntas.</i>	1	2	3	4
65. <i>Acepto sin protestar las decisiones de la mayoría.</i>	1	2	3	4
66. <i>A veces soy brusco con los demás.</i>	1	2	3	4

ESCALA DE INESTABILIDAD EMOCIONAL (IE)

*Caprara & Pastorelli (1992)
Del Barrio, Moreno & López (2001)*

Código: Edad: Sexo: Fecha:

INSTRUCCIONES:

Las siguientes frases refieren a forma de comportarse en tu casa y en la escuela. Lee cada uno de los siguientes enunciados e indicá la opción que más se acerca a tu comportamiento.

1	2	3
Nunca	Algunas veces	A menudo

1. Soy impaciente.	1	2	3
2. Me llevo a mis compañeros/as.	1	2	3
3. Me llevo bien con los demás.	1	2	3
4. Soy de gritar.	1	2	3
5. Interrumpo a los demás cuando hablan.	1	2	3
6. Juego haciendo ruido.	1	2	3
7. Me gusta jugar con fuego.	1	2	3
8. Soy divertido/a.	1	2	3
9. Fastidio a otros/as.	1	2	3
10. Tengo mal humor.	1	2	3
11. Estoy contento/a.	1	2	3
12. Falto el respeto.	1	2	3
13. Soy quejoso/a.	1	2	3
14. Hago fácilmente nuevos amigos/as.	1	2	3
15. No puedo estar quieto/a.	1	2	3
16. Hablo incluso cuando no debo.	1	2	3
17. Me gusta ir a la escuela.	1	2	3
18. Suele enojarme.	1	2	3
19. Me gustan los juegos peligrosos.	1	2	3

ÍNDICE DE REACTIVIDAD INTERPERSONAL (IRI)

Davis (1980)

Mestre-Escrivá, Frías-Navarro & Samper-García (2004)

Código: Edad: Sexo:

Fecha:

INSTRUCCIONES:

Las siguientes frases se refieren a tus pensamientos y sentimientos en diferentes situaciones. Lee cada uno de los siguientes enunciados e indicá mediante el número correspondiente el grado en que cada uno de ellos te describe.

1	2	3	4	5
<i>No me describe bien</i>	<i>Me describe un poco</i>	<i>Me describe más o menos</i>	<i>Me describe bien</i>	<i>Me describe muy bien</i>

1. <i>Sueño, bastante seguido sobre las cosas que me podrían suceder.</i>	1	2	3	4	5
2. <i>Me preocupa y me conmueve la gente menos afortunada que yo.</i>	1	2	3	4	5
3. <i>Encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otra persona.</i>	1	2	3	4	5
4. <i>No me preocupan los problemas de los demás.</i>	1	2	3	4	5
5. <i>Me identifico con los personajes de una novela.</i>	1	2	3	4	5
6. <i>En situaciones de riesgo siento miedo e incomodidad.</i>	1	2	3	4	5
7. <i>No me involucro con los personajes de películas u obras de teatro.</i>	1	2	3	4	5
8. <i>Cuando debo tomar una decisión escucho opiniones diferentes.</i>	1	2	3	4	5
9. <i>Tiendo a proteger a los que les toman el pelo.</i>	1	2	3	4	5
10. <i>Me siento indefenso/a ante una situación muy emotiva.</i>	1	2	3	4	5
11. <i>Intento comprender mejor a mis amigos/as imaginándome como ven ellos las cosas.</i>	1	2	3	4	5

12. <i>Me es difícil engancharme con un buen libro o película.</i>	1	2	3	4	5
13. <i>Cuando veo a alguien lastimado no me pongo nervioso/a.</i>	1	2	3	4	5
14. <i>Las desgracias de otros no me molestan mucho.</i>	1	2	3	4	5
15. <i>Si estoy seguro/a de que tengo razón en algo no pierdo tiempo escuchando los argumentos de los demás.</i>	1	2	3	4	5
16. <i>Después de ver una obra de teatro o una película me siento como si fuera uno de los personajes.</i>	1	2	3	4	5
17. <i>Cuando estoy en una situación emocionalmente tensa me asusto.</i>	1	2	3	4	5
18. <i>Cuando veo a alguien que está siendo tratado injustamente no siento ninguna compasión por él/ella.</i>	1	2	3	4	5
19. <i>Normalmente soy bastante eficaz en situaciones difíciles.</i>	1	2	3	4	5
20. <i>Me altero por las cosas que veo que ocurren alrededor.</i>	1	2	3	4	5
21. <i>Pienso que para cada problema hay dos maneras de verlo e intento tener en cuenta ambas.</i>	1	2	3	4	5
22. <i>me considero una persona bastante sensible.</i>	1	2	3	4	5
23. <i>Cuando veo una buena película puedo, muy fácilmente, ponerme en el lugar del protagonista.</i>	1	2	3	4	5
24. <i>Siendo a perder el control ante situaciones difíciles.</i>	1	2	3	4	5
25. <i>Cuando estoy molesto/a con alguien, intento ponerme en su lugar por un momento.</i>	1	2	3	4	5
26. <i>Cuando estoy leyendo una historia interesante o una novela, imagino como me sentiría si los acontecimientos de la historia me sucedieran a mí.</i>	1	2	3	4	5
27. <i>Cuando veo a alguien que necesita urgentemente ayuda en una emergencia, me asusto.</i>	1	2	3	4	5
28. <i>Antes de criticar a alguien, intento imaginar como me sentiría si estuviera en su lugar.</i>	1	2	3	4	5

INVENTARIO DE HABILIDADES SOCIALES PARA ADOLESCENTES (TISS)

Inderbitzen & Foster (1992)

Inglés, Hidalgo, Méndez & Inderbitzen (2003)

Código: Edad: Sexo:

Fecha:

INSTRUCCIONES:

Los adolescentes realizan varias actividades con otros compañeros cada día. Probablemente vos hacés algunas cosas más seguido que otras. Lee cada uno de los siguientes enunciados e indicá mediante el número correspondiente el grado en que cada uno de ellos te describe.

1	2	3	4	5	6
<i>No me describe nada</i>	<i>Me describe muy poco</i>	<i>Me describe un poco</i>	<i>Me describe algo</i>	<i>Me describe bastante</i>	<i>Me describe totalmente</i>

1. Cuanto chistes y mis compañeros/as se ríen.	1	2	3	4	5	6
2. Intento que mis compañeros/as hagan las cosas a mi manera cuando trabajamos en grupo.	1	2	3	4	5	6
3. Defiendo a otros compañeros/as cuando alguien habla mal a sus espaldas.	1	2	3	4	5	6
4. Me olvido de devolver las cosas que otros chicos/as me prestaron.	1	2	3	4	5	6
5. Hago chistes sobre otros compañeros/as cuando son torpes en los deportes.	1	2	3	4	5	6
6. Arreglo con otros compañeros/as para salir.	1	2	3	4	5	6
7. Ayudo a otros compañeros/as con sus tareas cuando me piden ayuda.	1	2	3	4	5	6
8. No hago caso a mis compañeros/as de clase cuando me dicen que deje de hacer lo que estaba haciendo.	1	2	3	4	5	6
9. Les ofrezco ayuda a mis compañeros/as para hacer sus tareas.	1	2	3	4	5	6
10. Cuando no me gusta el aspecto que tienen otros chicos/as, se los digo.	1	2	3	4	5	6
11. Escucho cuando otros compañeros/as quieren hablar sobre un problema.	1	2	3	4	5	6
12. Me río de otros compañeros/as cuando se equivocan.	1	2	3	4	5	6
13. Empujo a los chicos/as que no me caen bien.	1	2	3	4	5	6
14. Cuando quiero hacer algo intento convencer a otros compañeros para que lo hagan, aunque no quieran.	1	2	3	4	5	6
15. Me aseguro que todos participen cuando se hace una actividad en grupo.	1	2	3	4	5	6
18. Les digo a otros/as chicos/as que son simpáticos/as.	1	2	3	4	5	6
19. No les hago caso a otros chicos/as cuando no estoy interesado en lo que están hablando.	1	2	3	4	5	6
20. Miento para salir de un apuro.	1	2	3	4	5	6
21. Siempre les digo a mis compañeros/as lo que tienen que hacer cuando es necesario hacer algo.	1	2	3	4	5	6

22. Cuando estoy con mi mejor amigo/a no les presto atención a otros/as.	1	2	3	4	5	6
23. Coqueteo con su/es novia/o de mi amigo/a cuando me gusta.	1	2	3	4	5	6
24. Invento cosas para impresionar a otros/as chicos/as.	1	2	3	4	5	6
25. Cuando pierdo en un juego les digo a mis compañeros/as que jugaron bien.	1	2	3	4	5	6
26. Comparto algo con otros chicos/as cuando sé que a ellos les va a gustar.	1	2	3	4	5	6
27. Presto plata a otros/as chicos/as cuando me lo piden.	1	2	3	4	5	6
28. Les pego a otros/as chicos/as cuando me ponen furioso/a.	1	2	3	4	5	6
29. Les pido perdón a mis compañeros/as cuando sé que he herido sus sentimientos.	1	2	3	4	5	6
30. Digo la verdad cuando hago algo malo y otros/as chicos/as son culpados por ello.	1	2	3	4	5	6
31. Hable más que los demás cuando estoy en un grupo de compañeros/as.	1	2	3	4	5	6
32. No hago caso a otros chicos/as cuando me halagan.	1	2	3	4	5	6
33. Firo cosas cuando estoy enojado/a.	1	2	3	4	5	6
34. Les presto mi ropa a otros chicos/as para ocasiones especiales.	1	2	3	4	5	6
35. Me muestro agradecido/a con otros chicos/as cuando hacen algo bueno por mí.	1	2	3	4	5	6
36. Celabero cuando trabajo con un grupo de compañeros/as.	1	2	3	4	5	6
37. Cuando estoy enojado/a insulto a mis compañeros/as.	1	2	3	4	5	6
38. Sé guardar secretos.	1	2	3	4	5	6
39. Les digo a otros chicos/as tal cómo siento las cosas realmente.	1	2	3	4	5	6
40. Comparto mi comida con compañeros/as de clase cuando me lo piden.	1	2	3	4	5	6

SOCIOGRAMA (CSP)

Díaz-Aguado (2007)

Código: Edad: Sexo: Fecha:
.....

INSTRUCCIONES: lee las siguientes preguntas y contesta de acuerdo a tu opinión.

1) *¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que más te gusta trabajar?*

.....
.....
.....

¿Por qué te gusta trabajar con ellos o con ellas?

.....
.....
.....

2) *¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que menos te gusta trabajar?*

.....
.....
.....

¿Por qué no te gusta trabajar con ellos o con ellas?

.....
.....
.....

3) *¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que más te gusta estar durante el tiempo libre (salir, en los recreos)?*

.....
.....
.....

¿Por qué te gusta estar con ellos o con ellas?

.....
.....
.....

4) *¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que menos te gusta estar durante el tiempo libre (salir, en los recreos...)?*

.....
.....
.....

¿Por qué no te gusta estar con ellos o con ellas?

.....
.....
.....

5) *¿Quién es el chico/a de tu clase que destaca por:*

a) *Tener muchos amigos.....*
.....

- b) *No tener amigos*.....
.....
- c) *Llevarse bien con los profesores*.....
.....
- d) *Llevarse mal con los profesores*.....
.....
- e) *Ser simpático con los compañeros*.....
- f) *Ser antipático con los compañeros*.....
.....
- g) *Su capacidad para atender y escuchar a los demás*.....
- h) *Estar frecuentemente llamando la atención de los demás*.....
- i) *Su capacidad para resolver conflictos entre compañeros*.....
- j) *Su agresividad*.....
.....
- k) *Saber comunicarse*.....
.....
- l) *Tener* *problemas* *para*
comunicarse.....

ENCUESTA DE VALORACIÓN DE LAS ACTIVIDADES (EVA)

INSTRUCCIONES:

Las siguientes preguntas indagan tu opinión acerca de las actividades realizadas en los encuentros del Taller. Lee detenidamente cada una de ellas y por favor respóndelas con sinceridad.

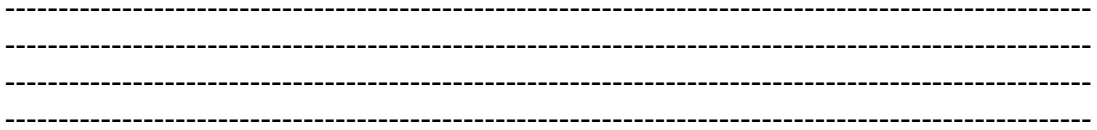
1- *¿Cuál es la actividad que más te gustó? ¿Por qué? ¿Qué aporte te hizo?*

2- *¿Notaste cambios en el grupo a partir de las actividades realizadas? ¿Cuáles?*

3- *Con respecto al compromiso que asumiste en el último encuentro, ¿lo pudiste cumplir? ¿Crees que lo vas a tener presente en el futuro? ¿Por qué?*

Si existiese la posibilidad de realizar el próximo año un nuevo taller ¿Cuáles serían las temáticas sobre las que te gustaría trabajar? ¿Por qué?

SUGERENCIAS:



*5.2. Situaciones Propuestas en la Actividad de Role Playing en el Cuarto
Encuentro Del Programa de Promoción*

Situaciones conflictivas a representar:

- Tiempo de preparación: 15 minutos.
- Tiempo de representación: 7 minutos.
- Cierre: el grupo debe pensar cómo debería resolverse este conflicto.

Conflicto nº 1: El grupo no logra organizarse cuando llega el profesor a dar clases. Algunos estudiantes permanecen dispersos y conversando.

Actores: Estudiantes y profesor.

Contexto: Aula de clase.

Conflicto nº 2: Agresión (risas y burlas) a un compañero por comportarse diferente.

Actores: Compañero agredido, profesor y resto del curso.

Contexto: Aula de Clase

Conflicto nº 3: Dificultades en la elección de un deporte para realizar en grupo. No logran ponerse de acuerdo entre ellos.

Actores: Estudiantes y profesor de educación física.

Contexto: Clase de educación física.

Conflicto nº 4: Ignorar y excluir compañeros en la formación de grupos para realizar actividades.

Actores: Compañeros ignorados y excluidos, resto del curso y profesor.

Contexto: Aula de Clase

5.3. Status Social de la Técnica Sociométrica

Status Social de los participantes del grupo experimental

N	Grupo experimental					
	Trabajo en clase			Tiempo libre		
	Pretest	1° Posttest	2° Posttest	Pretest	1° Posttest	2° Posttest
1	+5	+1	+2	+4	+2	+2
2	-6	-4	-3	-7	-6	-4
3	+7	+4	+4	+7	+3	+2
4	+5	+2	0	+4	+3	+4
5	+2	+2	+2	0	+1	-1
6	-6	-6	-9	-4	-12	-11
7	0	+1	+2	+1	+3	0
8	0	-1	-1	0	0	-3
9	-2	-11	-11	-4	-7	-5
10	+2	+2	-2	+2	+4	+3
11	+10	+8	+7	+11	+7	+7
12	+3	+7	+4	-2	+3	+2
13	+5	+4	+7	+4	+5	+6
14	0	-1	+3	+1	-3	+6
15	-7	-4	-4	-4	+1	0
16	+1	+1	+2	+1	+4	+2
17	+1	+2	+3	+1	+2	+3
18	+4	+7	+4	+3	+4	+3
19	-4	-4	-11	-5	+1	-7
20	+2	+4	+7	+1	+2	0
21	-4	-3	-5	-6	-2	-4
22	0	+1	-2	+1	+3	-4
23	+3	+2	+1	+6	+2	+2
24	-6	-3	-	-8	-4	-
25	+2	+4	-	+2	+2	-
26	-10	-	-	-10	-	-
27	-8	-9	-	-6	-10	-
28	+1	-	-	0	-	-

Tabla 5: Estatus Social (estimado por diferencia entre elecciones positivas y negativas) de los participantes del grupo experimental obtenido a través de la Técnica Sociométrica en las tres fases evaluativas: pretest, primer posttest y segundo posttest.

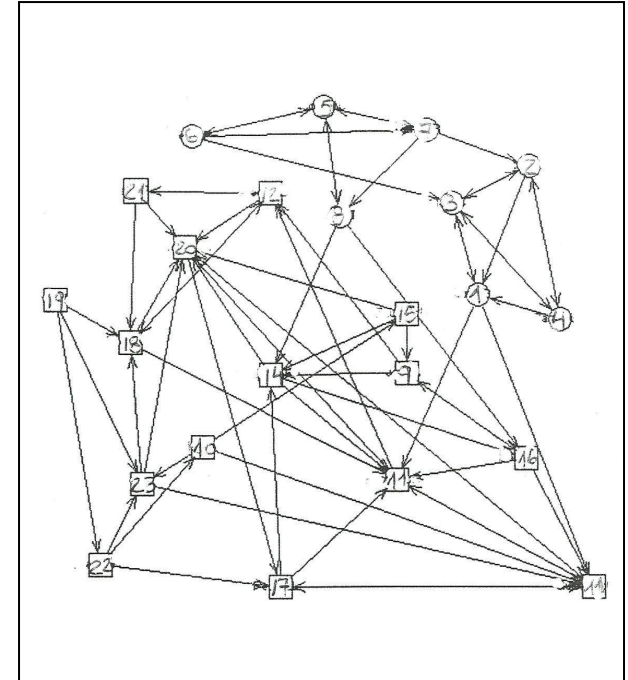
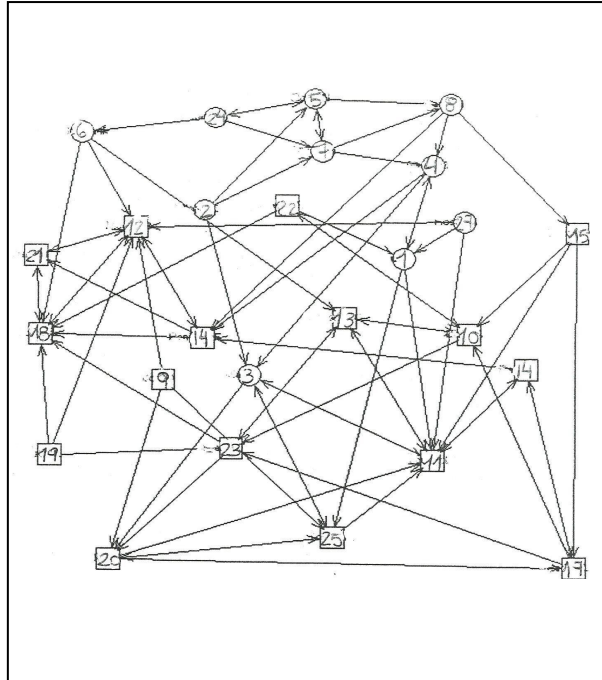
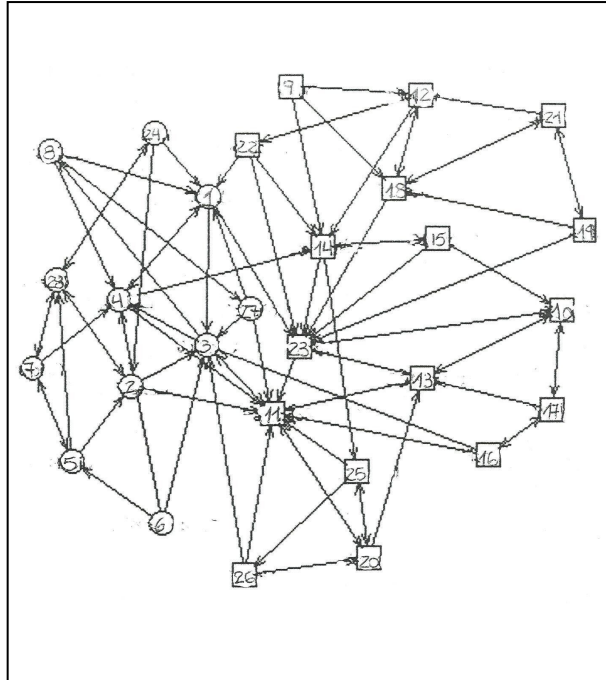
Status Social de los participantes del grupo control

N	Grupo control					
	Trabajo en clase			Tiempo libre		
	Pretest	1° Postest	2° Postest	Pretest	1° Postest	2° Postest
1	-11	-19	-11	-8	-14	-6
2	+5	+3	+3	+5	+3	+5
3	+8	+4	0	+5	+3	0
4	+6	+3	+1	+2	0	+1
5	-8	-11	-9	-5	-11	-6
6	+4	+3	+3	+5	+4	+2
7	-7	-12	-6	-7	-10	-5
8	+6	+8	+4	+5	+4	+3
9	-4	+2	0	-3	+1	0
10	-1	-5	-1	-1	-3	-1
11	-	0	0	-	0	0
12	+2	-1	0	+5	+4	+1
13	+5	+3	+2	+4	+5	+7
14	+1	+5	+5	0	+6	+3
15	+7	+10	+9	+2	+4	+5
16	-5	+2	+2	-3	-4	-5
17	-	-1	-4	-	+2	-5
18	+5	+3	+3	+2	+6	+3
19	-1	-1	-10	0	-2	-7
20	-7	-4	-8	-2	-2	-8
21	+5	+8	+5	+5	+3	+5
22	0	+1	+1	+2	+2	+3
23	-2	-2	+2	+1	+2	+1
24	+1	+6	+9	-2	+2	+4
25	-6	-	-	+7	-	-

Tabla 6: Estatus Social (estimado por diferencia entre elecciones positivas y negativas) de los participantes del grupo control obtenido a través de la Técnica Sociométrica en las tres fases evaluativas: pretest, primer postest y segundo postest.

5.4. Redes Relacionales de la Técnica Sociométrica

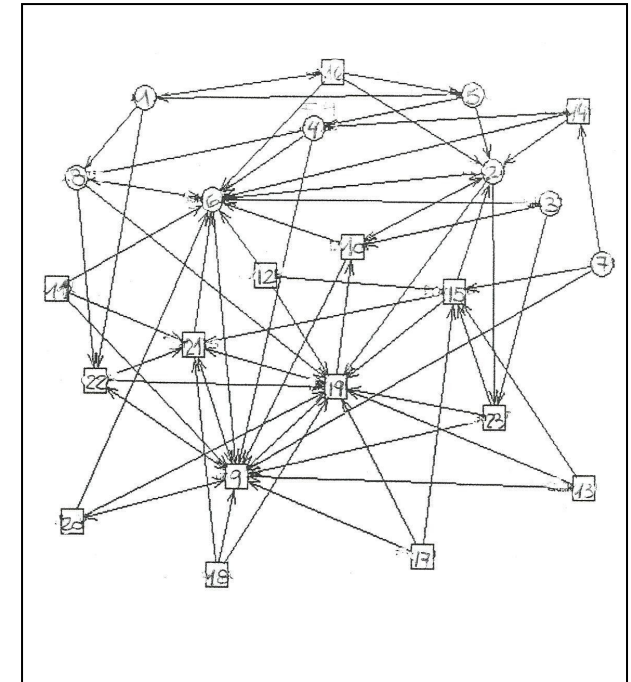
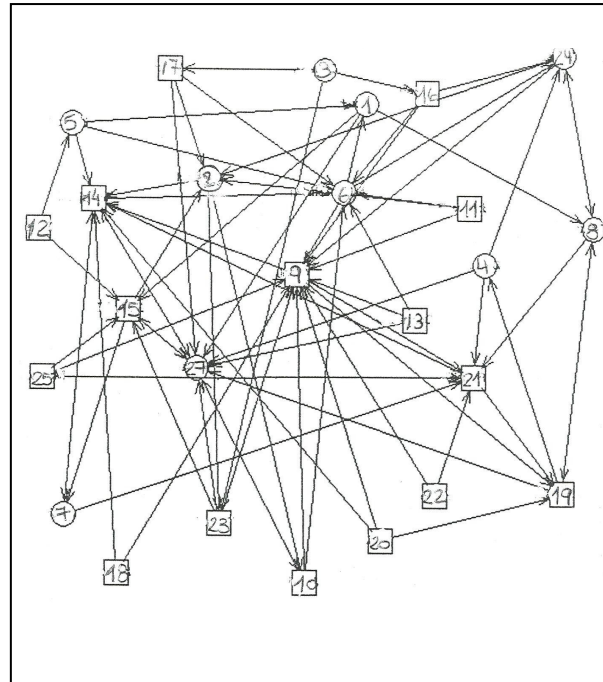
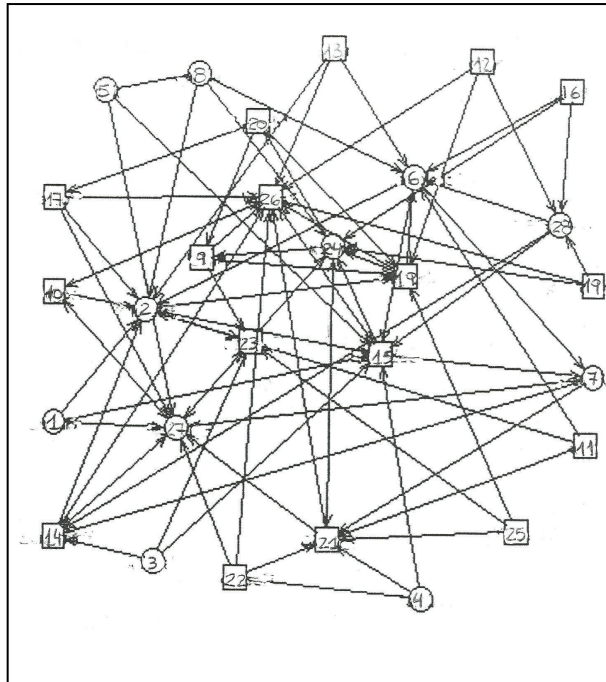
Redes relacionales del grupo experimental correspondientes a la pregunta nº 1 de la Técnica Sociométrica



Figuras 3, 4 y 5. Redes relacionales correspondientes a las tres fases de evaluación (pretest, primer postest y segundo postest, respectivamente) del grupo experimental para la pregunta *¿Quiénes son los 3 chicos/as de tu clase con los que más te gusta trabajar?*

Referencias: Masculino Femenino
 Elección Elección doble

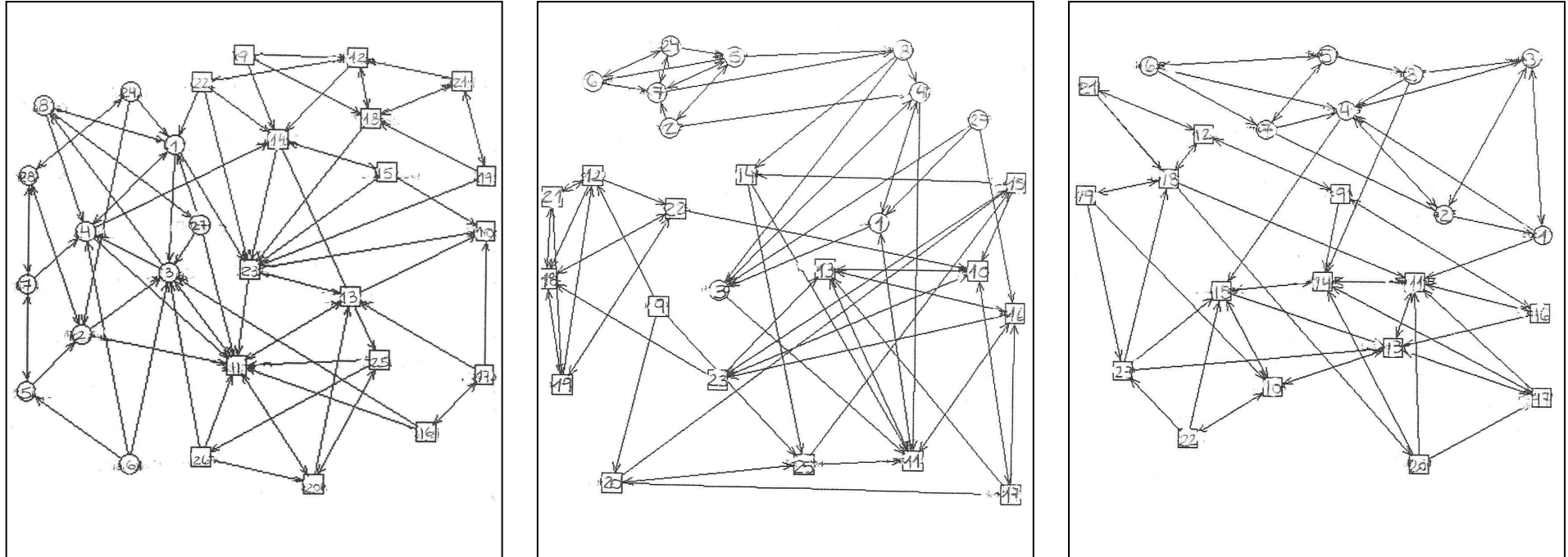
Redes relacionales del grupo experimental correspondientes a la pregunta nº 2 de la Técnica Sociométrica



Figuras 6, 7 y 8. Redes relacionales correspondientes a las tres fases de evaluación (pretest, primer postest y segundo postest, respectivamente) del grupo experimental para la pregunta ¿Quiénes son los 3 chicos/as de tu clase con los que menos te gusta trabajar?"

Referencias: Masculino Femenino
 Elección Elección doble

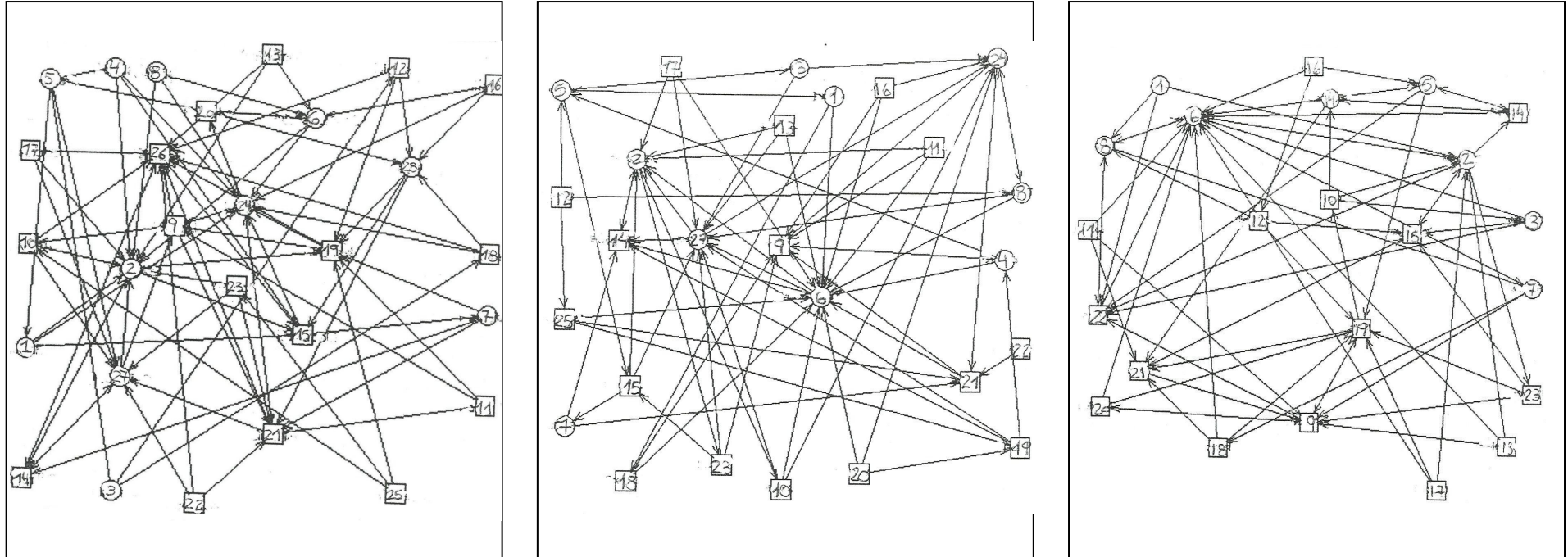
Redes relacionales del grupo experimental correspondientes a la pregunta nº 3 de la Técnica Sociométrica



Figuras 9, 10 y 11. Redes relacionales correspondientes a las tres fases de evaluación (pretest, primer postest y segundo postest, respectivamente) del grupo experimental para la pregunta “¿Quiénes son los 3 chicos/as de tu clase con los que más te gusta estar durante el tiempo libre?”

Referencias: Masculino Femenino
 Elección Elección doble

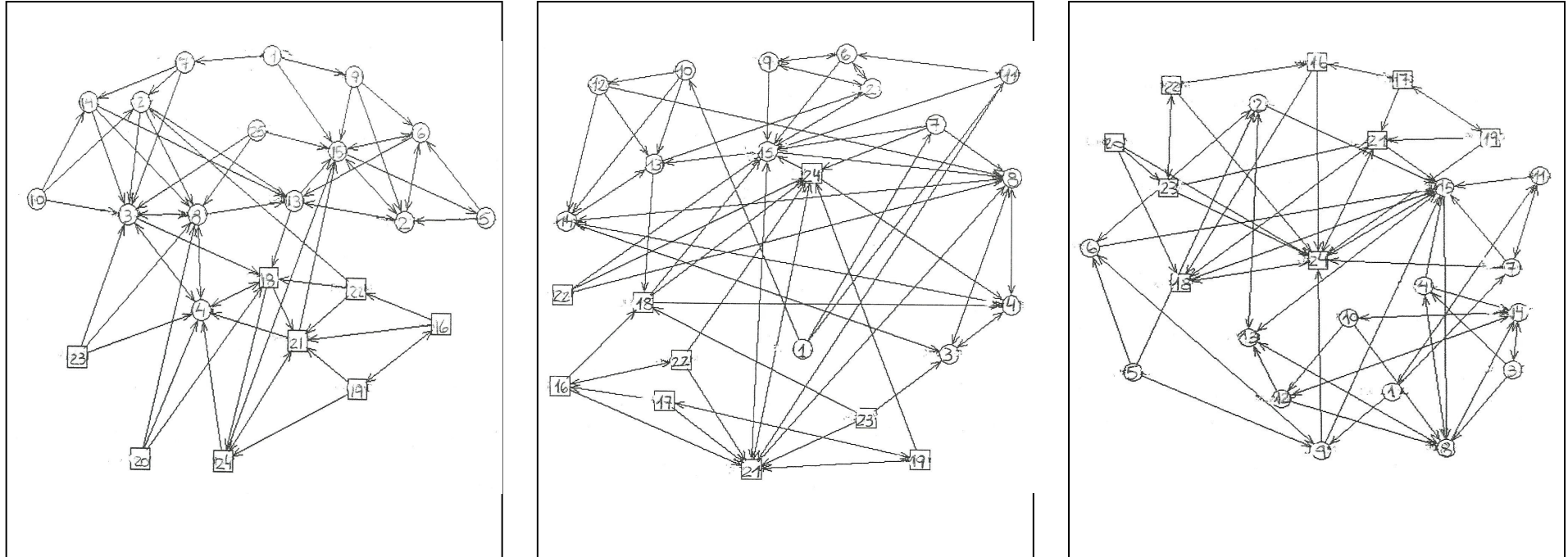
Redes relacionales del grupo experimental correspondientes a la pregunta nº 4 de la Técnica Sociométrica



Figuras 12, 13 y 14. Redes relacionales correspondientes a las tres fases de evaluación (pretest, primer postest y segundo postest, respectivamente) del grupo experimental para la pregunta “¿Quiénes son los 3 chicos/as de tu clase con los que menos te gusta estar durante el tiempo libre?”

Referencias: Masculino Femenino
 Elección Elección doble

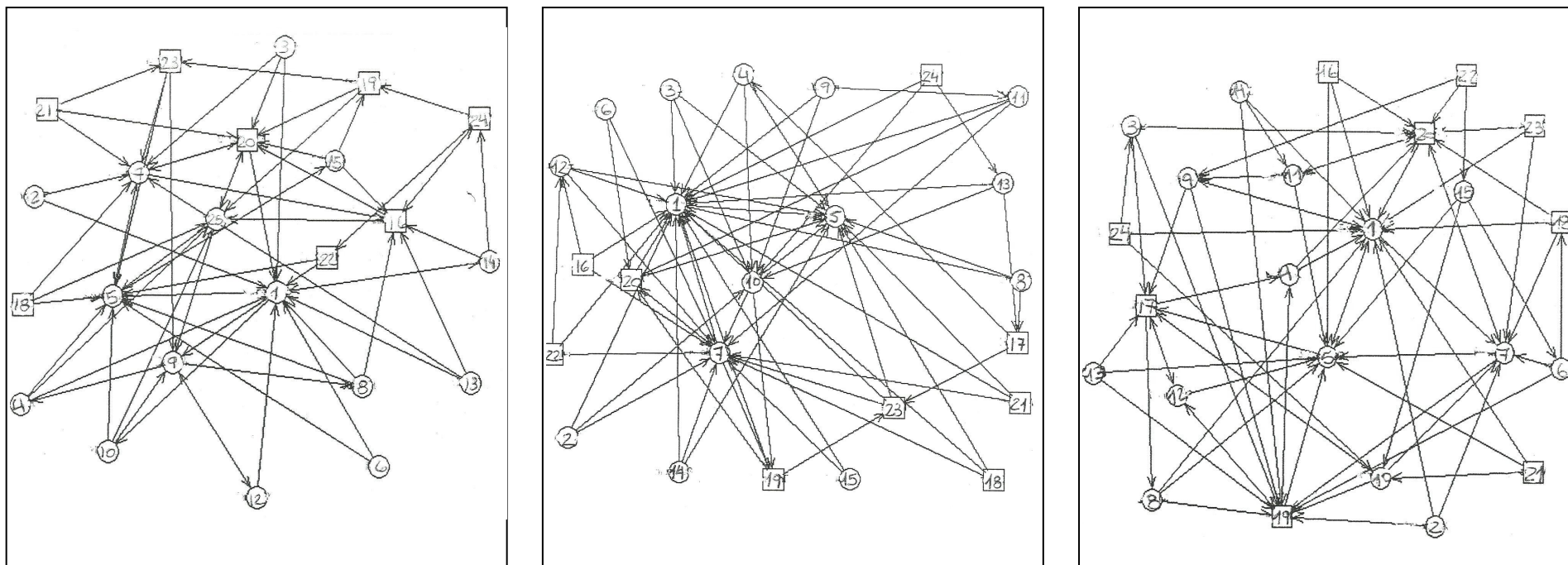
Redes relacionales del grupo control correspondientes a la pregunta nº 1 de la Técnica Sociométrica



Figuras 15, 16 y 17. Redes relacionales correspondientes a las tres fases de evaluación (pretest, primer postest y segundo postest, respectivamente) del grupo control para la pregunta “¿Quiénes son los 3 chicos/as de tu clase con los que más te gusta trabajar?”

Referencias: Masculino Femenino
 Elección Elección doble

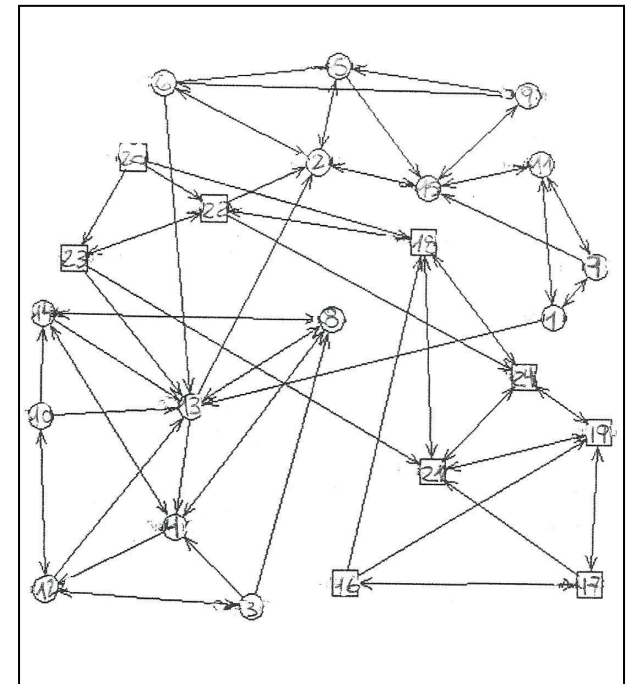
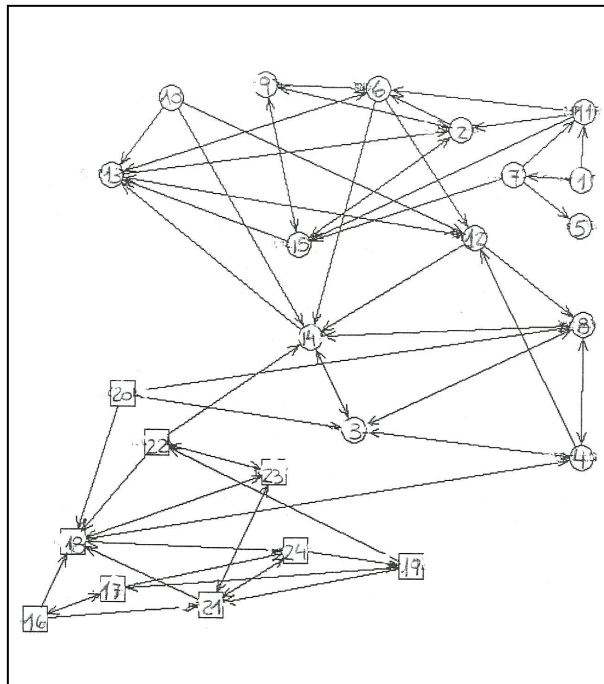
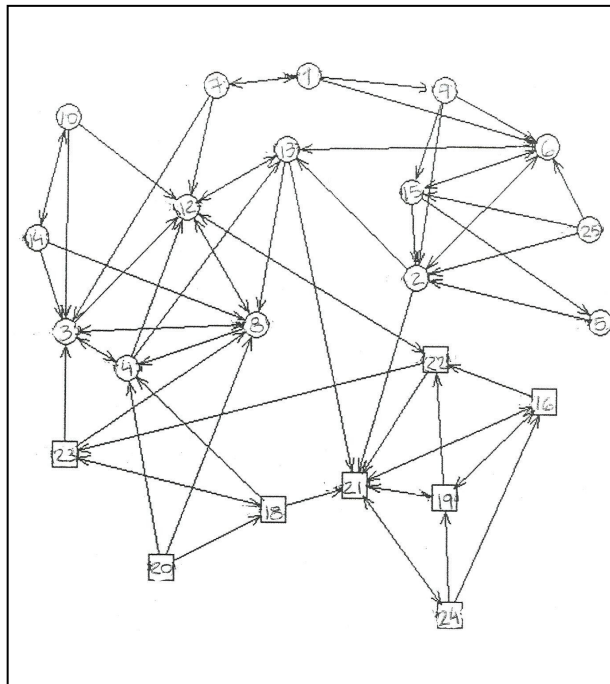
Redes relacionales del grupo control correspondientes a la pregunta nº 2 de la Técnica Sociométrica



Figuras 18, 19 y 20. Redes relacionales correspondientes a las tres fases de evaluación (pretest, primer postest y segundo postest, respectivamente) del grupo control para la pregunta ¿Quiénes son los 3 chicos/as de tu clase con los que menos te gusta trabajar?''

Referencias: □ Masculino ○ Femenino
 → Elección ⇄ Elección doble

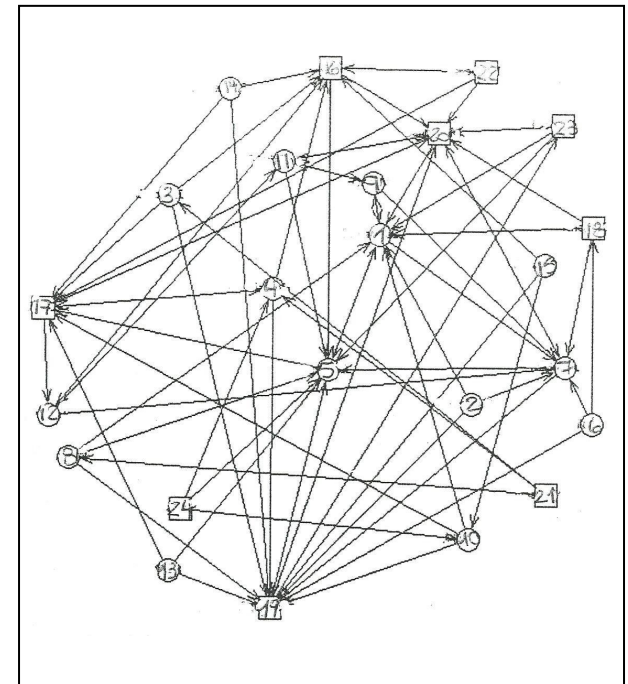
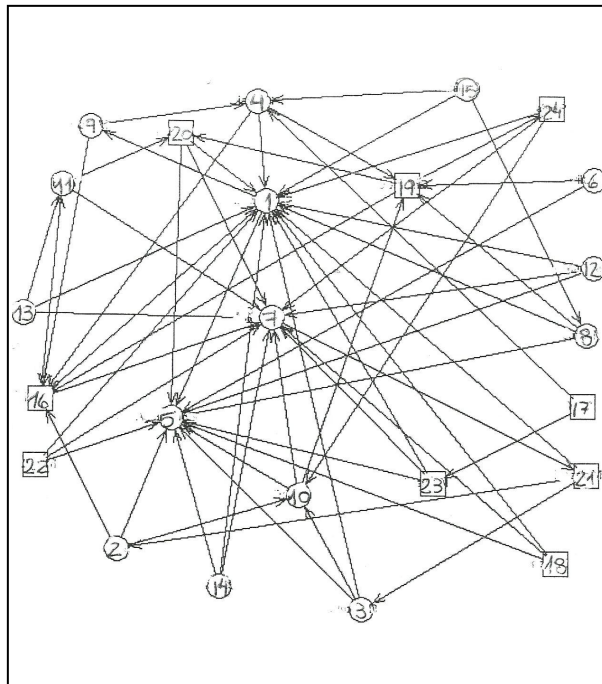
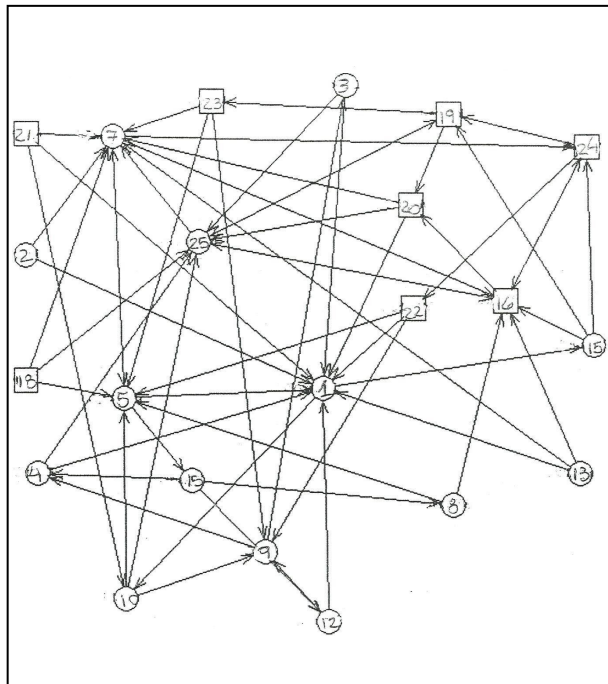
Redes relacionales del grupo control correspondientes a la pregunta nº 3 de la Técnica Sociométrica



Figuras 21, 22 y 23. Redes relacionales correspondientes a las tres fases de evaluación (pretest, primer postest y segundo postest, respectivamente) del grupo control para la pregunta "¿Quiénes son los 3 chicos/as de tu clase con los que más te gusta estar durante el tiempo libre?"

Referencias: □ Masculino ○ Femenino
 → Elección ◆ Elección doble

Redes relacionales del grupo control correspondientes a la pregunta nº 4 de la Técnica Sociométrica



Figuras 24, 25 y 26. Redes relacionales correspondientes a las tres fases de evaluación (pretest, primer postest y segundo postest, respectivamente) del grupo control para la pregunta “¿Quiénes son los 3 chicos/as de tu clase con los que menos te gusta estar durante el tiempo libre?”

Referencias: □ Masculino ○ Femenino
 → Elección ◆ Elección dobl

5.5. Tablas porcentuales de la Técnica Sociométrica

Tabla porcentual de los participantes del grupo experimental

Participante que se destaca por:	Grupo Experimental		
	Pretest	1° Postest	2° Postest
Tener muchos amigos	1 (35,71 %)	1 (30,77)	1 (33,33 %)
No tener amigos	23 (25 %) 26 (46,42 %)	23 (19,23 %) 6 (57,69 %)	6 (58,33 %)
Llevarse bien con los profesores	26 (64,28 %)	2 (23,08 %)	2 (20,83 %)
Llevarse mal con los profesores	14 (35,71 %)	14 (80,77 %)	14 (75 %)
Ser simpático con los compañeros	15 (21,42 %) 17 (17,85 %)	11 (19,23 %)	11 (25 %)
Ser antipático con los compañeros	13 (19,23 %)	6 (53,85 %)	6 (58,33 %)
Su capacidad para entender y escuchar a los demás	26 (28,57 %) 6 (21,42 %) 1 (17,85 %)	1 (19,23)	1 (29,16 %)
Estar frecuentemente llamando la atención.	15 (39,28 %)	15 (42,31 %)	15 (37,55%)
Su capacidad para resolver conflictos grupales	27 (17,85 %)	14 (23,06 %)	16 (20,83)
Ser agresivo	1 (17,85 %)	1 (23,08)	3 (23,08)
Saber comunicarse	10 (25 %)	17 (61,54 %)	10 (37,55%)
Tener problemas para comunicarse	1 (32,14 %)	1 (19,23 %)	1 (37,55%)
	9 (25 %)	6 (30,77)	9 (33,33 %)
	6 (21,42 %)	9 (19,23 %)	6 (29,16 %)

Tabla 7: *Tabla Porcentual sobre las respuestas dadas a la pregunta nº 5 de la Técnica Sociométrica que los participantes del grupo experimental dieron en las tres fases evaluativas: pretest, primer postest y segundo postest. Se expresa el código del participante acompañado del porcentaje obtenido por él en la misma.*

Tabla porcentual de los participantes del grupo experimental

Participante que se destaca por:	Grupo Control		
	Pretest	1º Postest	2º Postest
	3 (39,13 %)	3 (33,33 %)	3 (32 %)
Tener muchos amigos	4 (21,73 %)		23 (28 %)
No tener amigos	1 (69,56 %)	1 (83,33 %)	1 (76 %)
Llevarse bien con los profesores	15 (39,13 %)	15 (45,83 %)	15 (56 %)
Llevarse mal con los profesores	24 (26,08 %)	24 (25 %)	24 (32 %)
	20 (56,52 %)	20 (37,50 %)	20 (76 %)
Ser simpático con los compañeros	21 (17,39 %)	05 (29,17 %) 21 (25 %)	21 (32 %)
Ser antipático con los compañeros	09 (17,39 %)	5 (25 %)	19 (24 %)
Su capacidad para entender y escuchar a los demás	13 (17,39 %)	15 (29,17 %)	20 (20 %) 15 (32 %)
Estar frecuentemente llamando la atención.	20 (65,21 %)	20 (41,67 %)	20 (72 %)
Su capacidad para resolver conflictos grupales	13 (30,43 %)	7 (29,17 %) 13 (25 %)	15 (20 %)
Ser agresivo	20 (47,82 %)	20 (50 %)	20 (48 %)
Saber comunicarse	24 (17,39 %)	17 (20,83 %)	24 (20 %)
Tener problemas para comunicarse	21 (17,39 %) 1 (60,86 %)	1 (91,67 %)	1 (52 %)

Tabla 8: *Tabla Porcentual sobre las respuestas dadas a la pregunta nº 5 de la Técnica Sociométrica que los participantes del grupo control dieron en las tres fases evaluativas: pretest, primer postest y segundo postest. Se expresa el código del participante acompañado del porcentaje obtenido por él en la misma.*