

Efectos del Programa Mínimo de Incremento Prosocial en una muestra de estudiantes de educación secundaria

Silvia Romersi, J. Reinaldo Martínez-Fernández y Robert Roche*

Universitat Autònoma de Barcelona (España)

Resumen: Se presentan los elementos centrales de la prosocialidad que justifican el interés de un proyecto de intervención de doce sesiones en la secundaria (PMIP: Programa Mínimo de Incremento Prosocial (Roche, 2002)). En el diseño y aplicación de dicho programa se asume que incrementar la cantidad y calidad de las acciones prosociales incide en la prevención de los comportamientos agresivos o anti-sociales y mejora la educación emocional y el clima social en el aula. El objetivo del estudio fue analizar los efectos del PMIP en estudiantes de educación secundaria. Participaron 198 estudiantes pertenecientes a seis escuelas de la provincia de Barcelona (España) con una edad media= 14.49 años ($SD= 0.80$; rango= 14-16) de los cuales 53.5% fueron mujeres. Los estudiantes fueron asignados intencionalmente, al grupo experimental ($n= 128$) o al grupo control ($n= 70$), según decisión de la dirección de cada uno de los seis centros participantes. Se realiza un estudio factorial con grupo control no equivalente de diseño unifactorial intersujetos en el cual todos los estudiantes respondieron a dos cuestionarios sobre el comportamiento prosocial de sus compañeros y acerca del clima del aula. Los resultados muestran que existen diferencias significativas a favor del grupo experimental en el incremento de los comportamientos prosociales individuales y en la percepción colectiva del clima del aula en cuanto a la ayuda a sujetos con problemas físicos ($p<.001$), la valoración positiva del trabajo de los otros y en particular de sus acciones positivas ($p=.007$), y acerca de la aproximación hacia los compañeros solos o marginados ($p=.007$).

Palabras clave: Prosocialidad, comunicación, educación secundaria, adolescentes, conducta prosocial

Title: The effects of the Minim Program of Prosocial Improvement on a high school students sample.

Abstract: This paper presents the core elements of prosocial behaviour that justify the interest in a 12-session intervention programme in high-school (PMIP: *Programa Mínimo de Incremento Prosocial* - Roche, 2002). In the design and application of this programme, it is assumed that increasing the quantity and quality of prosocial actions has an effect on preventing aggressive and antisocial behaviours and improves the emotional education and the social climate on class. The aim of the study was to analyse the effects of PMIP in secondary school students. The participants are 198 students from six schools in the province of Barcelona (Spain) with an average age of 14.49 years old ($SD= 0.80$; range 14 till 16) and 53.5% percent of women. The students were intentional assigned into experimental ($n= 128$) or control group ($n= 70$) according to Direction of the participant school. It was realize a one-factorial design with no-equivalent control group between subjects, which students answered two questionnaires about their partners' prosocial behaviour and class climate. The results show a significant differences in favour of the experimental group in the increase of the prosocial individual behaviour and in the collective perception of the atmosphere of the classroom as for the help to subjects with physical problems ($p<.001$), the positive valuation of the work of others and specially of his actions ($p=.007$), and it brings over the approximation towards the companions alone or isolated ($p=.007$).

Key words: Prosociality, communication, high school, adolescents, prosocial behaviour.

Introducción

Los programas de prevención de conductas violentas y agresivas en niños y adolescentes en contextos escolares son desde hace décadas objeto de interés en varios grupos de investigación relacionados con la psicología de la educación. En esta línea, distintos autores han verificado que el incremento del comportamiento prosocial es una solución eficaz para los objetivos de mejora del clima en el aula y en la escuela en general (Bar-Tal, 1976; Mussen & Eisenberg-Berg, 1977; Radke-Yarrow, Zahn-Waxler & Chapman, 1985; Solomon, Watson & Delucchi, 1988; Staub, 1979). A su vez, estos resultados ponen de manifiesto una relación positiva entre conducta prosocial, empatía y autoconcepto positivo y negativa entre esta conducta, la impulsividad y el autoconcepto negativo (Calvo, González & Martorell, 2001).

Estos antecedentes acerca de la prosocialidad aplicada en la escuela, y los estudios posteriores, encuentran en la relación interpersonal la clave para la prosperidad de la convivencia así como del rendimiento académico de los

sujetos implicados en interacciones de aprendizaje. Así, la conducta prosocial se considera un factor predictor positivo y significativo del éxito académico (Inglés, Benavides, Redondo, García-Fernández, Ruiz-Esteban, Estévez y Huescar, 2009). Además, otros estudios señalan que los niños que presentan una disposición prosocial o han sido educados en ella, la mantendrán durante la etapa adulta, y ello a su vez es un factor protector ante la conducta agresiva (Eisenberg, 2000; Penner, Dovidio, Piliavin, Schroeder, 2005).

Sin embargo, el tipo de programas o actividades de fomento de la prosocialidad suelen ser de larga duración y por ello de difícil aplicación y adhesión si se considera el tiempo disponible en el horario escolar. Programas que, sin embargo, son aún escasos en el contexto español (Inglés et al., 2009). Por ello, en este trabajo se plantea y evalúa la eficacia de un programa mínimo de incremento prosocial.

La conducta prosocial

La conducta prosocial en una de sus definiciones más comunes se describe como aquel "comportamiento voluntario que beneficia a otras personas o promueve relaciones armoniosas con los demás" (Bergin, Talley & Hamer, 2003; Einseberg & Miller, 1987; Eisenberg, Fabes y Spinrad, 2006; Fabes, Carlo, Kupanoff & Laible, 1999), y que seguramente incide en una mejora de la conducta

* Dirección para correspondencia [Correspondence address]: Robert Roche. Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Psicología. Departamento Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación. Edificio B-5. Psicología de la Educación. 08193 Barcelona (España).
E-mail: robert.roche@uab.cat

personal en general. Eisenberg (2000) señala que este tipo de comportamiento está relacionado con la empatía que promueve actividades de voluntariado, de soporte y de ayuda y a su vez se relaciona con bajos niveles de agresividad tanto en muestras de niños, como de adolescentes y adultos.

Garaigordobil (2005), más recientemente, presenta una definición de la conducta prosocial que incluye “toda conducta social positiva que se realiza para beneficiar a otro con/sin motivación altruista incluyendo conductas como dar, ayudar, cooperar, compartir, consolar, etc.” (p. 67). Asimismo, Roche (1995) destaca, en su definición de la conducta prosocial, los comportamientos que sin la búsqueda de recompensas extrínsecas o materiales, favorecen a otras personas o grupos; y que igualmente produce un efecto positivo en la persona que inicia el comportamiento prosocial.

Se trata, pues, de un constructo que supera el enfoque unidireccional de las primeras investigaciones y enriquece el cooperativo de las segundas, llegando a comprender la complejidad de las acciones humanas en su vertiente relacional y sistémica; recogiendo en esta asunción los elementos culturales aplicables en el campo colectivo, social y político.

Los datos presentados por Bendit (2000), en relación con muestra de adolescentes, revelan un cambio en las orientaciones de valores y en la participación social juvenil y muestran cómo para los adolescentes el valor de uso de la motivación que les empuja a participar en la vida social tiene una connotación fundamentalmente prosocial. Con este concepto de valor de uso de lo social se puede definir la percepción de los jóvenes acerca de los contactos sociales, su utilidad y funcionalidad para la superación de los propios problemas personales así como para la realización de sus objetivos y planes de futuro en contextos de interacción.

Entre los factores identificados para promover la prosocialidad en niños y/o adolescentes, De Beni (2000) menciona tres áreas de desarrollo de las habilidades prosociales que articulan el programa presentado por este autor: a) identidad personal y sensibilidad social, b) interpretación del contexto y c) la propia acción prosocial. Los sub-objetivos que las constituyen tienen el fin de desarrollar habilidades personales en los niños para una correcta orientación hacia si mismo y los demás, para una adecuada decodificación del contexto y también para la producción de una respuesta prosocial como capacidad de asunción de responsabilidad frente a la sociedad.

Según Bar-Tal, Raviv y Sharabany (1982), y partiendo de una ya clásica categorización del comportamiento prosocial, en la etapa evolutiva que concierne a este trabajo -la adolescencia-, ya se habría superado la etapa número cinco definida como el periodo evolutivo de la reciprocidad generalizada o altruismo recíproco (10-11/ 13-14 años), y la sexta etapa de la conducta altruista (13-14 años). Sin embargo, no todos los adolescentes logran los niveles más altos que se esperan para esta etapa, por lo que se requiere de intervenciones pedagógicas y psicológicas más eficaces,

que consoliden los estadios correspondientes. Inglés et al., (2009) recientemente identificaron en una muestra de adolescentes españoles un escaso 17.35% de participantes como prosociales. Sin embargo, otros trabajos indican que el curso evolutivo del razonamiento moral hace que entre los 11 y los 15 años el razonamiento hedonístico disminuya para luego aumentar en la adolescencia tardía (Eisenberg, Fabes y Spinrad, 2006), lo que explicaría la baja proporción de adolescentes prosociales alrededor de los 15-16 años.

Ahora bien, entre los factores que contribuyen a la realización de conductas prosociales, varios autores desde finales de la década de los 70's, coinciden en señalar a la empatía como uno de los más importantes (Batson & Shaw, 1991; Calvo, González & Martorell, 2001; Eisenberg & Miller, 1987; Goleman, 1995; Hoffman, 1982, 1991; Mestre, Samper & Frías, 2002; Staub, 1978; Zahn-Waxler, Radke-Yarrow y King, 1979). En tal sentido, se trata de una empatía vivida como disposición de la persona a percibir y vivir los sentimientos y las vivencias del otro -comprenderle-, preocuparse por el otro y responder -actuar- con una réplica afectiva más apropiada a su situación, lo cual implica haber desarrollado capacidades emocionales y cognitivas propias del estadio definido por Bar-Tal et al. (1982), de la conducta altruista. En este mismo sentido, Charbonneau y Nicol (2002) destacan una correlación significativa positiva, en muestras de adolescentes, entre el comportamiento prosocial y la inteligencia emocional. Así, se considera fundamental la capacidad de reconocer las propias emociones y las de los demás como nexo entre la expresión de la conducta prosocial y la inteligencia emocional. Sin embargo, otros estudios que analizan las diferencias de género señalan que esta conducta prosocial promovida más por la dimensión emocional, de ayuda comprensiva y consolación, se observa con mayor frecuencia en las mujeres que en los varones (Calvo, González & Martorell, 2001; Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006).

Así, y en consonancia con Roberts y Strayer (1996) parece que se establece un acoplamiento direccional de vínculo desde la agudeza emocional o la capacidad de reconocer las emociones propias a la percepción de una necesidad de empatía en el otro, y desde esta percepción a los comportamientos prosociales (acción). En este sentido, Roche (1999; 2004) define como objetivos principales de la labor educativa con adolescentes el ejercicio de la percepción de empatía y el progresivo descentramiento del propio espacio psíquico, que a través del trabajo sobre los valores y las actitudes de confirmación y valoración positiva del otro, llevan al desarrollo de las habilidades de base social para experimentar y vivir la emoción en las interacciones de la vida real.

En relación con los programas generados en el contexto español, cabe señalar que desde 1982, Roche y colaboradores trabajan en la investigación sobre los comportamientos prosociales y la optimización de programas para diferentes ámbitos sociales que permitan modificar las conductas agresivas, destructivas o violentas implementando las que favorecen la socialización; ya que son numerosos los estudios que indican la existencia de una relación positiva entre la

tendencia a actuar impulsivamente y la conducta antisocial (Calvo, González & Martorell, 2001). Por ello, se han desarrollado diferentes alternativas para la escuela. El PAPEC (Programa de Aplicación de la Prosocialidad en las Escuelas de Cataluña) (Roche & García, 1985); por ejemplo, permite la participación de escuelas enteras, cuyo claustro se adhiere a la puesta en práctica del programa, con un período de aplicación de dos años. Otra propuesta es la del Programa Integrado (Roche, 2002) que prevé la utilización de espacios y tiempos importantes que alcanzan los seis años de realización e involucran a todas las disciplinas.

La elaboración de inventarios de comportamientos prosociales en los diferentes contextos de actuación y de vida, en este caso en los más cercanos a los adolescentes, son instrumentos que constituyen uno de los puntos focales de estos programas. Este método de trabajo compartido ha permitido identificar una lista de conductas más deseables o factibles en un contexto espacial y temporal vinculado a la clase, al patio o al recinto escolar y a la edad de los alumnos. Los ítems que componen estos inventarios proceden de una selección progresiva a partir de la realización de entrevistas a profesores, maestros y alumnos que después de haber sugerido comportamientos representativos de cada categoría de acción prosocial han valorado el grado de

representatividad de la lista final obtenida, en un proceso de investigación-acción.

Bergin, Talley y Hamer (2003), siguiendo una línea de investigación similar a la planteada, realizaron un estudio empleando *focus group* en el cual se aplicaron entrevistas a grupos de adolescentes. El trabajo desarrollado por estos autores evidencia una cierta correlación entre lo que ellos destacaron en los grupos y cuanto ocurre en la naturalidad de las interacciones, de modo que la definición del comportamiento prosocial se fijaba en la esfera social por lo que cuanto lo constituye puede atribuirse a una construcción social.

Así, el trabajo de entrenamiento que aquí se propone para el colectivo de adolescentes y el incremento de las acciones prosociales, se basa en diez categorías de la conducta prosocial presentadas por Roche (1995) las cuales responden a las necesidades de las listas previamente discutidas en distintos centros educativos (ver Tabla 1). De este modo, el trabajo previo de Roche y col. ha proporcionado la base que ha permitido elaborar el programa, y un conjunto de cuestionarios que evalúan el grado de implicación prosocial de los adolescentes utilizando las mismas clases de acciones. Entre ellos, el Cuestionario de Prosocialidad Escolar (CPE) y el Cuestionario del Clima Prosocial Escolar (CCPE) los cuales se emplean en este estudio.

Tabla 1: Las diez categorías de la conducta prosocial

1. Ayuda física:	Conducta no verbal que procura asistencia a otras personas para cumplir un determinado objetivo, y que cuenta con la aprobación de las mismas.
2. Servicio físico:	Conducta que elimina la necesidad a los receptores de la acción de intervenir físicamente en el cumplimiento de una tarea o cometido, y que concluye con la aprobación o satisfacción de éstos.
3. Dar:	Entregar objetos, alimentos o posesiones a otros perdiendo su propiedad o uso.
4. Ayuda verbal:	Explicación o instrucción verbal o compartir ideas o experiencias vitales, que son útiles y deseables para otras personas o grupos en la consecución de un objetivo.
5. Consuelo verbal:	Expresiones verbales para reducir tristeza de personas apenadas o en apuros y aumentar su ánimo.
6. Confirmación y valorización positiva del otro:	Expresiones verbales para confirmar el valor de otras personas o aumentar la autoestima de las mismas, incluso ante terceros. (Interpretar positivamente conductas de otros, disculpar, interceder, mediante palabras de simpatía, alabanza o elogio).
7. Escucha profunda:	Conductas meta verbales y actitudes de atención que expresan acogida paciente pero activamente orientada a los contenidos expresados por el interlocutor en una conversación.
8. Empatía	Conductas verbales que, partiendo de un vaciado voluntario de contenidos propios, expresan comprensión cognitiva de los pensamientos del interlocutor o emoción de estar experimentando sentimientos similares a los de éste.
9. Solidaridad:	Conductas físicas o verbales que expresan aceptación voluntaria de compartir las consecuencias, especialmente penosas, de la condición, estatus, situación o fortuna desgraciadas de otras personas, grupos o países.
10. Presencia positiva y unidad:	Presencia personal que expresa actitudes de proximidad psicológica, atención, escucha profunda, empatía, disponibilidad, ayuda y solidaridad para con otras personas. Se contribuye al clima psicológico de bienestar, paz, concordia, reciprocidad y unidad en un grupo.

En los trabajos y programas precedentes realizados en España y Argentina, entrenando y evaluando las diez categorías mencionadas, se ha planteado que desarrollar compe-

tencias que respondan bien a las exigencias de una conducta social funcional, quizás no implica necesariamente la adhesión a un plan con diseño de larga duración. Por ello, en

éste trabajo para el desarrollo y la optimización de la conducta prosocial se ha optado por un Programa Mínimo de Incremento Prosocial (en adelante PMIP) orientado a trabajar sobre los mínimos indispensables de intervención que garanticen que se están generando cambios en las conductas de los adolescentes en un breve periodo de tiempo. Cabe destacar que aunque este colectivo de adolescentes se ubica en la etapa evolutiva en la que han debido alcanzar altas puntuaciones en la valoración de sus comportamientos prosociales, en el contexto español son aún muy pocos los programas que han generado un impacto relevante en adolescentes. Además, según Inglés et al., (2009) los sujetos prosociales a nivel de E.S.O (Escuela Secundaria Obligatoria) apenas alcanzan a representar un 20%, es decir uno de cada 5 adolescentes.

Así, el presente estudio recoge la realización de una investigación piloto a través de una intervención innovadora, por lo breve y consistente. Su objetivo es el incremento de los comportamientos prosociales mediante una vía más simple y directa sin la formación sistemática de otras fórmulas similares que requieren un mayor periodo de entrenamiento.

El tiempo de incidencia se reduce a doce semanas, con aplicación de una sesión por semana que tiene una duración que oscila entre los 55 y 80 minutos.

Las sesiones se orientan a promover la sensibilización y la motivación hacia la ejecución de acciones prosociales mediante la presentación de su concepto, de las ventajas y beneficios. Así, la sensibilización cognitiva se intenta garantizar a través de unos contenidos específicos mínimos respecto a éstas actuaciones. De este modo se intenta garantizar el razonamiento emocional pero también el cognitivo, y que el adolescente se mueva a la acción prosocial como reclaman diversos estudios (ej: Mestre, Samper & Frías, 2002).

Otro requisito del programa, que intenta dar una respuesta a los tiempos que vive la escuela de la actualidad, es su funcionalidad, con respecto a las exigencias y posibilidades que ofrece la escuela secundaria para su aplicación, en realidad ajustada a los espacios y tiempos limitados que permite el currículo. Así, el PMIP (Roche, 2002) se articula en las sesiones cuyos temas se presentan de manera resumida en la tabla 2, junto a los objetivos fijados y la metodología de aplicación utilizada.

Tabla 2: Las doce sesiones del PMIP

Sesiones	Metodología	Objetivos
1. Presentación e introducción. Pase de Tests.	Presentación personal recíproca y del proyecto. Colaboración activa mediante las respuestas a los tests.	Efectuar una presentación personal para el conocimiento recíproco. Aceptación de la propuesta de colaboración al proyecto.
2. Forum película: <i>Cadena de favores</i> .	Análisis de películas, según el modelo Prosocial. Individuación de respuestas alternativas a las situaciones presentadas: <i>brainstorming</i> prosocial.	Estimular y favorecer el juicio crítico prosocial respecto a la visión de películas. Saber identificar las alternativas prosociales.
3. ¿Qué es la prosocialidad?	Sensibilización cognitiva y trabajo en grupo sobre las ventajas y alternativas de las categorías de acciones prosociales: análisis de las consecuencias de los diferentes tipos de acciones.	Conocer las diferentes clases de acciones prosociales así como sus beneficios y ventajas, sobretudo por el autor. Examinar las vivencias de prosocialidad en el ámbito personal y grupal.
4. ¿Qué es lo que yo soy capaz de hacer por los demás?	Análisis de las consecuencias de acciones prosociales. Diálogo guiado sobre acciones, emociones y sentimientos.	Focalizar la atención y el pensamiento para la elaboración individual de inventarios de acciones prosociales en contexto.
5. Elaborar un Inventario de Prosocialidad de la Clase.	Análisis de las consecuencias de acciones prosociales colectivas. Diálogo guiado sobre las consecuencias en el grupo clase. <i>Braintstorming</i> prosocial.	Focalizar atención y pensamiento para la elaboración colectiva de Inventarios de acciones prosociales en el contexto clase.
6. Diseño de experimentos prosociales en la clase y en la escuela.	Entrenamiento de las capacidades de observación del comportamiento. Trabajo en grupo. Debate y puesta en común (mural).	Planificar las acciones prosociales en la escuela: construcción colectiva de un mural y de una ficha de registro personal.
7. Revisión de los experimentos prosociales en la clase y diseño de otros en casa y fuera de la escuela.	Debate sobre los objetivos alcanzados en el mural. Reflexión conjunta sobre las experiencias al interior y exterior de la escuela. Elaboración personal de un plan para la prosocialidad (ficha registro).	Planificar las acciones prosociales en el extra-escuela: compromiso firmado de un plan personal de realización de actos prosociales (3 en cada contexto elegido durante 4/6 semanas).
8. Revisión de los experimentos. Investigar qué pasa: elección de los filmes o series de TV a analizar.	Debate sobre la revisión de los experimentos en contexto. Diálogo guiado para la estimulación a la investigación y la selección de series de TV a analizar.	Estimular la realización de las fichas registro. Entender y saber utilizar los instrumentos del investigador: ficha de análisis Prosocial de una sesión televisiva.
9. Análisis TV seleccionada. Conflictos. Causas. Alternativas prosociales. Revisión experimentos.	Puesta en común sobre los episodios analizados. Selección de conflictos y alternativas prosociales. Diálogo guiado: identificar tipos de emociones y sentimientos. Revisión	Saber analizar el contenido de una sesión televisiva. Entrenar la capacidad de reflexiones propias sobre pensamientos, sentimientos y actitudes.

	del registro.	
10. Análisis TV. Conflictos. La anti-patía. La envidia. El perdón. Revisión experimentos.	Presentación y análisis de las experiencias personales de resolución de conflictos: debate sobre emociones y sentimientos alternativos. Revisión del registro.	Individuar y registrar las acciones prosociales alternativas para la resolución de conflictos. Saber identificar las ventajas de conductas de perdón.
11. Soluciones prosociales de una situación en el patio. Mejorar las relaciones. Más acciones prosociales.	<i>Braistorming</i> prosocial sobre la resolución de conflictos en el patio y otros contextos de relación interpersonal. Revisión del Registro.	Disponer de más ideas positivas para solucionar los conflictos. Producir algún cambio en relaciones difíciles entre compañeros. Aumentar la cantidad de acciones prosociales.
12. Revisión del Programa. Qué hemos logrado entre todos. Pase de Tests.	Conclusiones, debate y enfoque general de la identificación de los cambios producidos por la participación en el PMIP. Petición de colaboración activa: pase de test.	Entregar el diploma de trabajo en la prosocialidad conseguido por haber participado en el programa. Señalar la aportación del PMIP. Aprender a despedirse.

En resumen, considerando los diversos estudios acerca de la prosocialidad, en conjunto con los antecedentes previamente señalados, la baja proporción de adolescentes que realmente muestran altos índices de comportamientos prosociales, la necesidad de disponer de programas más cortos y efectivos y de identificar los factores relevantes asociados a la mejora del comportamiento prosocial. Éste trabajo se planteó como objetivos:

1. Evaluar el efecto de un programa mínimo (el PMIP) de promoción de la conducta pro-social en adolescentes.
2. Analizar sus efectos en la percepción del clima social del aula desde el punto de vista de los propios estudiantes.
3. Identificar los factores más relevantes en la mejora de la conducta prosocial.

En relación con los objetivos mencionados, se plantearon las siguientes hipótesis:

1. El PMIP tendrá un efecto significativo en la conducta prosocial de los adolescentes que participen en dicho programa versus sus iguales de un grupo control.
2. La mejora de la conducta prosocial individual afectará el clima del aula, en consecuencia un aumento de los comportamientos prosociales individuales incrementará la percepción de un mejoramiento del clima social del aula.

Finalmente, se plantea el interrogante de que si tales mejoras se producen ¿Cuál/es son los factores asociados más significativamente a dicha mejora, tanto de la conducta prosocial como de la percepción del clima social del aula?

Método

Participantes

Participaron un total de 198 estudiantes de secundaria entre 14 y 16 años con una edad media de 14.49 años ($SD=0.80$) y de los cuales 53.5% eran mujeres. La muestra se obtuvo de seis escuelas ubicadas en el radio urbano de la provincia de Barcelona (España) que decidieron participar voluntariamente en el estudio. Los centros fueron seleccionados a través de los contactos generados por el Practicum de la asignatura Psicología y Educación de la Prosocialidad, del último año de la carrera de psicología de la Universidad Autónoma de Barcelona.

La muestra inicial disponible fue de 208 participantes que cursaban, tercero de ESO (Escuela Secundaria Obligatoria). Este grupo inicial se dividió en un grupo experimental formado por los estudiantes que participaron en el programa de intervención (PMIP) y un grupo control que no participó en dicho programa. La selección y configuración de los grupos control y experimental dependió de los acuerdos y permisos obtenidos en cada centro. Así, un centro aceptó participar sólo con un grupo control, otros tres sólo con grupos experimentales y los dos centros restantes con grupos control y experimental. De este modo, la distribución de los grupos control y experimental es no equivalente y de selección intencional (grupo control $n=70$ y grupo experimental $n=128$). La muestra final se compone de los estudiantes que respondieron a todos los instrumentos tanto en la fase pre-test como en la fase post-test (ver Tabla 3 para una caracterización de la muestra).

Tabla 3: Caracterización de la muestra.

Centro	Sexo		Grupo				Total	Titularidad
	Varones	Mujeres	Experimental $n=128$ (64.4%)		Control $n=70$ (35.6%)			
			Varones	Mujeres	Varones	Mujeres		
1	10	27	10 (27%)	27 (73%)	-	-	37	Concertado
2	18	22	9 (45%)	11 (55%)	9 (45%)	11 (55%)	40	Público
3	28	30	17 (59%)	12 (41%)	11 (38%)	18 (62%)	58	Público
4	10	10	10 (50%)	10 (50%)	-	-	20	Público
5	12	10	12 (54.5%)	10 (45.5%)	-	-	22	Privado
6	14	7	-	-	14 (67%)	7 (33%)	21	Público
Totales	92	106	58 (45.3%)	70 (54.7%)	34 (49%)	36 (51%)	198	

La prueba chi-cuadrado de homogeneidad de la distribución de frecuencias indica que no existen diferencias estadísticamente significativas en la distribución de los sujetos según género, ni en el grupo experimental $\chi^2(4, 128) = 8.000$; $p = .092$ ni en el grupo control $\chi^2(2, 70) = 4.169$; $p = .124$. Todos los centros y padres recibieron información, verbal o escrita, detallada sobre los objetivos del programa y de la investigación, y ninguno de ellos se negó a participar.

Instrumentos

Cuestionario Prosocial Escolar (hetero-evaluación) (Roche, 2002) (ver Anexo 1: CPE). Cuestionario compuesto de 10 ítems que corresponden a cada una de las diez categorías teóricas de la conducta prosocial previamente definidas y trabajadas en el Programa de intervención. Este cuestionario se orienta a la hetero-evaluación, y se aplicó con la finalidad de determinar las veces que se observan ciertas conductas prosociales en los compañeros. Para responderlo se emplea una escala *likert* con valor mínimo de 1 y máximo de 5 (1=muy raramente, 2=alguna vez, 3=varias veces, 4=a menudo, 5=casi siempre) en relación con la frecuencia en que se observan las conductas mencionadas en los estudiantes evaluados. Para este cuestionario se obtienen altos valores de fiabilidad, tanto en la fase pre-test ($\alpha = .94$) como en la post-test ($\alpha = .94$).

Cuestionario Clima Prosocial Escolar (Roche, 2002) (ver Anexo 2: CCPE). Este cuestionario tiene el mismo formato del anterior de escala *likert* de cinco puntos, y los datos que se obtienen hacen referencia a una evaluación individual del clima colectivo de la clase percibido por cada uno de los estudiantes. Se plantean situaciones o enunciados similares a los del CPE, las cuales se deben responder tomando en cuenta la frecuencia con la que se observan tales conductas en el colectivo del contexto aula. Para este cuestionario se obtienen altos valores de fiabilidad, tanto en la fase pre-test ($\alpha = .85$) como en la post-test ($\alpha = .84$).

Otros materiales

La aplicación del programa ha requerido la utilización de otros materiales de apoyo en alguna de las doce sesiones del PMIP (ver Tabla 2). Así, se ha empleado TV, DVD o vídeo, así como material funcional para las actividades, por ej., fotocopias de los instrumentos-fichas adjuntos a las actividades, murales, cintas de vídeo y audio.

Diseño

Se realizó un estudio factorial con grupo control no equivalente de diseño unifactorial intersujetos. La variable independiente ha sido el programa de educación a la prosocialidad PMIP, el cual ha sido descrito en los apartados precedentes. La variable dependiente ha sido la conducta pro-

social, la cual se evalúa a partir de dos componentes: uno centrado en la evaluación del sujeto sobre los otros (sus compañeros o hetero-evaluación) a través del cuestionario CPE sobre la conducta prosocial observada; y el otro componente basado en las valoraciones acerca del clima del aula (cuestionario CCPE).

Procedimiento

Los estudiantes que formaron parte del grupo experimental asistieron a un conjunto de doce sesiones impartidas por uno o dos operadores (estudiantes universitarios del Practicum de Psicología Educativa o colaboradores del Laboratorio de Prosocialidad Aplicada -LIPA- de la Universidad Autónoma de Barcelona). Las sesiones de trabajo permitieron aplicar el PMIP durante un período total de seis meses, y paralelamente se aplicaron los instrumentos de recolección de datos en fase pre-test y post-test.

Los operadores fueron preparados específicamente para la aplicación del programa durante tres sesiones de conocimiento y esclarecimiento de dudas. Los protocolos de las sesiones del PMIP son precisos e indican los contenidos y objetivos a seguir. No obstante dejan la posibilidad de una interpretación libre durante su aplicación que varía según las influencias generadas por el contexto y las variables de interacción entre los operadores y los sujetos protagonistas del programa. En las sesiones de preparación, se puntualizaron los objetivos del PMIP en general, y los objetivos específicos de cada sesión. En tal sentido, se pretendió que los jóvenes participantes en el programa:

- Aumentaran su sensibilidad sobre la importancia de un estilo de actuación prosocial.
- Conocieran y analizaran las propuestas para mejorar la calidad de sus relaciones interpersonales.
- Aplicaran estas propuestas en los diferentes ámbitos sociales en los cuales se desarrollaba su vida cotidiana, principalmente en el contexto escuela.

Las doce sesiones del PMIP se impartieron en las aulas comúnmente utilizadas por los alumnos de cada escuela, y se realizaron con intervalo de una o dos semanas, teniendo una duración de entre una hora, y hora y media. El desarrollo de cada sesión preveía el seguimiento de un guión-protocolo diferente para cada aplicación, según los objetivos a alcanzar y el tema a tratar. De este modo, las sesiones podían incluir uno o varios de los siguientes puntos operativos:

- Presentación personal recíproca y del proyecto.
- Colaboración activa mediante las respuestas a los cuestionarios.
- Análisis de películas o programas de televisión según el modelo prosocial.
- Análisis de las consecuencias de los diferentes tipos de acciones.

- Elaboración de inventarios de acciones prosociales en contexto.
- Confección de murales relacionados a los inventarios prosociales.
- Diálogo guiado para la identificación de los diferentes tipos de emociones y sentimientos.
- Presentación y análisis de las experiencias personales de resolución de conflictos.
- Identificación y registro de las acciones prosociales y de alternativas para la resolución de conflictos.
- Diseño de tareas prosociales en contexto interno (clase, escuela) y externo (familia, amigos, vecinos) y sus correspondientes registros.
- *Brainstorming* prosocial sobre la resolución de conflictos en el patio de la escuela y en otros contextos de relación interpersonal.
- Conclusiones y reflexión general sobre los cambios producidos por la asistencia al PMIP.

En la primera sesión se aplicaron los cuestionarios como medida pre-test. Cada estudiante de los grupos-clase experimental y control respondieron a los cuestionarios del estudio. Dado que una de las medidas de evaluación implicaba la hetero-evaluación, cada estudiante evaluaba a algunos de sus compañeros, habitualmente los operadores cuidaban que cada sujeto recibiera por lo menos tres evaluaciones de sus compañeros. En la duodécima sesión, finalizado el trabajo de aplicación del PMIP, se procedió a pasar nuevamente los cuestionarios de evaluación (como medida post-test) utilizando los mismos criterios de recogida de datos de la primera fase.

A lo largo de la intervención, se procedió a una progresiva evaluación del proceso a través de encuentros periódicos con los operadores, que dieron lugar a ciertas modificaciones y reajustes del formato de los protocolos en función del contexto de la escuela y de la evolución del grupo clase en relación con los objetivos del PMIP.

Resultados

En líneas generales se observaron cambios positivos en las conductas de los adolescentes analizados, y en particular en los estudiantes del grupo experimental que participaron en el PMIP. Estos cambios se observan tanto a nivel individual como colectivo. En consecuencia, se puede inferir que la prosocialidad parece cristalizar en dos dimensiones: la individual y la colectiva.

Efectos del PMIP en la conducta pro-social individual

Para determinar las puntuaciones de la hetero-evaluación para cada uno de los participantes, se calculó la media de las puntuaciones que le fueron otorgadas por tres de sus compañeros de clase en cada uno de los ítems. Igualmente, se obtuvo una puntuación promedio, como resultado de las distintas puntuaciones recibidas por cada estudiante. Así, se obtuvieron valores medios en cada ítem como producto de las valoraciones recibidas, y la suma total de las valoraciones para la apreciación global, todo ello, tanto en la fase pre-test como en la fase post-test. El contraste de dichas medias se realizó a través de la prueba *t-student* para muestras relacionadas (ver Tabla 4 y Anexo 1).

Tabla 4: Evaluación de la conducta prosocial por los compañeros según puntuación por cada ítem y total

Ítem	Grupo experimental (<i>n</i> = 128)				Grupo control (<i>n</i> = 70)			
	Pre-test <i>M SD</i>	Post-test <i>M SD</i>	<i>t</i>	<i>d</i>	Pre-test <i>M SD</i>	Post-test <i>M SD</i>	<i>t</i>	<i>d</i>
1	2.88 (1.00)	3.14 (.93)	-3.24**	.27	2.72 (.91)	2.80 (.93)	-.78	.09
2	3.15 (1.07)	3.30 (.92)	-2.18*	.15	3.03 (1.04)	2.99 (1.05)	.29	.04
3	3.67 (1.06)	3.73 (.90)	-.78	.06	3.53 (.84)	3.50 (.96)	.21	.03
4	3.36 (1.08)	3.38 (.95)	-.19	.02	3.19 (1.02)	3.10 (.91)	.88	.09
5	3.12 (1.01)	3.34 (.91)	-2.81**	.23	2.77 (.94)	2.74 (.96)	.32	.03
6	3.06 (.97)	3.15 (.83)	-1.21	.10	2.82 (.87)	2.63 (.86)	1.94	.22
7	3.29 (.96)	3.39 (.89)	-1.21	.11	3.17 (.86)	2.97 (.89)	2.01	.23
8	3.15 (.99)	3.25 (.89)	-1.22	.11	2.70 (.85)	2.66 (.88)	.40	.05
9	2.45 (.88)	2.71 (.89)	-3.07**	.29	2.17 (.64)	2.11 (.67)	.75	.09
10	3.46 (1.02)	3.57 (.91)	-1.35	.11	3.09 (.86)	3.00 (.94)	.67	.10
Total	31.60 (8.30)	32.97 (7.18)	2.51*	.18	29.19 (6.91)	28.52 (5.13)	-12	.11

p*< .05; *p*< .01; ****p*< .001

La valoración que realizan los estudiantes en cada grupo (experimental y control) reporta diferencias relevantes. Así, en el grupo experimental se observan diferencias significativas en la puntuación total (*p*= .013) a favor de la fase post-test. Por lo tanto, se puede afirmar que los estudiantes perci-

ben un incremento significativo de la conducta prosocial de sus compañeros. Un análisis por ítems señala que los cambios más significativos se aprecian en las conductas 1, 2, 5 y 9. El ítem 1 (*p*= .002) hace referencia a la ayuda a los compañeros que tienen algún problema físico; el 2 (*p*= .031) corresponde

a la categoría de servicio e instalaciones de la escuela; el ítem 5 ($p = .035$) a las acciones por tranquilizar a un compañero que está nervioso o triste y el ítem 9 ($p = .019$) referido al acercamiento hacia un/a compañero/a solitario/a o marginado/a.

En las puntuaciones medias del grupo control no se aprecia ninguna de las ganancias observadas en el grupo experimental, antes bien se percibe una disminución significativa en las valoraciones de escucha profunda ($p = .048$) (ítem 7). En tal sentido, se aprecia claramente el impacto significativo positivo del PMIP en la mejora de la conducta prosocial evaluada por los compañeros de la clase.

Clima prosocial en el aula

El clima prosocial percibido en el aula, tal y como se ha mencionado previamente, se evalúa con una escala unidimensional aditiva de diez ítems (del 1 al 5 cada uno) similar a la escala de evaluación de cada uno/a de los compañeros. Así, la

valoración mínima de la escala global es de 10 y la máxima de 50 puntos.

En el grupo experimental se observó un incremento significativo en la valoración total del clima del aula, en particular las conductas asociadas a los ítems 1 y 6. Así, los ítems en los que se observan cambios positivos significativos hacen referencia a: la ayuda a sujetos con problemas físicos ($p < .001$) y la valoración positiva del trabajo de los otros y en particular de sus acciones positivas ($p = .007$). Asimismo, se aprecia un incremento significativo ($p = .003$) en la valoración global del clima del aula. En el caso del grupo control no se observaron tales ganancias, ni en la puntuación total, ni en las diferencias de media en cada uno de los ítems evaluados. Por lo contrario, se observaron valoraciones significativamente inferiores o de tendencia negativa en las conductas valoradas por los ítems 2, 5 y 8 que hacen referencia a: cuidar las instalaciones de la escuela ($p = .016$), dar ánimo y consuelo ($p = .028$), o conducta de empatía ($p = .011$), respectivamente (ver Tabla 5 y Anexo 2).

Tabla 5: Evaluación del clima del aula (t-test).

Ítem	Grupo experimental ($n = 128$)		t	d	Grupo control ($n = 70$)		t	d
	Pre-test M SD	Post-test M SD			Pre-test M SD	Post-test M SD		
1	2.71 (1.14)	3.23 (1.26)	-3.90***	.43	2.76 (1.13)	2.52 (1.04)	1.41	.22
2	2.65 (1.25)	2.84 (1.20)	-1.45	.16	2.94 (1.07)	2.54 (1.08)	2.47*	.37
3	3.86 (1.09)	3.97 (1.03)	-1.07	.10	3.66 (.99)	3.43 (1.14)	1.38	.22
4	3.86 (1.13)	3.98 (.95)	-1.12	.12	3.70 (1.02)	3.61 (1.27)	.49	.08
5	3.55 (1.16)	3.62 (1.15)	-.63	.06	3.18 (1.14)	2.97 (1.24)	2.24*	.18
6	2.93 (1.14)	3.22 (1.04)	-.74**	.27	2.61 (1.10)	2.69 (1.05)	-.52	.07
7	3.26 (1.02)	3.34 (.96)	-.73	.08	2.99 (1.12)	3.06 (1.22)	-.46	.06
8	3.13 (1.19)	3.37 (1.21)	-1.98	.20	2.96 (1.24)	2.58 (1.21)	2.62*	.31
9	2.50 (1.15)	2.59 (1.06)	-.77	.08	2.43 (.99)	2.33 (.96)	.64	.10
10	3.80 (1.19)	3.91 (1.14)	-.86	.09	3.43 (1.34)	3.36 (1.29)	.42	.05
Total	32.25 (6.79)	34.07 (6.85)	-3.07**	.27	30.66 (7.80)	28.99 (7.13)	1.81	.22

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

Una visión conjunta de los datos de ambos cuestionarios confirma la valoración significativa y positiva de la prosocialidad en el grupo experimental, y en particular la conducta valorada en el ítem 1 (la ayuda a sujetos con problemas físicos) tanto en las valoraciones hacia el individuo o heteroevaluación recibida como en las valoraciones del colectivo. En el caso del grupo control, por el contrario no se obtienen tales ganancias, y antes bien disminuyen sus puntuaciones medias en varias de las conductas evaluadas.

Discusión

En líneas generales, se aprecia un efecto significativo del PMIP en la conducta prosocial individual y colectiva. Al tiempo, se observa que este cambio o impacto positivo en la conducta prosocial, no se produce en los estudiantes que no participan del programa que por lo contrario muestran niveles de prosocialidad inferiores en ciertas conductas. El incremento significativo de la ayuda a personas con problemas físicos, que se sienten nerviosos o marginados, son conductas

claramente relacionadas con actuaciones empáticas hacia la condición o situación de los compañeros. En tal sentido, estos resultados son similares a los reportados por Roberts y Strayer (1996), entre otros investigadores, que postulan efectivamente esta relación directa entre las variables de la empatía y los predictores del comportamiento prosocial.

Paralelamente, el impacto significativo en la conducta individual parece tener una influencia directa en la percepción del clima del aula. En tal sentido, podría afirmarse que hay un efecto indirecto del PMIP en la percepción del clima del aula en cuanto a la percepción de acciones positivas en general. Estos dos resultados apoyan nuestras dos hipótesis acerca del papel significativo del PMIP, por una parte; y su efecto en la percepción del clima del aula, por la otra. Con relación al tercero de nuestros objetivos en el que nos preguntamos por el/los factor/es más relevante/s en la explicación de las diferencias, se observa que la ayuda física y la conducta inclusiva parecen ser las que mayor impacto tienen en la conducta prosocial individual y la percepción del clima colectivo en el aula.

Igualmente, cabe mencionar en relación con el clima prosocial del aula, que se aprecia la importancia de los elementos de confirmación y valorización positiva del otro. En general toda la clase (en el caso del grupo experimental) expresa una mayor predisposición hacia la buena valoración del trabajo de los compañeros y sus actitudes positivas. Este dato permite afirmar que se ha desarrollado efectivamente una evolución significativa positiva en la dimensión colectiva o de interacción.

De este modo, las dimensiones individual y colectiva de la prosocialidad parecen estar implicadas de un modo interdependiente positivo en la valoración conjunta de las mismas. El comportamiento prosocial se caracterizaría por una actuación concéntrica intra-individual, y a la vez centrífuga y difusora hacia lo inter-individual y colectivo. Asimismo, las modificaciones en las conductas de los adolescentes aquí evaluados parecen corroborar las aportaciones de Bergin, Talley y Hamer (2003) que en su identificación de las conductas prosociales más mencionadas por los adolescentes, y que resultan ser más cercanas a su contexto de vida son: el apoyo emocional, la asistencia física y las acciones de ayuda directa.

En resumen, la eficacia del PMIP parece quedar demostrada en la mejora de la percepción de ayuda hacia los compañeros necesitados, el orden y el respeto hacia las instalaciones escolares, la atención hacia el estado de ánimo de otros, la solidaridad hacia los solitarios o marginados. Sin embargo, lo que no puede afirmarse es que los cambios producidos puedan tener consecuencias permanentes o generalizarse a otros ámbitos de la vida de los sujetos.

En general, se aprecia que este programa mínimo tiene efectos significativos en la conducta inmediata mejorando las percepciones de la calidad de las relaciones interpersonales en el contexto escolar. A pesar de los datos positivos que se han

obtenido en este trabajo, cabe destacar que se trata de un estudio de corte exploratorio que requiere la aplicación de diseños más sólidos y representativos del contexto de la educación secundaria en Cataluña y/o el resto de España. Otras de las limitaciones a señalar es que se debería profundizar en el análisis de las diferencias de género, tanto en cómo se ven influenciados cada uno de los géneros por un programa general como éste (el PMIP), a quizás el diseño de intervenciones específicas según género receptor de la formación. Asimismo, una mayor descripción del contexto socio-cultural es requerida para comprender más intrínsecamente los resultados y adaptar el programa a la realidad concreta en la que sea aplicado. En tal sentido, creemos que la mejora de la conducta prosocial y el impacto del PMIP puede ser mucho más significativo y en un mayor número de conductas de las aquí reportadas.

Para finalizar, y con base en lo hasta aquí expuesto, se considera que futuros trabajos, además de evaluar los efectos del programa en otras muestras de estudiantes de secundaria que permitan corroborar su eficacia en tan corto tiempo, con diseños más representativos y con un análisis más específico acerca de las posibles diferencias de género; se debería, igualmente, incidir en un análisis del proceso de implementación del mismo u otros similares y de su seguimiento en función de los avances o no, y en función del contexto en el cual sea aplicado. Cabe asumir, que aplicar un programa de intervención como éste en el ámbito escolar, y definir el proceso de evaluación de su eficiencia o eficacia, necesita de varios años de aplicación sistemática y de estudio para su optimización. Así, un objetivo más global a desarrollar es la aplicación más exhaustiva del programa y el seguimiento de sus efectos a través de una más amplia evaluación longitudinal.

Referencias

- Bar-Tal, D. (1976). *Prosocial Behaviour: Theory and research*. New York: Wiley.
- Bar-Tal, D., Raviv, A. & Sharabany, R. (1982). Cognitive basis for development of altruistic behaviour. En V.J. Derlega y J. Grzelak (Eds.), *Cooperation and helping behaviour*. Londres: Academic Press.
- Batson, D. & Shaw, L. (1991). Evidence for altruism: toward a pluralism of prosocial motives. *Psychological Inquiry*, (2), 107-122.
- Bendit, R. (2000). Participación social y política de los jóvenes en países de la Unión Europea. Sergio Balardini (comp.) *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Buenos Aires: CLACSO.
- Bergin, C., Talley, S. & Hamer, L. (2003). Prosocial behaviours of young adolescents: a focus group study. *Journal of Adolescence*, 26 (1), 13-32.
- Charbonneau D. & Nicol, A. A. M. (2002). Emotional intelligence and prosocial behaviours in adolescents. *Psychological Reports*, 90 (2), 361-370.
- Calvo, A., González, R. & Martorell, M. C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, auto-concepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, 24 (1), 95-111.
- De Beni, M. (2000). *Educare all'altruismo. Programma operativo per la scuola di base*. Trento: Erickson.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. En W. Damon y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 3: Social, emotional and personality development* (pp. 646-718). New York: John Wiley & Sons.
- Eisenberg, N. & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviours. *Psychological bulletin*, 101, 91-119.
- Fabes, R. A., Carlo, G., Kupanoff, K. & Loble, D. (1999). Early adolescence and prosocial/moral behavior I: The role of individual processes. *Journal of Early Adolescence*, 19, 5-16.
- Garaigordobil, M. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socio-emocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia CIDE. Secretaria General Técnica.
- Goleman, D. (1995) *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Hoffman, M. L. (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. En N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behaviour*. Nueva York: Academic Press.
- Hoffman, M. L. (1991). Empathy, social cognition, and moral action. In W. M. Kurtines, & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behaviour and development*. Vol. 1. Theory. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 275-301.
- Inglés, C., Benavides, G., Redondo, J., García-Fernández, J. M., 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.
- 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 modular. *Psicothema*, 14 (2), 227-232.
- Mussen, P. & Eisenberg-Berg, N. (1977). *Roots of caring, sharing and helping: The development of prosocial behaviour in children*. San Francisco: Freeman.

- Penner, L., Dovidio, J., Piliavin, J. & Schroeder, D. (2005). Prosocial behavior: multilevel perspectives. *Annual Review of Psychology*, 56, 365-392.
- Radke-Yarrow, M., Zahn-Waxler, C. & Chapman, M. (1985). Children's prosocial dispositions and behavior. In P. H. Mussen. *Handbook of Child Psychology*. New York: Wiley.
- Roberts, W. & Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development*, 67, 449-470.
- Roche, R. (1995). *Psicología y educación para la prosocialidad*. Servei de publicacions. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Roche, R. (1999). Desarrollo de la inteligencia emocional y social desde los valores y actitudes prosociales en la escuela. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Roche, R. (2002). L'intelligenza prosociale. Trento: Erickson.
- Roche, R. (2004). *Inteligència prosocial*. Col. Materials. Servei de publicacions. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Roche, R. & García, A. (1985). Pla per a la Aplicació de la Prosocialitat a la Educació a Catalunya – P.A.P.E.C. (C.I.R.I.T.). Barcelona.
- Solomon, D., Watson, M. S. & Delucchi, K. L. (1988). Enhancing children's prosocial behavior in the classroom. *American Educational Research Journal*, 25 (4), 527-554.
- Staub, E. (1978). Predicting prosocial behaviour: a model for specifying the nature of personality situation interaction. In: L. Perwin & M. Lewis (Eds.), *Internal and external determinants of behaviour*. New York: Plenum Press.
- Staub, E. (1979). *Positive social behaviour and morality: Socialization and development*. Vol. 2. New York: Academic Press.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M. & King, R. (1979). Child rearing and children's prosocial initiations toward victims of distress. *Child Development*, 50 (2), 319-330.

(Artículo recibido: 27-11-2008; aceptado: 3-10-2010)

ANEXO 1:**Cuestionario Prosocial Escolar (CPE)**

(Formato para el alumno evaluando a sus compañeros)

Por favor, lee estas instrucciones antes de contestar el cuestionario. Es totalmente confidencial, la información que facilites no va a estar en manos de ningún otro profesor o alumno. No hay respuestas buenas ni malas, puesto que se evalúan conductas, no se trata de conocer a nadie. Te animo a que seas sincero/a. Gracias por tu colaboración.

Alumno:**Clase:****Centro Escolar:****Curso:**

Evaluar a cada uno de los compañeros en cada comportamiento indicado utilizando la siguiente escala de 1 a 5

El "1" indica que este comportamiento se da MUY RARAMENTE**El "2" ALGUNA VEZ****El "3" DIVERSAS VECES****El "4" A MENUDO****El "5" CASI SIEMPRE**

Nota: En cada una de las columnas se pone el nombre de cinco de los/as compañeros/as. Se debe cuidar que cada estudiante sea evaluado/a por lo menos por tres de sus compañeros/as.

1.	Ayuda a los compañeros que tienen un problema físico a hacer tareas que le resultan difíciles																		
2.	Deja las instalaciones de la escuela (clase, servicios,...) en orden para facilitar la limpieza																		
3.	Da, deja o presta sus objetos personales a sus compañeros																		
4.	Explica a los demás cosas que no hayan comprendido (por ejemplo las reglas de un juego)																		
5.	Tranquiliza a un compañero que está nervioso o anima y consuela a quien está triste																		
6.	Valora positivamente el trabajo de los demás y defiende los aspectos positivos de compañeros y profesores																		
7.	Deja lo que está haciendo y escucha bien a sus compañeros y profesores cuando le explican algo (por ejemplo mirándoles)																		
8.	Se alegra de la felicidad de los demás y también comparte su Tristeza																		
9.	Se acerca para estar al lado de un compañero solitario o marginado (por ejemplo se sienta a su lado)																		
10.	Contribuye a la creación de un buen clima de armonía en el grupo (buen rollo) y aumenta la amistad entre todos																		
	TOTAL																		

ANEXO 2:**Cuestionario Clima Prosocial Escolar (CCPE)**

Por favor, lee estas instrucciones antes de contestar el cuestionario. Es totalmente confidencial, la información que facilites no va a estar en manos de ningún otro profesor o alumno. No hay respuestas buenas ni malas, se trata de describir con sinceridad el clima que se respira en el aula. Gracias por tu colaboración.

Evaluar el clima en el conjunto de la clase respecto al comportamiento indicado utilizando la escala de 1 a 5

Nombre:

Clase:

Centro Escolar:

Curso:

El "1" indica que este comportamiento se da MUY RARAMENTE

El "2" ALGUNA VEZ

El "3" DIVERSAS VECES

El "4" A MENUDO

El "5" CASI SIEMPRE

1.	En esta clase ayudamos a quienes tienen un problema físico a hacer tareas que les resultan difíciles	
2.	Dejamos las instalaciones de la escuela (clase, servicios,..) en orden para facilitar la limpieza	
3.	Nos complace dar, dejar o prestar nuestros objetos personales a nuestros compañeros	
4.	Y explicamos a los demás cosas que no hayan comprendido (por ejemplo las reglas de un juego)	
5.	Tranquilizamos a quien está nervioso y animamos o consolamos a quien está triste	
6.	Aquí valoramos positivamente el trabajo de los demás y defendemos los aspectos positivos de compañeros y profesores	
7.	Dejamos lo que estamos haciendo y escuchamos bien a nuestros compañeros y profesores cuando nos explican algo (por ejemplo las reglas de un juego)	
8.	Nos alegramos de la felicidad de los demás y compartimos su Tristeza	
9.	Nos acercamos para estar al lado de un compañero solitario o marginado (por ejemplo sentándonos a su lado)	
10.	Contribuimos entre todos a la creación de un buen clima de armonía en el grupo (buen rollo) y a aumentar la amistad entre todos	
	TOTAL	