

Intervención psicológica en la conducta agresiva y antisocial con niños

Maite Garaigordobil Landazabal
Universidad del País Vasco

El estudio tuvo por objetivo diseñar un programa de juego cooperativo y evaluar sus efectos en la conducta social. Se utilizó un diseño pretest-intervención-postest con grupo de control. La muestra incluye 86 sujetos de 10 a 11 años, 54 experimentales y 32 de control. Antes y después del programa se aplicaron 2 instrumentos de evaluación para medir conductas sociales. El programa consistió en una sesión de intervención semanal de dos horas de duración durante un curso escolar. Las actividades del programa estimulan la comunicación y la conducta prosocial. Los resultados de los análisis de varianza sugieren un impacto positivo de la intervención, ya que los experimentales incrementaron significativamente sus conductas asertivas, disminuyendo las agresivas, antisociales y delictivas. El programa ejerció un efecto superior sobre los sujetos que tenían pocas conductas asertivas y muchas pasivas, agresivas, antisociales y delictivas. El género no influyó en los resultados de la intervención.

Psychological intervention in aggressive and antisocial behavior with children. The objective of this research was to design a cooperative play program, in order to assess its effects on social behaviour. The design was pretest-intervention-posttest with control group. The sample included 86 participants aged 10 to 11 years, 54 experimental and 32 control. Before and after administering the program, two evaluation instruments were applied to measure social behaviours. The intervention consisted of a weekly two-hour play session throughout the school year. The program's activities stimulate communication, and prosocial behaviour. Results of the analysis of variance suggest significant impact of the intervention, since the experimental participants significantly increased their assertive behaviours, while showing a decrease in aggressive, antisocial and delinquent behaviours. Also confirmed was a greater effect of the intervention on participants who showed few assertive behaviours and many passive, aggressive, antisocial and delinquent behaviours in the pretest. Gender did not affect the results of the intervention.

La investigación tuvo como objetivo diseñar un programa de intervención psicológica basado en el juego prosocial dirigido a niños de 10-12 años, administrarlo semanalmente durante un curso escolar, y evaluar sus efectos en varias conductas sociales (asertivas, pasivas, agresivas, antisociales y delictivas). Este estudio forma parte de una línea de investigación desarrollada desde la década de los 90, en la que se han diseñado y evaluado varios programas de intervención que tienen por finalidad promover el desarrollo de la personalidad infantil (Garaigordobil, 2003a). El trabajo tiene como antecedentes 3 programas que estimulan la conducta prosocial validados experimentalmente, un programa para niños de 6 a 8 años (Garaigordobil, 1992/1994; Garaigordobil y Echebarría, 1995; Garaigordobil, Maganto y Etxeberría, 1996), otro para niños de 8 a 10 años (Garaigordobil, 1995, 1996, 1999a, 2003b), y el tercero para adolescentes de 12 a 14 años (Garaigordobil, 1999b, 2000, 2001, 2002, 2004). Las evaluaciones realizadas han confirmado que estas experiencias cooperativas aumentan las conductas sociales positivas (conductas de consideración, au-

tocontrol, prosociales, asertivas...), la comunicación positiva intragrupo, la capacidad para analizar emociones, mejoran el autoconcepto y el concepto de los demás, disminuyendo diversas conductas sociales negativas (agresivas, antisociales, de retraimiento, timidez...), las estrategias cognitivas agresivas como técnica de resolución de conflictos o los prejuicios.

Con estos antecedentes, el trabajo se fundamenta sobre las conclusiones de los estudios que han confirmado las importantes contribuciones que el juego prosocial desempeña en la socialización infantil. Durante el juego los niños participan de situaciones sociales donde aprenden a cooperar y a resolver problemas sociales. En este contexto el niño considera otros puntos de vista, hace juicios morales, desarrolla habilidades sociales y adquiere el concepto de amistad (Saracho, 1998). Las investigaciones sobre la contribución del *juego sociodramático* confirman que los programas de juego aplicados sistemáticamente estimulan las habilidades sociales (Ballou 2001; Smilansky, 1968), las interacciones sociales cooperativas (Rosen, 1974), un aumento de conductas prosociales y una disminución de la agresión (Udwin, 1983). En la década de los 90, el metaanálisis de Fisher (1992), que analizó 46 estudios que midieron los efectos de programas de juego, confirmó una mejora del desarrollo social. En la misma dirección, Baggerly (1999), combinando distintos tipos de juego con un enfoque terapéutico, ratificó una disminución de conductas agresivas y de retraimiento por efecto del programa. Otra línea de investigación ha evaluado

los efectos de programas de *juego cooperativo* ratificando que fomentan la conducta cooperativa (Blazic, 1986; Mender, Kerr y Orlick, 1982), las conductas de compartir (Orlick, 1981), más contacto físico y verbal positivo durante el juego libre, y menos contactos físicos negativos e interacciones verbales negativas (Grineski, 1991), más conductas de ayuda, de cooperación, más capacidad para incorporar a otros y más cohesión grupal (Carlson, 1999). Además, los estudios que comparan los efectos de programas de juego cooperativo y competitivo también evidencian un aumento de las conductas cooperativas y una disminución de las agresivas durante los juegos cooperativos (Bay-Hinitz, Peterson y Quilitch, 1994; Finlison, Austin y Pfister, 2000). Por otro lado, las investigaciones que han analizado los efectos de cooperar frente a competir constatan que la interacción cooperativa fomenta la cohesión grupal, ayuda a reducir conflictos intergrupos, estimula conductas prosociales, disminuye conductas sociales negativas, incrementa la aceptación de los miembros del grupo, aumenta las habilidades sociales, la capacidad para resolver problemas y el desarrollo moral (Desbiens, Royer, Bertrand y Fortin, 2000; Gillies, 2000; Miller, 1998; Sherif, Harvey, White, Hood y Sherif, 1961).

Este estudio se plantea como hipótesis general que el programa de intervención va a estimular una mejora significativa de la conducta social en los sujetos experimentales, en concreto se plantean cuatro hipótesis: 1) el programa potenciará un incremento de la conducta asertiva en la interacción con otros compañeros, disminuyendo las conductas agresivas y pasivas; 2) la intervención descenderá las conductas antisociales y delictivas; 3) el programa será especialmente eficaz para los experimentales que antes de la intervención tengan problemas de socialización (pocas conductas sociales asertivas y muchas pasivas, agresivas, antisociales, delictivas); y 4) el género no influirá en los efectos del programa.

Método

Participantes

La muestra está constituida por 86 sujetos de 10-11 años, distribuidos en 4 grupos pertenecientes a 2 centros escolares del País Vasco. Del conjunto de la muestra, 2 grupos (54 sujetos) fueron asignados aleatoriamente a la condición experimental mientras que otros 2 grupos (32 sujetos) desempeñaron la condición de control. 34 participantes son varones y 52 mujeres, y el análisis de la chi cuadrado no indica diferencias significativas en cuanto al género, $\chi^2(1, n=86)=3,76, p>.05$. Los sujetos pertenecen a un ámbito socioeconómico y cultural medio-alto. El 39% de los padres tienen un nivel de educación universitario, un 35% estudios superiores y un 26% estudios primarios. Después de seleccionar al azar dos centros escolares, se realizó una reunión con los directores de los centros y los profesores de los correspondientes grupos educativos, los cuales decidieron participar en el estudio después de la presentación del proyecto. La decisión fue realizada con la aceptación de los padres. No hubo rechazo a la participación ni mortandad muestral.

Diseño y procedimiento

El estudio empleó una metodología cuasiexperimental, un diseño de medidas repetidas pretest-intervención-posttest con grupo de control. En la fase pretest, durante las primeras semanas del curso escolar, se administraron dos instrumentos de evaluación pa-

ra medir las variables dependientes sobre las que se hipotetizó que el programa iba a tener un efecto. Los instrumentos aplicados a los sujetos experimentales y control fueron administrados por los psicólogos de los centros escolares en colaboración con estudiantes de Psicología en prácticas, a los cuales se formó en seminarios previos a la administración de los tests, lo que facilitó la homogeneidad en la recogida de datos. Posteriormente, los sujetos experimentales realizaron el programa de intervención psicológica que consistió en la realización de una sesión de juego semanal de dos horas de duración durante todo el curso escolar. La sesión se estructuraba con una secuencia de 2 o 3 actividades lúdicas y sus subsiguientes debates. Las sesiones de juego se realizaron en el mismo espacio, un aula grande libre de obstáculos, el mismo día y hora de la semana. La intervención fue dirigida por la profesora habitual de cada grupo con la colaboración de un observador. Los sujetos de control realizaron las actividades de ética y plástica del programa del centro escolar, con lo que se evitó el efecto Hawthorne, ya que los de control recibieron otro tipo de instrucción y el mismo nivel de atención. En la fase posttest, durante las últimas semanas del curso escolar, se administraron los mismos instrumentos de evaluación que en el pretest para medir el cambio en las variables dependientes. Para la realización del estudio se constituyó un equipo investigador compuesto por las profesoras que implementaron el programa, así como los psicólogos escolares y los estudiantes de Psicología que llevaron a cabo la evaluación pretest, así como la filmación y observación de las sesiones. La formación del equipo se realizó a través de sistemáticos seminarios llevados a cabo quincenalmente durante todo el curso escolar. Esta formación se operó tanto en lo referente al programa como a su evaluación. Además, estos seminarios tuvieron por finalidad controlar la adherencia de los experimentadores al programa, es decir, el seguimiento estándar de las instrucciones para su administración. La corrección de los tests fue ciega, sin conocimiento de la condición o las hipótesis, y fue llevada a cabo por un equipo de estudiantes de Psicología becarios, formados específicamente para esta finalidad.

Instrumentos

Para evaluar el efecto del programa, en la fase pretest y posttest se administraron 2 instrumentos para medir las conductas asertivas, agresivas, pasivas, antisociales y delictivas.

CABS. Escala de comportamiento asertivo para niños (Michelson y Wood, 1982; Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1983). Evalúa mediante autoinforme el comportamiento social del niño y permite obtener información sobre tres tipos de conducta social en la interacción con otros niños: agresiva, pasiva y asertiva. Los ítems consisten en situaciones y comportamientos tales como dar y recibir cumplidos, quejas, empatía, demandas y rechazos de iniciar, mantener y terminar conversaciones, pedir un favor, responder a un insulto, conseguir objetos, expresar sentimientos... La escala tiene 27 ítems cada uno con 5 respuestas que varían a lo largo de un continuo de respuestas pasivas-asertivas-agresivas, de las cuales el niño elige la que representa su habitual forma de responder a esa situación. La tarea consiste en leer la situación de interacción social debiendo seleccionar la forma de respuesta más similar a su modo de comportarse en esa situación. Cada ítem tiene 5 posibles respuestas, una de ellas representa la respuesta asertiva, que es puntuada con 1 punto; otras dos implican respuestas agresivas de distinto grado, puntuándose con 1 o 2 puntos; y las otras dos im-

plican respuestas pasivas de distinto grado, otorgándose 1 o 2 puntos. Como ejemplo se presenta una situación que explora la capacidad para expresar sentimientos negativos: «Otro niño te hace algo que no te gusta y te enfadas. ¿Qué harías o dirías generalmente?»: a) Ignorarlo y no decir nada a ese niño; b) Actuar como si me sintiera herido pero no decir nada a ese niño; c) Decir: estoy enfadado. No me gusta lo que has hecho; d) Decir: estoy furioso. Me caes mal; y e) Gritar: ¡Eres un imbécil. Te odio! Los estudios psicométricos han mostrado alta consistencia interna ($KR20=0,78$) y fiabilidad (test-retest= 0,86), así como validez discriminante y convergente. No se han encontrado correlaciones significativas del CABS con inteligencia ($r= -0,11$) o con deseabilidad estructural ($r= 0,11$). El análisis factorial reveló un factor homogéneo estructural. También se confirmó la validez discriminante del CABS ($p<.01$), ya que permitió discriminar niños con y sin entrenamiento en habilidades sociales.

AD. Cuestionario de conductas antisociales-delictivas (Seisdedos, 1988/1995). Contiene 40 frases cuyos contenidos informan de distintos tipos de comportamientos antisociales y delictivos. Se evalúan dos aspectos de la conducta desviada, el antisocial (entrar a un sitio prohibido, tirar basuras al suelo, hacer pintadas, romper o tirar al suelo cosas que son de otra persona, pelearse con otros...) y el delictivo (tomar drogas, destrozar o dañar lugares públicos, robar, conseguir dinero amenazando a personas más débiles...). La tarea consiste en leer las frases e informar si se han realizado las conductas que describen las frases. En la corrección se otorga 1 punto por cada frase afirmativa, con las 20 primeras se evalúa la conducta antisocial y con las 20 últimas la conducta delictiva. La fiabilidad se evaluó obteniendo las puntuaciones pares e impares en las dos escalas, calculando las correlaciones entre ambas partes en cada escala, y corrigiendo los índices con la fórmula de Spearman-Brown. Los coeficientes resultantes de 0,86 en ambas escalas fueron satisfactorios. La validez criterial se basa en las puntuaciones significativamente superiores obtenidas por 95 adolescentes con problemas de conducta en contraste con 99 de control. Los análisis de varianza evidenciaron diferencias significativas entre ambos grupos en la escala de conducta antisocial, $F(1,192)= 4,70$, $p<.01$, y de conducta delictiva, $F(1,192)= 2,90$, $p<.01$.

Intervención o tratamiento

La aplicación del programa consistió en la realización de una sesión de juego semanal de dos horas de duración, en las que se llevaban a cabo 2 o 3 actividades lúdicas y sus debates. Estas sesiones se realizaban en el mismo horario semanal, en el mismo espacio físico, un aula de psicomotricidad o gimnasio, y fueron dirigidas por la profesora del grupo, organizándose siempre con el mismo procedimiento. En primer lugar, con los miembros del grupo sentados en el suelo en posición circular, se planteaban los objetivos y las instrucciones de la actividad. En un segundo momento, el grupo desarrollaba la acción, habitualmente en pequeños equipos. Al finalizar la ejecución de la actividad, los miembros del grupo se colocaban de nuevo en posición circular, los equipos exponían sus conclusiones y se abría una fase de discusión o debate en torno a la actividad realizada. El debate era un tiempo para la reflexión y el diálogo (guiado por el adulto) en el que se analizaban los resultados de la actividad llevada a cabo. La sesión concluía con una breve fase de cierre. Las actividades del programa de intervención (Garaigordobil, en prensa) tienen como objetivo fomentar el desarrollo de la personalidad infantil, estimulando: la

comunicación intragrupo (exponer, escuchar, dialogar, negociar, tomar decisiones por consenso...), las interacciones amistosas, la conducta moral y prosocial (ayudar, cooperar, compartir, consolar...), la expresión de emociones a través de la palabra, el dibujo o la dramatización, la mejora del autoconcepto, el aprendizaje de técnicas de resolución de conflictos humanos, así como la creatividad. Los 110 juegos que contiene el programa estimulan la comunicación y la cohesión, subyaciendo a ellos la idea de aceptarse, cooperar y compartir, jugando e inventando juntos. Estos juegos tienen 5 características estructurales: participación, comunicación, cooperación, ficción-creación y diversión. Un ejemplo de juego del programa es «*cuentos morales*», en el que cada equipo, compuesto por 4 o 5 jugadores, debe inventar cooperativamente, es decir, con la contribución de todos, un cuento que contenga alguna enseñanza moral, un mensaje moral implícito, posteriormente lo representan y al final se abre un debate sobre los mensajes morales de los cuentos elaborados.

Resultados

Efectos del programa en la conducta asertiva, pasiva, agresiva, antisocial y delictiva

El MANOVA pretest (Multivariado Pillai) realizado para el conjunto de las variables puso de relieve que antes de la intervención no existían diferencias significativas entre experimentales y control, $F(1, 84)= 1,06$, $p>.05$. Sin embargo, los resultados del MANCOVA de las diferencias pretest-postest entre ambas condiciones fueron significativos $F(1, 84)= 3,01$, $p<.05$, y el tamaño del efecto fue grande ($\eta^2= 0,167$; $r= 0,40$). Estos resultados confirman que las diferencias pretest-postest entre experimentales y control fueron significativas ($p<.05$), lo que evidencia un efecto positivo del programa en la conducta social. Para analizar el cambio en cada variable se realizaron análisis descriptivos y de varianza que se presentan en la tabla 1.

Cambios en la conducta asertiva, agresiva y pasiva: con la finalidad de evaluar el impacto del programa en la conducta social se analizaron los cambios en las puntuaciones del CABS. El MANOVA pretest realizado con el conjunto de las 3 variables medidas no evidenció diferencias significativas entre experimentales y control, $F(1, 84)= 1,01$, $p>.05$. Se dieron tendenciales diferencias en la fase postest, $F(1, 84)= 2,34$, $p<.09$, y se encontraron diferencias significativas en el MANOVA pretest-postest, $F(1, 84)= 5,35$, $p<.01$, y en el MANCOVA pretest-postest, $F(1, 84)= 4,85$, $p<.01$, siendo el tamaño del efecto grande ($\eta^2= 0,156$; $r= 0,39$). Como se puede observar en la tabla 1, los experimentales mejoraron significativamente sus conductas asertivas ($M= 2,07$), respecto a los de control ($M= 0,03$). En la fase pretest no había diferencias entre ambas condiciones, $F(1, 84)= 0,88$, $p>.05$; sin embargo, los resultados del ANOVA pretest-postest fueron significativos, $F(1, 84)= 4,14$, $p<.05$. Asimismo, los experimentales disminuyeron significativamente sus conductas agresivas en sus interacciones con compañeros ($M= -1,80$), mientras que los de control experimentaron un incremento de éstas ($M= 1,12$). El ANOVA pretest confirmó que no había diferencias entre experimentales y control en las conductas agresivas, $F(1, 84)= 0,29$, $p>.05$; sin embargo, los resultados del ANOVA pretest-postest fueron significativos $F(1, 84)= 14,14$, $p<.001$. En las conductas pasivas, experimentales ($M= -1,22$) y control ($M= -1,75$) disminuyeron de forma similar. En síntesis, el programa tuvo un impacto positivo, aumentando las conductas asertivas y disminuyendo las conductas agresivas.

Cambios en la conducta antisocial y delictiva: para evaluar el impacto del programa en la conducta antisocial-delictiva, se analizaron los cambios en las puntuaciones del AD. El MANOVA pretest-evidenció que no había diferencias significativas entre experimentales y control, $F(1, 84) = 1,36, p > .05$. Sin embargo, el MANOVA pretest-postest, $F(1, 84) = 4,83, p < .01$, y el MANCOVA pretest-postest, $F(1, 84) = 4,19, p < .05$, confirmaron diferencias significativas, siendo el tamaño del efecto medio ($\eta^2 = 0,094; r = 0,30$). Como se puede observar en la tabla 1, los ANOVAs pretest ratifican que no había diferencias entre ambas condiciones ni en la conducta antisocial, $F(1, 84) = 0,11, p > .05$, ni en la conducta delictiva $F(1, 84) = 1,74, p > .05$; sin embargo, los ANOVAs pretest-postest fueron estadísticamente significativos en la conducta antisocial, $F(1, 84) = 5,61, p < .05$, y en la delictiva, $F(1, 84) = 8,15, p < .05$. Los resultados confirman la mejora de los experimentales ya que disminuyen significativamente su conducta antisocial ($M = -0,15$), mientras que los de control muestran un incremento de ésta ($M = 1,69$). La misma dirección se observa en las conductas delictivas, en la que los experimentales disminuyen ($M = -0,26$), mientras que los de control aumentan ($M = 1,00$). En síntesis, los resultados permiten concluir que el programa fomentó la disminución de las conductas antisociales (entrar a un sitio prohibido, tirar basuras al suelo, hacer pintadas, romper cosas que son de otra per-

sona, pelearse con otros...) y las delictivas (tomar drogas, destrozar lugares públicos, robar, conseguir dinero amenazando...).

Impacto de la intervención en sujetos con problemas de socialización

Para evaluar si el programa fue más eficaz para los sujetos que antes de iniciar la intervención tenían problemas de socialización, es decir, pocas conductas sociales positivas y muchas negativas, los experimentales fueron clasificados en 3 categorías en función de sus puntuaciones pretest. El perfil 1 (P1) incluye sujetos que obtuvieron puntuaciones directas inferiores a un percentil 30; el perfil 2 (P2) puntuaciones correspondientes a percentiles entre 30 y 70; y el perfil 3 (P3) puntuaciones superiores al percentil 70. Posteriormente, se realizaron ANOVAs pretest-postest entre los perfiles (ver Tabla 2), así como análisis *post hoc* de comparaciones múltiples de Tukey.

En la *conducta pasiva* los resultados del ANOVA pretest-postest confirman que la diferencia de medias entre los perfiles fue significativa, $F(2, 51) = 3,38, p < .05$. El análisis de comparaciones múltiples de Tukey mostró específicamente diferencias ($p < .05$) entre el P1 ($M = 0,81$) y el P3 ($M = -4,46$). En la *conducta asertiva* el ANOVA pretest-postest también fue significativo, $F(2, 51) = 8,70, p < .001$, y el análisis *post hoc* de Tukey mostró diferencias

Tabla 1
Medias, desviaciones típicas y resultados del análisis de varianza para el grupo experimental y control en conductas sociales en la fase pretest, postest y en la diferencia pretest-postest

	Grupo Experimental (n= 54)						Grupo Control (n= 32)						Experimental - Control (n = 86)			
	Pretest		Postest		Pre-Pos		Pretest		Postest		Pre-Pos		Anova F(1, 84)		Ancova F(1, 84)	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	Pretest	Postest	Pre-Pos	Pre-Pos
CABS																
Conducta pasiva	8,39	6,11	7,17	6,18	-1,22	5,76	7,97	5,40	6,22	4,22	-1,75	5,33	0,10	0,58	0,17	1,26
Conducta asertiva*	16,91	5,04	18,98	4,70	2,07	4,30	18,00	5,46	18,03	5,43	0,03	4,83	0,88	0,73	4,14*	1,94
Conducta agresiva***	4,54	4,60	2,74	3,11	-1,80	3,24	4,00	4,17	5,13	6,01	1,12	3,87	0,29	5,87*	14,14***	14,43***
AD																
Conducta antisocial*	3,39	3,40	3,24	2,63	-0,15	3,76	3,62	2,54	5,31	4,22	1,69	2,91	0,11	7,88**	5,61*	6,70*
Conducta delictiva**	0,41	1,46	0,15	0,36	-0,26	1,39	0,06	0,25	1,06	2,69	1,00	2,70	1,74	6,11*	8,15**	5,33*

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Tabla 2
Medias, desviaciones típicas y resultados del análisis de varianza para 3 perfiles de conducta social en la fase pretest y en la diferencia pretest-postest

	Pretest						Diferencias Pretest-Postest						Anova	
	Perfil 1		Perfil 2		Perfil 3		Perfil 1		Perfil 2		Perfil 3		F(2, 51)	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	Pretest	Pre-Pos
CABS														
Conducta pasiva*	3,00	0,97	7,04	1,95	17,62	4,61	0,81	3,41	-0,84	3,04	-4,46	9,83	114,51***	3,38*
Conducta asertiva***	8,73	2,33	18,19	2,51	23,14	1,07	6,00	4,45	1,47	3,78	-1,00	2,31	97,01***	8,70***
Conducta agresiva***	0,73	0,46	3,32	1,03	10,79	4,73	0,47	1,55	-1,28	2,21	-5,14	3,55	64,06***	19,48***
AD														
Conducta antisocial***	0,57	0,51	3,47	0,90	8,67	2,61	1,57	2,06	0,63	2,85	-4,67	4,12	138,90***	19,36 ***
Conducta delictiva***	0,00	0,00	1,00	0,00	4,25	3,86	0,11	0,32	-0,60	0,55	-4,00	3,37	38,91 ***	40,34 ***

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

($p < .05$) del P1 ($M = 6,00$) con el P2 ($M = 1,47$) y con el P3 ($M = -1,00$). En la *conducta agresiva* el ANOVA pretest-postest confirma diferencias entre perfiles, $F(2, 51) = 19,48, p < .001$, y el test de Tukey constata diferencias ($p < .05$) entre el P1 ($M = 0,47$) y el P3 ($M = -5,14$), y entre el P2 ($M = -1,28$) y el P3 ($M = -5,14$). En la *conducta antisocial* el ANOVA pretest-postest también constata diferencias significativas entre perfiles, $F(2, 51) = 19,36, p < .001$, y el Tukey test muestra diferencias ($p < .05$) entre el P1 ($M = 1,57$) y el P3 ($M = -4,67$), y entre el P2 ($M = 0,63$) y el P3 ($M = -4,67$). En la *conducta delictiva* el ANOVA pretest-postest también evidencia diferencias entre perfiles, $F(2, 51) = 40,34, p < .001$, y el análisis de Tukey muestra diferencias ($p < .05$) entre el P1 ($M = 0,11$) y el P3 ($M = -4,00$), y entre el P2 ($M = -0,60$) y el P3 ($M = -4,00$). En síntesis, el programa de juego ejerció un efecto positivo superior sobre los sujetos experimentales con problemas de socialización, es decir, aquellos que en el pretest tenían pocas conductas sociales asertivas, muchas conductas sociales pasivas y agresivas con los iguales, así como muchas conductas antisociales y delictivas.

Influencia del género en los efectos de la intervención

Para evaluar si el programa de juego influyó diferencialmente en función del sexo, se realizaron análisis descriptivos y de varianza cuyos resultados se presentan en la tabla 3.

En relación a las conductas sociales pasivas, asertivas y agresivas, ni el MANCOVA pretest-postest, $F(1, 52) = 0,96, p > .05$, ni los ANCOVAs pretest-postest (ver tabla 3) mostraron diferencias significativas en función del género. Y en las conductas antisociales y delictivas, el MANCOVA pretest-postest, $F(1, 52) = 0,38, p > .05$, y los ANCOVAs (ver tabla 3) tampoco evidenciaron diferencias. En síntesis, en ninguna de las 5 variables medidas se produjeron efectos diferenciales del programa en función del género.

Discusión

Los resultados sugieren un impacto positivo del programa, ya que los sujetos experimentales muestran significativamente: 1) un incremento de las conductas asertivas y una disminución de las conductas agresivas con los iguales en situaciones sociales tales como dar y recibir cumplidos, expresar quejas, mostrar empatía, mantener y terminar conversaciones, pedir un favor, responder a un insulto, conseguir objetos, expresar sentimientos positivos y

negativos...; y 2) una disminución de las conductas antisociales tales como tirar basuras al suelo, romper cosas que son de otra persona, pelearse con otros... y de las conductas delictivas tales como tomar drogas, destrozar lugares públicos, robar, conseguir dinero amenazando... Sin embargo, en relación a las conductas pasivas con los iguales, el programa no tuvo un efecto significativo. Estos datos confirman que los programas de juego cooperativo que estimulan la conducta prosocial entre iguales promueven un aumento de la conducta social asertiva y una disminución de las conductas agresivas, ratificando parcialmente la hipótesis 1. Asimismo, se constata una disminución de las conductas antisociales y delictivas que verifica la hipótesis 2.

Estos resultados apuntan en la misma dirección que los obtenidos en otros estudios que han sugerido los beneficios de los programas de juego que contienen juegos de representación y cooperativos en el desarrollo social (Baggerly, 1999; Ballou, 2001; Bay-Hinitz et al., 1994; Carlson, 1999; Fisher, 1992; Grineski, 199; Orlick, 1981), así como de los trabajos que confirman los positivos efectos de la interacción cooperativa en factores del desarrollo socio-emocional (Desbiens et al., 2000; Gillies, 2000; Miller, 1998; Sherif et al., 1961). Los resultados de este estudio ratifican las observaciones planteadas por algunos investigadores (Garrido y Rodríguez, 2002) que en un actual monográfico sobre violencia han subrayado el positivo papel de los programas que desarrollan la conducta y el pensamiento prosocial para disminuir la conducta antisocial, destacando la necesidad de formar a los niños en valores como la solidaridad y la cooperación frente al individualismo y la competitividad. La revisión de este monográfico, y específicamente de algunos de los trabajos presentados en el mismo (Espinosa, Clemente y Vidal, 2002; Fernández y Rodríguez, 2002; López, Garrido, Rodríguez y Paíno, 2002; Ortega, Sánchez y Menezini, 2002), permite identificar variables relevantes para el diseño de programas.

Además, el programa de juego ejerció un efecto positivo superior sobre los sujetos experimentales que antes de empezar la intervención tenían problemas en la socialización, es decir, sujetos que en el pretest manifestaban pocas conductas sociales asertivas, así como muchas conductas sociales pasivas, agresivas, antisociales y delictivas. Sin embargo, no se encontraron efectos diferentes del programa en función del género. Estos resultados confirman las hipótesis 3 y 4, sugiriendo el papel terapéutico que pueden desempeñar programas de este tipo en la infancia tardía, ya que be-

Tabla 3
Medias, desviaciones típicas y resultados del análisis de varianza en la conducta social en función del género en la fase pretest y en la diferencia pretest-postest

	Pretest				Diferencias Pretest-Postest				Anova		Ancova
	Varones (n = 25)		Mujeres (n = 29)		Varones (n = 25)		Mujeres (n = 29)		F(1, 52)		F(1, 52)
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	Pretest	Pre-Pos	Pre-Pos
CABS											
Conducta pasiva	9,04	6,83	7,83	5,47	-1,56	7,26	-0,93	4,19	0,52	0,15	0,00
Conducta asertiva	15,40	5,95	18,21	3,75	2,68	5,03	1,55	3,55	4,42*	0,92	0,01
Conducta agresiva	5,96	5,79	3,31	2,80	-2,12	4,02	-1,52	2,40	4,78*	0,46	1,12
AD											
Conducta antisocial	3,92	4,05	2,93	2,71	-0,32	4,69	0,00	2,82	1,13	0,09	0,64
Conducta delictiva	0,76	2,09	0,10	0,31	-0,60	1,98	0,04	0,35	2,80	2,89	0,08

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

neficien especialmente a niños con problemas de socialización, con pocas conductas sociales positivas y muchas negativas. En su conjunto, los resultados evidencian los beneficios de estas experiencias de juego cooperativo en diversos parámetros conductuales del desarrollo social.

La investigación realizada valida el programa diseñado y aporta un instrumento de intervención psicológica para fomentar la socialización infantil en estos grupos de edad, donde se observa una gran ausencia de programas de este tipo. Como limitaciones del estudio cabe destacar el hecho de haber evaluado los efectos del programa mediante autoinformes con los sesgos que implican. Entre las líneas futuras de investigación se pueden plantear: 1) medir los efectos del programa en la conducta social utilizando instrumentos de evaluación cumplimentados por padres, profesores y compañeros del grupo; 2) evaluar los efectos del programa en otros factores de la personalidad, por ejemplo, en el autoconcepto,

las estrategias cognitivas de interacción social, las conductas pro-sociales, la inteligencia...; 3) comparar los efectos de este programa de juego cooperativo-creativo con los efectos de programas de juegos competitivos, o con los efectos de otros programas de eficacia probada siguiendo los criterios de la Task Force; 4) implementar el programa con otros grupos muestrales, por ejemplo, grupos de terapia infantil, grupos inscritos en centros de protección de menores...; y 5) la inclusión de medidas de seguimiento.

Agradecimientos

Este trabajo forma parte de un estudio más amplio que ha sido financiado por el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad del País Vasco (1/UPV 00006.231-H-13945/2001), habiendo obtenido el galardón de «Primer Premio Nacional de Investigación Educativa 2003» por parte del Ministerio de Educación y Cultura.

Referencias

- Baggerly, J.N. (1999). Adjustment of kindergarten children through play sessions facilitated by fifth grade students trained in child-centered play therapy procedures and skills. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 60(6-A), 1.918.
- Ballou, K.J. (2001). The effects of a drama intervention on communication skills and learning attitudes of at-risk sixth grade. Students. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 61(10-A), 3.828.
- Blazic, Ch. (1986). The impact of a cooperative games program on a fifth grade class: A field study. *Dissertation Abstracts International*, 47(3-A), 785.
- Bay-Hinitz, A.K., Peterson, R.F. y Quilitch, H.R. (1994). Cooperative games: A way to modify aggressive and cooperative behaviors in young children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 435-446.
- Carlson, J.M. (1999). Cooperative games: A pathway to improving health. *Professional School Counseling*, 2(3), 230-236.
- Desbiens, N., Royer, E., Bertrand, R. y Fortin, L. (2000). La reputation sociale des élèves en difficulté de comportement: Effet d'un programme de promotion des habiletés sociales et de coopération en classe ordinaire. *Revue Québécoise de Psychologie*, 21(2), 57-79.
- Espinosa, P., Clemente, M. y Vidal, M. A. (2002). Conducta antisocial y desarrollo moral en el menor. *Psicothema*, 14, supl. 26-36.
- Fernández, L. y Rodríguez, F.J. (2002). Prevención de la violencia: hechos y mitos. *Psicothema*, 14, supl. 147-154.
- Finlinson, A.R., Austin, A.B. y Pfister, R. (2000). Cooperative games and children's positive behaviors. *Early Child Development and Care*, 164, 29-40.
- Fisher, E.P. (1992). The impact of play on development: A meta-analysis. *Play and Culture*, 5, 159-181.
- Garaigordobil, M. (1994). *Diseño y evaluación de un programa lúdico de intervención psicoeducativa con niños de 6-7 años*. Bilbao: Servicio editorial de la Universidad del País Vasco. B-12346/94 (Microfilms Tesis Doctoral) (trabajo presentado en 1992).
- Garaigordobil, M. (1995). Evaluación de una intervención psicológica en indicadores de desarrollo moral. *Boletín de Psicología*, 49, 69-86.
- Garaigordobil, M. (1996). *Evaluación de una intervención psicoeducativa y sus efectos sobre la conducta prosocial y la creatividad*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura. Primer Premio Nacional de Investigación Educativa, 1994.
- Garaigordobil, M. (1999a). Assessment of a cooperative-creative program of assertive behavior and self-concept. *Spanish Journal of Psychology*, 2(1), 3-10.
- Garaigordobil, M. (1999b). Diseño y evaluación de un programa de intervención psicoeducativa para la educación en derechos humanos durante la adolescencia. En *Premios Nacionales de Investigación Educativa 1998* (pp. 117-150). Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Garaigordobil, M. (2000). *Intervención psicológica con adolescentes: un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2001). Intervención con adolescentes: Impacto de una experiencia en la asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales. *Psicología Conductual*, 9(2), 221-246.
- Garaigordobil, M. (2002). Assessment of an intervention on social behavior, intragroup relations, self-concept and prejudiced cognitions during adolescence. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 2(1), 1-22.
- Garaigordobil, M. (2003a). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil. Juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2003b). *Programa Juego 8-10 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2004). Effects of a psychological intervention on factors of emotional development during adolescence. *European Journal of Psychological Assessment*, 20(1), 66-80.
- Garaigordobil, M. (en prensa). *Programa Juego 10-12 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. y Echebarría, A. (1995). Assessment of a peer-helping game program on children's development. *Journal of Research in Childhood Education*, 10(1), 63-69.
- Garaigordobil, M., Maganto, C. y Etxebarría, J. (1996). Effects of a cooperative game program on socio-affective relationships and group cooperation capacity. *European Journal of Psychological Assessment*, 12(2), 140-151.
- Garrido, V. y Rodríguez, F.J. (2002). Especial Violencia: Presentación. *Psicothema*, 14, supl. 1-5.
- Grineski, S.C. (1991). Effects of cooperative games on the prosocial behavior interactions of young children with and without impairments. *Dissertation Abstracts International*, 51(8-A), 2.629.
- Gillies, R.M. (2000). The maintenance of cooperative and helping behaviours in cooperative groups. *British Journal of Educational Psychology*, 70(1), 97-111.
- López, M.J., Garrido, V., Rodríguez, F.J. y Paño, S. (2002). Jóvenes y competencia social: un programa de intervención. *Psicothema*, 14, supl. 155-163.
- Mender, J., Kerr, R. y Orlick, T. (1982). A cooperative games program for learning disabled children. *International Journal of Sports Psychology*, 13(4), 222-233.
- Michelson, L. y Wood, R. (1982). Development and psychometric properties of the Children's Assertive Behavior Scale CABS. *Journal of Behavioral Assessment*, 4, 3-14.

- Michelson, L., Sugai, D., Wood, R. y Kazdin, A. (1983). *Las habilidades sociales en la infancia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Miller, S.C. (1998). A program to promote the sociomoral growth of at-risk youth. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 59(3-A), 0769.
- Orlick, T. (1981). Positive socialization via cooperative games. *Developmental Psychology*, 17, 426-429.
- Ortega, R., Sánchez, V. y Menesini, E. (2002). Violencia entre iguales y desconexión moral: un análisis transcultural. *Psicothema*, 14, supl. 37-49.
- Rosen, C. (1974). The effects of sociodramatic play on problem solving behavior among culturally disadvantaged preschool children. *Child Development*, 45, 920-927.
- Saracho, O. (1998). What is stylish about play? En O. Saracho y B. Spodek (Ed.), *Multiple perspectives on play in early childhood education*. SUNY series, early childhood education: *Inquiries and insights* (pp. 240-254). Albany, NY: Editorial Universidad de Nueva York.
- Seisdedos, N. (1995). *AD. Cuestionario de conductas antisociales-delictivas*. Madrid: TEA (trabajo original publicado en 1988).
- Sherif, M., Harvey, O.Y., White, B.Y., Hood, W.R. y Sherif, C.W. (1961). *Intergroup Conflict and Cooperation: the Robbers Cave Experiment*. Norman, Oklahoma: Universidad de Oklahoma.
- Smilansky, S. (1968). *The effect of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. Nueva York: Wiley & Sons.
- Udwin, O. (1983). Imaginative play training as an intervention method with institutionalized preschool children. *British Journal of Educational Psychology*, 53, 32-39.