

## LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA LA PREVENCIÓN DE LA CONDUCTA ANTISOCIAL EN LA ESCUELA

Vicente Garrido Genovés y M<sup>a</sup> Dolores Martínez Francés

Universidad de Valencia

**Resumen:** Este artículo presenta la aplicación de un programa psicoeducativo en una escuela de educación primaria. El objetivo consistió en ayudar a los niños que provienen de un ambiente social desfavorecido a mejorar sus habilidades socio-cognitivas. A lo largo de varios meses, los niños que pertenecían al grupo experimental recibieron instrucción en habilidades sociales, solución de problemas y desarrollo de valores. Comparados con un grupo control, bien adaptado, los chicos del grupo experimental mejoraron sustancialmente en diferentes variables conductuales, de auto-percepción y medidas cognitivas. Esta investigación se añade a las existentes sobre prevención, para concluir la importancia de la intervención temprana en la escuela con objeto de prevenir la desadaptación social.

**Palabras Clave:** Desadaptación social, Prevención, Escuela, Habilidades interpersonales y cognitivas.

**Abstract:** This paper presents the application of a psychoeducative program in an elementary school. The objective was to help children coming from poor social background to improve socio-interpersonal abilities. During several months, children in a experimental group took lessons in social skills, problem-solving and values development. Compared with a control well-adapted group, the experimental one improved substantially in several behavioral, self-perception and cognitive measures. It was also showed a promising outcome in the school marks. This research adds to the prevention literature in concluding the importance of early intervention in the school setting to prevent social desadaptation.

**Key words:** Social desadaptation, Prevention, school, Interpersonal and cognitive skills

**Title:** Preventing antisocial behavior at school

### Introducción

La aproximación a la prevención basada en el riesgo se inició en el ámbito de la salud mental, y ha tenido éxito en la evitación de circunstancias como accidentes de tráfico o enfermedades cardiovasculares. Su objetivo radica en la interrupción del proceso causal que lleva a la producción de un hecho problemático determinado (Hawskin y Catalano, 1992). Podemos definir a los factores de riesgo como "las condiciones en el individuo o en el ambiente que producen un aumento en la probabilidad de desarrollar un problema como la conducta violenta". Por otra parte, un factor de protección es "una condición en el individuo o en el ambiente que tiende a compensar la acción de los factores de riesgo o incremen-

ta la resistencia a ellos, inhibiendo de este modo el desarrollo del problema inclusive en aquellas situaciones en las que el individuo se halla expuesto a los factores de riesgo" (Drewler, Hawkins, Catalano y Neckerman, 1995, pág.62). Hemos de tener presente que ni los factores de riesgo ni los de protección pueden predecir con garantías la aparición o la evitación de la conducta violenta o antisocial; se trata de una cuestión probabilística, inscrita en lo que las ciencias sociales actuales denominan "determinismo suave".

Lo cierto es que la prevención basada en la estrategia del riesgo busca reducir los factores de riesgo y aumentar los factores de protección. Es cierto que no podemos modificar todos los factores relacionados con la delincuencia y la violencia, sin embargo el conocimiento de esos factores ayudará a definir las poblaciones que deberían recibir las intervenciones preventivas orientadas al fortalecimiento de los factores protectores.

\* Dirigir la correspondencia a: Dr. Vicente Garrido Genovés. Departamento de Teoría de la Educación. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Avda. Blasco Ibañez 21. 46010 Valencia.

© Copyright 1996: de los Editores de **Ansiedad y Estrés**  
Artículo recibido: 6-07-96, aceptado: 21-9-96

¿Cuáles son los factores más importantes en la predicción de la delincuencia? La investigación, tanto a través de estudios longitudinales prospectivos como mediante análisis epidemiológicos ha revelado importantes predictores susceptibles de categorizarse en cinco ámbitos: la comunidad, la familia, la escuela, el grupo de pares y el individuo.

Este trabajo se centra en la prevención de la desadaptación social a partir de la intervención escolar, y no puede demorarse en el análisis de las estrategias preventivas en los otros contextos (el lector puede consultar diferentes programas de prevención en Garrido y López, 1995).

### **La prevención en la escuela**

¿Cómo puede entenderse esta prevención focalizada en los factores de riesgo en el caso de la escuela? La literatura empírica ha demostrado que la gran mayoría de los delincuentes juveniles son fracasados escolares. Otro hallazgo consistente es que las conductas perturbadoras en la escuela se relacionan con la conducta delictiva posterior. No resulta claro, sin embargo, si el fracaso escolar es una causa de la delincuencia, si la conducta perturbadora en el aula es la que provoca el fracaso escolar, o si ambos son manifestaciones de un patrón desviado anterior (Elliot et al., 1985).

A pesar de estas dudas resulta obvio que fracasar en la escuela es un elemento de riesgo central, el cual tiende a estabilizarse en los últimos años de la educación primaria. Otros factores relevantes son la presencia de una conducta antisocial precoz y persistente (del estilo de actos agresivos, desafíos, rabietas incontroladas, etc.), y la falta de un compromiso significativo en las normas y actividades escolares (véase Hawkins et al., 1987; Yoshikawa, 1994).

La teoría que quizás explica mejor el proceso por el que la escuela actúa como elemento de riesgo en la aparición de conductas

antisociales y desadaptadas es la teoría del desarrollo social (Hawkins y Weis, 1985). Esta teoría identifica la familia, la escuela y el grupo de pares como las unidades más importantes en el desarrollo del ser humano, de modo que cuanto mayor sea el grado de compromiso que el niño mantenga con ellas, más posibilidades existirán para prevenir la aparición de la delincuencia juvenil: "(...) el lazo o vinculación en una unidad social depende de tres factores: (1) el grado en el que las oportunidades para participar en esa unidad son asequibles para el niño; (2) las habilidades que el niño manifiesta (...) para completar tareas, solucionar problemas e interactuar con otros; (3) los refuerzos o castigos suministrados por la unidad social ante las conductas que cumplen o violan las expectativas de la unidad" (Hawkins et al., 1987, pág. 189).

En definitiva, se trata de conseguir involucrar al niño en sistemas apropiados; para lograrlo, deben incrementarse tres procesos que a su vez desembocarán en una unión más fuerte entre el niño y los agentes de socialización: (1) el apego del menor con cada una de las unidades que intervienen en su desarrollo social -los padres, la escuela, el grupo de pares y la comunidad-; (2) su participación en actividades y conductas normativas; y (3) su creencia en la existencia de una sociedad convencionalmente estructurada (Zigler y Hall, 1987).

Con respecto a la escuela, la teoría del desarrollo social define tres condiciones generales necesarias para formar y reforzar el vínculo social entre el niño y esta agencia de socialización. De este modo, cuando los jóvenes (1) experimentan las oportunidades para implicarse en la vida de la escuela; (2) tienen las habilidades sociales, cognitivas y conductuales necesarias para actuar como se espera de ellos en las actividades e interacciones sociales; y (3) son reforzados consistentemente por su desempeño correcto, entonces, desarrollarán una relación positiva y fructífera con la escuela, lo que dificultará su participación

en actos delictivos. Se trata, en la terminología empleada anteriormente, de factores protectores que intentarán compensar el efecto de los factores de riesgo presentados al comienzo.

Precisamente, el programa que presentamos aquí intenta actuar promoviendo tales factores, especialmente el referido al aumento de las habilidades cognitivas y conductuales, y el cambio que se deriva en el niño de recibir refuerzos contingentes derivados del empleo progresivamente más correcto de tales habilidades. Esto debe de tener el objetivo de aumentar las oportunidades para su implicación en la vida de la escuela.

El programa para el desarrollo de la competencia social en la escuela se basa en las investigaciones que han destacado la importancia de las habilidades cognitivo-interpersonales para la integración en el aula y la prevención de la desadaptación personal y social (véase Kendall y Braswell, 1985; Ross, Antonowicz y Dhaliwal, 1995; Shure y Spivack, 1993; Camp y Bash, 1981), incluyendo aquellas que plantean la necesidad de trabajar directamente el aprendizaje de actitudes y valores prosociales (véase Garrido, 1990; Martínez y Puig, 1991). De este modo, el bagaje teórico que nos avalaba destacaba la singularidad de reforzar una serie de capacidades que podían hacer que el niño en situación de riesgo aumentara su capacidad de relación con los demás, de comprender sus puntos de vista, al mismo tiempo que adquiriría habilidades para mejorar su autocontrol en la realización de problemas de atención y concentración, que exigían el aprendizaje de estrategias de solución de problemas. Esta metacognición interpersonal, en efecto, puede aprenderse con tareas que involucren actividades interpersonales e impersonales, pero en todo caso el acento se pone en el desarrollo de la reflexividad como forma principal de enfrentarse a las dificultades. La base de nuestra intervención, como más adelante se explica,

consistió en estos tres ingredientes: metacognición (control de la impulsividad y solución de problemas), habilidades sociales y desarrollo de la empatía y actitudes prosociales.

### **Objetivos de la investigación**

Con estas ideas en el trasfondo de nuestro trabajo, nuestra investigación pretendía los siguientes objetivos:

1. Desarrollar un programa en el ámbito escolar que pudiera utilizarse sin plantear problemas prácticos insuperables, y que fuera gratificante para los propios alumnos. Lo que buscábamos era comprobar si se podía llevar a la práctica algo diferente a lo que tradicionalmente se ha realizado en el ámbito curricular escolar, reservando un tiempo específico para el aprendizaje de comportamientos prosociales, más allá de la recomendación del Ministerio de plantear la educación moral como una actividad transversal en el curriculum.
2. Desarrollar una serie de habilidades en los alumnos que están relacionadas con la mejora de la actividad académica y con la mejora del comportamiento, tanto para el desarrollo personal como para la interacción social. Estas habilidades seleccionadas se especifican más adelante en el apartado de hipótesis.
3. Comprobar la consolidación de lo aprendido en el transcurso de la escolarización obligatoria de los alumnos, con objeto de ver cuál es la magnitud del efecto del programa en aras de favorecer la socialización y el rendimiento escolar.

### **Método**

#### **Muestra**

Hemos tomado 47 sujetos del C.P. San Clemente de Sedaví, población perteneciente a L'horta Sud de Valencia. Dentro de la localidad este centro está ubicado en una zona situada a las afueras de la misma donde con-

viven familias inmigrantes con familias oriundas.

La mayoría de alumnos que acuden al centro son hijos de las familias inmigrantes, que suelen presentar carencias tanto económicas como socioculturales. De los 47 sujetos (niños y niñas) 20 pertenecen al grupo experimental (GE; 14 chicos y 6 niñas) y 27 al grupo control (GC; 14 niños y 13 niñas). La edad media en ambos casos fue de 9 años.

Para seleccionar la muestra fue necesario rellenar un cuestionario. Este fue cumplimentado con la ayuda de los profesores tutores de las aulas a las que pertenecían estos alumnos; los datos a cumplimentar hacían referencia a la identificación del niño, fecha de nacimiento, lugar de residencia, componentes de la familia, situación económica y cultural, relación con el niño, participación en la vida del centro, etc.

De las dos clases de cuarto de E.G.B., curso al que pertenecían los menores al iniciarse la investigación, la selección para formar el (GC) y el (GE), se hizo en atención a los siguientes aspectos: Comportamiento negativo en clase, carencias afectivas y familiares, bajo rendimiento académico, y ambiente poco propicio para la socialización en sus hogares. Es decir, se trata de factores que anteriormente fueron considerados como “de riesgo” para la adaptación personal y social.

Todos aquellos alumnos que poseían estas características, todas o alguna de ellas integraron el grupo experimental y el resto formaron el grupo control.

Desde que se inició el programa (octubre del 90) hasta que finalizó (marzo del 91) el número de alumnos tanto del GE como del GC no varió, por lo que pudimos trabajar con un número de menores constante durante toda la investigación.

La aplicación de todas las pruebas, tests, así como la implantación del programa fue

realizado por la autora de la presente investigación.

### Instrumentos

A continuación describimos los instrumentos de evaluación utilizados:

- M.E.P.S. (*Means-end Problem-Solving Procedure*). Es una medida diseñada por el grupo de Platt y Spivack (1986) para evaluar el pensamiento medios-fines, es decir, la habilidad de una persona para conceptualizar los medios -o secuencias de pasos- que pueden ser necesarios con objeto de pasar de una situación problemática a otra donde el problema se ha resuelto. La puntuación de esta prueba alberga tres variables: medios (número de medios o pasos que propone el sujeto para solucionar un problema interpersonal), obstáculos (número de dificultades que prevé para conseguir la meta) y tiempo (menciones del factor tiempo como aspecto que influye en la ejecución del plan.). Las dos últimas medidas, sin embargo, no aparecen en nuestros análisis, ya que apenas tuvieron alguna puntuación. El M.E.P.S. está compuesto de pequeñas historias que representan una situación conflictiva o un problema interpersonal, en primer lugar, y después se incluye el final de cada situación, donde acaba el conflicto. El sujeto que realiza la prueba debe construir una historia que enlace el comienzo de la misma con el final.

La prueba se puede administrar individual o colectivamente, en el último caso se podrá llevar a cabo siempre y cuando los sujetos tengan capacidad para escribir su historia. En nuestra investigación las pruebas se administraron de forma individual.

Los pasos de la administración de la prueba son los siguientes:

1. Leer las instrucciones al sujeto, y a continuación la historia.
2. Asegurarse de que el sujeto ha comprendido los conceptos básicos de la historia.

3. Pedirle al sujeto que construya una buena "historia real".

- BAS 1 (*Batería de Socialización para Profesores*)

La BAS 1, (Silva y Martorell, 1989), es un conjunto de escalas de estimación (rating scales) para evaluar la socialización de niños y adolescentes (de seis a quince años) en ambientes escolares.

Los elementos de la batería (118) cumplen básicamente dos funciones:

a) Lograr un perfil de socialización con siete escalas:

- cuatro aspectos positivos/facilitadores:

Li-Liderazgo

Jv- Jovialidad

Ss -Sensibilidad social

Ra-Respeto-autocontrol

-tres aspectos negativos/perturbadores

At-Agresividad-terquedad

Ar-Apatía-retraimiento

An-Ansiedad-timidez

b) Obtener una apreciación global de la socialización, con una escala:

Cs-Criterial-socialización.

Las escalas básicas tienen su origen en estudios de factorización. En el manual (Silva y Martorell, 1989) aparecen los datos relativos a su fiabilidad y validez, que resultan adecuados para nuestros propósitos.

- WISC (*Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños*)

No requiere de mayor presentación la escala de inteligencia para niños de Wechsler (WISC). Nosotros empleamos, no la escala completa, sino diversos subtests que para nosotros tenían un especial interés dado que, en teoría, debían de guardar relación con las ganancias esperadas por las técnicas utilizadas en nuestra investigación, y al mismo tiempo

nos debían permitir una valoración bastante aproximada de la inteligencia escolar mostrada por los niños.

La prueba de aritmética es un buen indicador del progreso escolar del menor ejemplificado en el cálculo mental. El subtest de figuras incompletas muestra la capacidad del niño para establecer y comprender secuencias de acción (pensamiento consecuente.) Finalmente, los subtests de claves A y B y dígitos nos indican capacidad de atención, y concentración, así como percepción visual y memoria.

- ESCALA C.O.P.E. (*Escala de Competencia Auto-Percibida para Niños*)

Esta escala ha sido desarrollada por Susan Harter de la Universidad de Denver (Harter, 1982). Esta escala está dirigida a evaluar la propia percepción de los chicos de enseñanza primaria, en cuatro dominios bien definidos: el autoconcepto, entendido como una medida global de autoestima en cuanto hace referencia a la competencia del chico en el ámbito escolar; la competencia social, o la valoración que el propio chico tiene de sus relaciones interpersonales; la competencia física, que evalúa la percepción del alumno de su habilidad física en juegos y actividades deportivas; y finalmente la competencia escolar cognitiva que mide la percepción del alumno de su rendimiento académico.

Finalmente, con objeto de hacer una valoración muy indirecta del progreso escolar de los chicos tras su paso por el programa, procedimos a comprobar las notas escolares en una serie de asignaturas significativas para el rendimiento en la escuela (lengua española, matemáticas y experiencias) dos cursos más adelante. Sabemos que este rendimiento depende de muchos factores, así que no fue una hipótesis definida el suponer que el programa de competencia social iba a mejorar las notas. Pero queríamos averiguar si ese hecho podría considerarse de algún modo.

### Hipótesis

Las hipótesis de la investigación son las siguientes:

- 1.El programa desarrollado por nosotros se integró armoniosamente dentro del currículum y horario escolar de los alumnos del C.P. San Clemente, y será valorado positivamente por los alumnos. En resumen, el programa habrá mostrado su viabilidad como una herramienta práctica y atractiva para ser utilizada en la actividad diaria de las escuelas.
- 2.Los alumnos del grupo experimental, a consecuencia del programa educativo recibido, mejorarán significativamente en las habilidades siguientes: liderazgo prosocial, jovialidad, sensibilidad social, respeto-autocontrol, socialización, pensamiento "medios-fines", habilidad numérica, memoria y capacidad de atención-percepción, pensamiento secuencial, autoconcepto, conducta social autopercebida, conducta física autopercebida y la conducta escolar también autopercebida.
- 3.Los alumnos del grupo experimental disminuirán las conductas negativas de agresividad-terquedad, apatía-retraimiento y ansiedad-timidez.
- 4.Los alumnos del grupo experimental se acercarán en el post-test a las puntuaciones que presenta el grupo control en las diferentes variables evaluadas.
- 5.El grupo control no mostrarán diferencias significativas en las variables evaluadas en el post-test en relación con el pre-test, salvo en las variables directamente afectadas por la educación formal, caso de los subtests aritmética y dígitos del WISC.
- 6.Posiblemente, las notas escolares de los alumnos mejorarán a lo largo de los siguientes cursos.

### Descripción y aplicación del programa

El programa para el desarrollo de la competencia social se compone de tres ingredientes o subprogramas: el subprograma "Piensa en voz alta" (Think Aloud, adaptación de Camp y Bush, 1981), la parte dedicada a la enseñanza de habilidades sociales, según las metodologías de Goldstein et al. (1981) y Michelson (1987), entre otros, y un tercer subprograma orientado hacia el desarrollo de los valores, según la metodología de la discusión de los dilemas morales de Galbraith y Jones (1976).

Se consiguió la total aplicación del programa a los menores, realizándose del 2 de octubre de 1990 al 29 de marzo de 1991. Se aplicó en 83 sesiones de 1 hora: 56 sesiones (son dobles pues para cada grupo de 10 necesitábamos 1 hora más o menos) para el programa Think Aloud, 20 sesiones para el entrenamiento en habilidades sociales, y 7 sesiones para el desarrollo de valores.

El lugar de aplicación de las técnicas fue una de las aulas de los cursos de cuarto de E.G.B., situada en la primera planta del edificio; era un aula tranquila, soleada y muy amplia.

La asistencia de los chicos fue regular. Además, la mayoría lo hacían de buen agrado. Se notaba que era algo que en cierta medida les agradaba y gustaba. Todos en general mostraron ganas de cooperar.

El programa Piensa en voz alta consta de 23 lecciones de resolución de problemas. Los conceptos subyacentes a este programa son el modelado cognitivo, la autoinstrucción, y la solución de problemas, considerados como instrumentos para entrenar a los menores a usar plenamente sus habilidades cognitivas en la orientación de su conducta social y en la solución de sus problemas de cada día. Con este fin combina la solución de problemas de Meichenbaum y Goodman (1971) para enseñar a niños impulsivos a hablar consigo mismos mientras intentan resolver problemas cognitivos, y el programa de Shure y Spivack

(1974), para enseñar a los niños a verbalizar planes, soluciones y consecuencias en situaciones de problemas interpersonales. Las 5 primeras lecciones del programa hacen referencia a la resolución de problemas cognitivos. Así mismo, para enseñar a los alumnos un lenguaje interior por el que se den instrucciones a sí mismos se formulan 4 preguntas:

1. ¿Cuál es mi problema? o ¿Qué tengo que hacer?
2. ¿Cómo puedo hacerlo?
3. ¿Estoy usando mi plan?
4. ¿Qué tal lo hice?

En la lección 6, comienza la resolución de problemas interpersonales y la distinción de emociones. De la lección 6 a la 9, se trabajan los aspectos de: identificar y distinguir emociones, sentimientos, la causalidad de estos, su clasificación y ejercer autocontrol. De la lección 10 a la 16 inclusive, se trabaja en: proponer soluciones a problemas interpersonales, clasificaciones auditivas y ejercicios de proponer soluciones, clasificar las soluciones, prever las consecuencias. En las lecciones de la 17 a la 23 se consideró el pensamiento inductivo, y la evaluación de las soluciones de los problemas interpersonales. Los criterios que se utilizaron para evaluar si una solución es una buena idea fueron: seguridad, justicia, "Cómo te hace sentir a tí y a los demás", y si la acción elegida "soluciona el problema sin crear otros problemas".

Una vez finalizado el programa, los alumnos tienen que ser capaces de hacerse las cuatro preguntas clave del programa para identificar el problema, definirlo, buscar la solución más adecuada, evaluarla, y buscar varias consecuencias de las diferentes soluciones y evaluar a través de los 4 criterios.

Por lo que respecta a las habilidades sociales, éstas se aplicaron en 20 sesiones de una hora cada una. Se trabajaron 14 habilidades sociales: Dar y recibir cumplidos; Expresar quejas; Dar una negativa; Pedir favores; Pre-

guntar ¿Por qué?; Solicitar cambio de conducta; Defender los propios derechos; Conversaciones: iniciar, mantener y finalizar; Empatía; Habilidades sociales no verbales; Interacciones con estatus diferentes; Tomar decisiones; Responder al fracaso y Afrontar los conflictos.

Los pasos que se siguieron en la enseñanza de las habilidades sociales siguiendo las orientaciones de Michelson, (1987) y las de Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein (1980) fueron los siguientes:

- *Instrucciones*: el primer paso consistió en dar información sobre los requisitos conductuales. Se dieron las instrucciones necesarias para especificar, en términos concretos, cuáles son exactamente los comportamientos requeridos y cómo deberían realizarse.

Durante una buena parte del tiempo, los alumnos inventaban situaciones en las que hubiera que utilizar la habilidad con la que estuviésemos trabajando, y ponían donde hubieran tenido que utilizar alguna vez dicha habilidad...

- *Modelamiento*: La educadora servía de modelo, ejemplificando los comportamientos concretos que debían realizarse. Al ilustrar o destacar aspectos particulares de la conducta para el niño in situ, la imitación en "vivo" proporcionaba mayor flexibilidad que los modelos filmados.

- *Role-Playing* (Representación de papeles): Una vez se les había explicado a los menores los tipos de respuesta que debían imitar, éstos las representaban, y los demás alumnos se iban fijando en todos aquellos detalles que se habían explicado anteriormente (postura, contacto ocular...) para posteriormente poder comentarlo toda la clase e ir haciendo el proceso de feed-back.

- *Retrealimentación*: Con este proceso conseguimos que los menores que habían representado la habilidad en cuestión, descubriesen

si habían seguido o no los pasos conductuales, y con ayuda del resto de los alumnos se perfilaba la información necesaria para evaluar cómo aquellos realizaron la habilidad.

La idea principal que subyace al subprograma de desarrollo de valores es el intento de desarrollar el proceso de empatía y role-taking en los alumnos, así como un progreso en la cualidad de los valores considerados en la discusión, como medio de prevenir el enjuiciamiento ético deficiente y el egocentrismo que tan frecuentemente acompañan los inicios de la conducta antisocial.

El método más frecuentemente usado para confrontar a los alumnos con genuinas situaciones morales o sociales implica el uso de un dilema moral. Nosotros hicimos una adaptación del modelo propuesto por Galbraith y Jones (1976). Una historia de dilema moral puede ser presentada a través de una lectura, un filme, una interpretación, u otro medio. Los dilemas pueden salir de al menos tres fuentes: el contenido específico del curso, cuestiones corrientes en la sociedad contemporánea, o situaciones de dilema relacionadas directamente con las experiencias de los alumnos.

## Resultados

Procedimos a analizar los resultados de nuestra investigación realizando comparaciones de medias con la prueba t de Student. Realizamos 4 tipos de análisis: comparación pretest / post-test para el grupo control y el grupo experimental, y finalmente la comparación post-test para el grupo experimental y el grupo control (tablas 1,2,3 y 4).

Por lo que respecta a las habilidades sociales, procedimos a evaluar las situaciones gra-

bas en vídeo donde los chicos tenían que realizar diferentes role-playing. Los resultados de cada uno de los tres jueces en las tres diferentes habilidades sociales evaluadas se sumaron tanto para el momento antes de la intervención como para el momento después de la intervención.

## Variables cognitivas-conductuales

Ocupémonos, en primer lugar, de los datos obtenidos a través de los cuatro tests utilizados para medir las variables conductuales y cognitivas. En la tabla 1 figuran la media y la desviación típica de cada una de las variables de ambos grupos, la puntuación t obtenida, los grados de libertad y el nivel de significación alcanzado en cada uno de los contrastes, todo ello en la comparación pretest entre el grupo experimental y el grupo control. En esta tabla se puede observar que aparecen diferencias significativas en 12 variables, que son las siguientes: liderazgo, sensibilidad social, respeto-autocontrol, agresividad-terquedad, apatía-retraimiento y una variable criterial-socialización, en BAS 1; los subtests del WISC aritmética, figuras incompletas, y claves A y B; y en los factores autoconcepto y conducta en la clase de la escala COPE. En todos los casos, el grupo control obtiene mejores puntuaciones en el sentido de un mejor ajuste psicológico que el grupo experimental, siendo en algunos casos las diferencias verdaderamente notables.



**Tabla 1.** Comparación PRETEST G.E. Y G.C.

	Variable	G. Experimental		G. Control		t <sup>(1)</sup>	p.
		X	DT	X	DT		
BAS1	Li	9'20	6'13	29'93	10'44	-7'91	0'000
	Jv	19'45	6'68	29'00	4'89	-5'67	0'000
	Ss	14'00	4'79	22'22	4'04	-6'37	0'000
	Ra	28'60	11'88	39'30	11'00	-3'19	0'003
	At	10'75	13'06	4'74	6'48	2'08	0'044
	Ar	9'40	8'69	2'78	4'43	3'41	0'001
	An	8'00	6'21	5'26	6'03	1'52	0'135
	Cs	25'50	6'86	36'44	4'96	-6'35	0'000
MEPS	Medios	1'50	0'83	1'81	0'96	-1'18	0'246
WISC	Aritm.	6'75	1'41	7'96	1'70	-2'60	0'013
	Dígitos	8'00	1'49	8'22	1'69	-0'47	0'642
	F.Incom.	6'35	1'31	8'85	1'20	-6'80	0'000
	clave A	42'05	4'52	43'89	2'45	-1'79	0'080
	clave B	28'45	4'82	39'52	6'81	-6'20	0'000
	Autoc.	17'60	3'97	20'78	3'32	-2'99	0'005
E.COPE	C.S.	18'35	4'58	19'93	3'82	-1'28	0'206
	C.F.	18'75	4'34	20'22	2'91	-1'39	0'171
	C.C.	16'70	4'40	20'30	3'34	-3'19	0'003

t<sup>(1)</sup> para 45 grados de libertad.

**Tabla 2.** Comparación PRETEST - POSTEST G.C..

	Variable	PRE-TEST		POST-TEST		t <sup>(1)</sup>	p.
		X	DT	X	DT		
BAS1	Li	29'93	10'44	27'63	7'00	1'27	0'214
	Jv	29'00	4'89	21'37	1'88	8'09	0'000
	Ss	22'22	4'04	16'07	4'30	6'53	0'000
	Ra	39'30	11'00	32'56	7'87	4'42	0'000
	At	4'74	6'48	6'63	9'08	-1'98	0'058
	Ar	2'78	4'43	4'48	7'09	-2'44	0'022
	An	5'26	6'03	4'70	5'15	0'90	0'377
	Cs	36'44	4'96	33'78	4'35	2'74	0'011
MEPS	Medios	1'81	0'96	2'26	0'71	-2'47	0'020
WISC	Aritm.	7'96	1'70	8'85	1'81	-2'76	0'010
	Dígitos	8'22	1'69	8'70	1'61	-1'72	0'097
	F.Incomp	8'85	1'20	9'96	1'76	-2'96	0'006
	Clave A	43'89	2'45	47'30	2'30	-7'67	0'000
	Clave B	39'52	6'81	47'33	8'58	-7'45	0'000
	Autoc.	20'78	3'32	20'59	2'85	0'27	0'793
E.COPE	C.S.	19'93	3'82	20'93	2'87	-1'37	0'181
	C.F.	20'22	2'91	20'74	3'29	-0'79	0'438
	C.C.	20'30	3'34	20'74	2'80	-0'62	0'543

t<sup>(1)</sup> para 26 grados de libertad.

**Tabla 3.** Comparación PRETEST - POSTEST G.E.

	Variable	PRE-TEST		POST-TEST		t	signif.
		X	DT	X	DT		
BAS 1	Li	9'20	6'13	12'50	7'09	-2'23	0'031
	Jv	19'45	6'68	17'20	4'31	1'73	0'100
	Ss	14'00	4'79	15'25	4'77	-4'32	0'000
	Ra	28'60	11'88	27'45	8'00	0'50	0'620
	At	10'75	13'06	11'35	11'22	0'28	0'782
	Ar	9'40	8'69	12'40	10'01	-1'30	0'209
	An	8'00	6'21	8'95	6'81	-0'53	0'602
	Cs	25'50	6'86	27'85	6'42	-4'36	0'000
MEPS	Medios	1'50	0'83	3'30	1'03	-5'75	0'000
WISC	Aritm.	6'75	1'41	8'00	2'08	-2'76	0'012
	Dígitos	8'00	1'49	9'20	1'67	-4'49	0'000
	F.Incom.	6'35	1'31	8'95	2'36	-6'21	0'000
	Clave A	42'05	4'52	46'35	2'03	-4'37	0'000
	Clave B	28'45	4'82	38'45	8'58	-5'13	0'000
E. COPE	Autoc.	17'60	3'97	18'05	3'93	-0'88	0'389
	C.S.	18'35	4'58	19'85	4'34	-4'02	0'001
	C.F.	18'75	4'34	19'90	4'42	-1'75	0'097
	C.C.	16'70	4'40	18'40	4'64	-2'80	0'011

$t^{(1)}$  para 19 grados de libertad.

**Tabla 4.** Comparación POST-TEST G.C. Y G.E.

	Variable	G. Experimental		G. Control		t	p.
		X	DT	X	DT		
BAS 1	Li	12'50	7'09	27'63	7'00	-7'29	0'000
	Jv	17'20	4'31	21'37	1'88	-4'49	0'000
	Ss	15'25	4'77	16'07	4'30	-0'62	0'538
	Ra	27'45	8'00	32'56	7'87	-2'18	0'034
	At	11'35	11'22	6'63	9'08	1'59	0'118
	Ar	12'40	10'01	4'48	7'09	3'18	0'003
	An	8'95	6'81	4'70	5'15	2'44	0'019
		Cs	27'85	6'42	33'78	4'35	-3'77
MEPS	Medios	3'30	1'03	2'26	0'71	4'10	0'000
WISC	Aritm.	8'10	1'97	8'85	1'81	-1'35	0'182
	Dígitos	9'20	1'67	8'70	1'61	1'03	0'310
	F.Incom.	8'75	2'36	9'96	1'76	-2'02	0'050
	Clave A	46'35	2'03	47'30	2'30	-1'46	0'150
	Clave B	38'45	8'58	47'33	8'58	-3'51	0'001
E.COPE	Autoc.	18'05	3'93	20'59	2'85	-2'58	0'013
	C.S.	19'85	4'34	20'93	2'87	-1'02	0'312
	C.F.	19'90	4'42	20'74	3'29	-0'75	0'458
	C.C.	18'40	4'64	20'74	2'80	-2'15	0'037

$t^{(1)}$  para 45 grados de libertad.

Obsérvase, por ejemplo, los 20 puntos de diferencia en la variable liderazgo o los 10 puntos existentes en la variable jovialidad del BAS 1; o los 5 puntos de diferencia con que los alumnos del grupo control se perciben más positivamente en relación a su competencia escolar que el grupo experimental. Por consiguiente, no queda duda acerca de las profundas diferencias que existían antes de la intervención entre los chicos de ambos grupos, lo que demuestra que habíamos acertado plenamente en la selección de los alumnos que iban a ser objeto de nuestra investigación.

En resumen, en 12 de las 18 variables cognitivas y conductuales estudiadas, los sujetos del grupo experimental puntúan por debajo -en un sentido de peor ajuste psicológico- que los sujetos del grupo control. ¿Qué es lo que sucede una vez que se realiza el post-test nueve meses después de haber realizado el pretest?

De manera un tanto sorprendente, los chicos del grupo control muestran un empeoramiento en 5 de las 8 variables del BAS 1 (tabla 2.) En efecto, ellos son percibidos ahora como siendo menos joviales, con menos empatía, con un menor respeto y autoconcepto y más apáticos y retraídos por parte de los profesores, por lo que la valoración global de éstos en la variable criterial (Cs) de socialización es inferior ahora de forma también estadísticamente significativa. Resulta difícil interpretar este resultado, quizá sea el producto de diferentes aspectos que no han podido ser controlados. Por ejemplo, es posible que los chicos mostraran un comportamiento más cansado y menos significativo al final del curso que al principio del mismo, o bien que los profesores -por efecto también del cansancio natural del curso escolar- tendieran a endurecer su percepción con respecto al com-

portamiento de los chicos; o quizá ocurrieran ambas cosas a la vez.

Finalmente, también podría aventurarse la existencia de un cierto sesgo, en el sentido del “observador bondadoso”, consistente en ver más positivamente a los sujetos tratados que al grupo control. Ahora bien, el modo en que se procedía a cumplimentar los cuestionarios del BAS 1 no permitía que los profesores recordaran con exactitud qué chicos pertenecían a un grupo u otro, ya que los profesores rellenaban los cuestionarios de forma mezclada, es decir, sin que hubiera una clara división entre los chicos que pertenecían al grupo de tratamiento y al de control.

Con respecto a la variable “medios”, se ha producido una mejora significativa: de 1081 “medios” en el pretest se ha pasado a 2026 “medios” en el post-test. Esta mayor capacidad para planificar se ha visto acompañada por una mejora sustancial en todos los subtests del WISC salvo en el de dígitos, lo cual es lógico si consideramos que los alumnos ahora han madurado más y han obtenido un mayor rendimiento escolar.

Finalmente no se ha establecido ningún cambio en la percepción que los alumnos tienen de su propia competencia en la escuela (tal y como ésta se mide por las cuatro dimensiones de la escala COPE.)

El panorama es diferente por lo que respecta al grupo experimental (tabla 3.) En efecto, el grupo experimental no sólo mejor de manera notable en todos los subtests del WISC (incluyendo el subtest de dígitos, en el que el grupo control no mejor en el post-test), sino que también mejor la percepción que los profesores tienen de ellos: Ahora los profesores les valoran más positivamente en su capacidad de liderazgo adaptativo (li), en su sensibilidad social o empatía (Ss) y en su valoración global de su comportamiento escolar

(variable criterial-socialización, Cs.) En el resto de las variables del BAS 1 no se registraron cambios significativos.

Esta percepción mejorada de los profesores se ve apoyada por una mayor capacidad para elaborar “medios” con los que aproximarse a las metas (MEPS) y por una mejor autopercepción del chico por lo que respecta a su conducta social y a su conducta en la escuela.

En conjunto, los estudiantes tratados con nuestro programa mejoraron sus habilidades cognitivas vinculadas con el rendimiento escolar y las relaciones interpersonales; también mejoraron en su propia percepción de su competencia en el trato con los demás y en la escuela, y estos progresos fueron también apreciados y reconocidos por sus profesores.

Los progresos evidentes que se han observado en el grupo experimental no bastan sin embargo, para equipararles al grupo control (véase tabla 4.) Las diferencias se han recordado; pero no hasta el extremo de anular las diferencias tan notables que existían en el pretest. De este modo, el grupo control sigue puntuando más positivamente en el BAS 1, en un sentido de mayor ajuste psicológico, tanto en las variables facilitadoras de la socialización como en las variables perturbadoras de la misma, aún cuando ahora las diferencias hayan desaparecido en las variables sensibili-

dad social (Ss) y en la variable agresividad-terquedad (at); no obstante, ahora el grupo control aventaja al grupo experimental en una menor ansiedad (an), cosa que antes no ocurría.

El resto de las diferencias se siguen manteniendo, si bien con niveles de significación estadísticos menos amplios, producto de la aminoración de las diferencias existentes entre las medias de ambos grupos. Con todo, hay una excepción bien visible: el grupo experimental es superior en el post-test al grupo control en la variable “medios”, a pesar de que en el pretest era inferior. Este hecho avala uno de los grandes objetivos del programa Think Aloud: el énfasis puesto en la capacidad de generar planes para conseguir unos objetivos prefijados.

### Habilidades Sociales

También son muy prometedores los resultados obtenidos en el capítulo de las habilidades sociales. En cada una de las dimensiones estudiadas, tanto verbales como no verbales, las mejoras en el grupo experimental son substanciales (véase tabla 5). Obsérvase los subtotales en estas dos grandes categorías: 253 versus 421 para el subtotal no verbal y 374 versus 609 para el subtotal verbal.

**Tabla 5.** Puntuación en habilidades sociales para los grupos experimental y control, antes y después de la intervención.

		SUBT. No Verbal	SUBT. Verbal	¿Cómo lo hizo?	Total	X TOTAL
G. EXPER.	A	253	374	117	744	37.20
N=20	D	421	609	171	1201	60.05
G. CONT.	A	244	320	85	650	65.00
N=10	D	248	318	83	649	64.90

En el apartado de puntuación Total las diferencias también son ostensibles. El total global pasa de 744 antes del programa a 1201

después del programa, y la apreciación global del juez (columna de “¿Cómo lo hizo?”) pasa de 117 a 171).

En los diez sujetos del grupo control los resultados son bien diferentes, ya que apenas se registran diferencias entre las puntuaciones obtenidas en el pretest con respecto al post-test. Así se puede ver que el subtotal no verbal pasa de 244 a 248, y el subtotal verbal de 320 a 318. De modo semejante, la apreciación subjetiva de los jueces pasa de 85 a 83, y el total global es ciertamente expresivo: 650 en el pretest y 649 en el post-test. .

Hemos de recordar que la valoración de las habilidades sociales se llevó a cabo con todos los sujetos del grupo experimental (n=20), mientras que elegimos una muestra de 10 sujetos del grupo control. Resulta llamativo el comprobar que apenas hay diferencias antes de la intervención entre la puntuación obtenida con 20 sujetos del grupo experimental y la resultante de los 10 sujetos del grupo control. La columna de las puntuaciones medidas del total es bien reveladora de los cambios producidos. El grupo control prácticamente doblaba sus puntuaciones de habilidades sociales al grupo experimental (medidas de 65.00 versus 37.00). En el post-test se ha producido prácticamente la equiparación, al puntuar el grupo control una media de 64.90 y

el grupo experimental un valor medio de 60.05.

### Seguimiento

Para nosotros fue considerado prioritario el comprobar la eficacia de nuestro programa de intervención en aquellas variables que han sido evaluadas en el punto anterior.

Sin embargo, tal y como dijimos anteriormente, aún cuando teníamos dudas importantes de que un proyecto de esta naturaleza, por la brevedad de su duración, pudiera afectar de manera significativa las notas escolares, decidimos seguir el progreso escolar de los alumnos del G.E. y del G.C. en las notas finales de los cursos 89-90, 90-91 y 91-92.

De entre las distintas asignaturas, seleccionamos lengua castellana, matemáticas y experiencias por ser éstas las que recogen los aspectos curriculares más significativos.

Las tablas 6 y 7 reproducen los valores alcanzados en el seguimiento por ambos grupos. Hemos establecido la siguiente codificación: un 1 para la puntuación “necesita mejorar” como nota final del curso; un 2 para significar “prograsa adecuadamente” cuando el curso ha obtenido un resultado positivo.

**Tabla 6.** Alumnos del grupo de control que mejoran en las asignaturas estudiadas (nadie empeora)

LENGUA		MATEMATICAS		EXPERIENCIAS	
90-91	91-92	90-91	91-92	90-91	91-92
--	--	2	1	1	4

**Tabla 7.** Alumnos del grupo experimental que mejoran y empeoran en las asignaturas estudiadas

MEJORA					
LENGUA		MATEMATICAS		EXPERIENCIAS	
90-91	91-92	90-91	91-92	90-91	91-92
6	1	6	6	6	8

  

EMPEORAMIENTO					
LENGUA		MATEMATICAS		EXPERIENCIAS	
90-91	91-92	90-91	91-92	90-91	91-92
2	3	3	3	1	2

Somos conscientes de que se trata de una medición muy gruesa del desarrollo escolar del alumno, pero es la más operativa de las empleadas en este nivel. Además, las pruebas de inteligencia utilizadas ya proporcionaron una discusión más pormenorizada de los resultados.

Los resultados del seguimiento muestran que el G.C. permanece sin cambios a lo largo de los cursos 90-91 y 91-92. Nadie empeora, y se observan tan sólo mejoras en matemáticas (2 en el curso 90-91 y 2 en el curso 91-92) y en experiencias (2 en el primero y 4 en el segundo.) Ello es debido, por supuesto, a que prácticamente todos los alumnos tienen una puntuación de 2.

En el G.E., las cosas son diferentes. Hay alumnos que empeoran para las tres asignaturas estudiadas, caso de 5 alumnos en lengua, 6 en matemáticas y 3 en experiencias (no importa ahora en qué curso.) Pero hay más alumnos que mejoran: 7 alumnos en lengua, 12 en matemáticas y 14 en experiencias (salvo en lengua donde todos menos 1 mejoran en el curso 90-91, en las otras asignaturas los valores se reparten casi al 50%.)

Somos conscientes de que resulta imposible deslindar la influencia de nuestro programa en la mejora académica registrada aquí; para ello hubiera sido necesario contar con un

grupo de chicos que, con el mismo nivel de desarrollo interpersonal y cognitivo, no hubiera sido expuesto a nuestra investigación. Esto no pudo ser por razones obvias, por lo que tendremos que dejar esta cuestión para ulteriores estudios.

## Discusión

Es el momento ahora de revisar los resultados obtenidos con respecto a las hipótesis de la investigación.

Respecto a la primera hipótesis, la experiencia, en efecto, ha demostrado ser altamente aceptada por todos los implicados en el C. P. San Clemente, tanto alumnos como profesores. No existe ninguna razón que impida que el programa sea utilizado en la actividad diaria de las escuelas; integrado dentro de asignaturas específicas, o reservando un periodo propio para el programa, como formación "extra-curricular".

En cuanto a la segunda hipótesis, hemos tenido ocasión de comprobar que el programa diseñado por nosotros ha cumplido de manera satisfactoria las expectativas con respecto a las habilidades cognitivas y sociales objeto de entrenamiento. Los resultados obtenidos, mostraron que el grupo experimental mejor con respecto al pretest en la mayoría de las

variables estudiadas, exceptuando los factores jovialidad (Jv) y respeto autocontrol (Ra) del BAS 1, el factor autoconcepto de la escala COPE y el factor “conducta física” de la misma escala. En el resto, las mejoras fueron realmente substanciales.

Sin embargo, la hipótesis tercera no ha resultado verificada por nuestra investigación. Ignoramos la razón de este hecho. Es decir, la mejora en variables facilitadoras de la conducta prosocial no se ha visto acompañada por la disminución de las conductas inhibidoras de la socialización, tal y como esto se ha medido a juicio de los profesores. A pesar de ello, la mejora en las variables facilitadoras ha sido lo suficientemente importante como para que estos la apreciaran en la variable criterial de socialización del BAS 1.

La hipótesis cuarta en cambio, si que ha sido verificada: el acercamiento se ha producido en la mayoría de las variables. Es digno de destacar que el grupo experimental superara al grupo control en la variable “medios”, tal y como se midió en el MEPS (3,30 versus 2,26.) Esto es importante porque indica que variables específicas de la cognición interpersonal como el pensamiento “medios-fines” que pueden ser eficazmente entrenadas con programas de esta naturaleza.

Respecto a la hipótesis quinta, los resultados han sido ciertamente sorprendentes. Por una parte, es cierto que el grupo control mejor en la variable aritmética como preveía la hipótesis, pero también lo hizo en figuras

incompletas y clave A y B, no lográndolo de manera significativa en el subtest de dígitos. Por consiguiente, el proceso de maduración y la educación formal influyó de manera muy amplia en las variables cognitivas evaluadas.

Finalmente, por lo que respecta a la hipótesis sexta, los resultados han sido esperanzadores. Realmente, no es posible decir que las notas mejoraran espectacularmente gracias a nuestro programa, pero sí que parece en una valoración meramente observacional de los datos, que más alumnos mejoraron sus calificaciones de los que empeoraron.

En conjunto, entonces, parece que el programa utilizado por nosotros ha proporcionado resultados que afirman la eficacia de la intervención temprana en la mejoría de habilidades cognitivas y sociales importantes para la competencia social. Una prevención basada en desarrollar los recursos protectores del menor frente a las situaciones de riesgo podría dar un contenido adecuado a las exigencias y al espíritu de ayuda a la socialización del alumno implícitas en la Ley de Ordenamiento General del Sistema Educativo. La conclusión final ha de ser la de extender la duración e intensidad de los programas en el aula, intentando que el ambiente del niño en el hogar refuerce las habilidades que nosotros hemos enseñado. Creemos que este tipo de acciones pueden desarrollar de manera importante los factores de protección capaces de compensar las situaciones de niños en situación de marginación.

## Referencias bibliográficas

- Camp, B. W. y Bash, M. A. (1981). *Think Aloud: Increasing social and cognitive skills*. Champaign, IL.: Research Press.
- Drewer, D., Hawkins, J. D., Catalano, R. y Neckerman, H. (1995). Preventing serious, violent, and chronic juvenile offending: A review of evaluations of selected strategies in childhood, adolescence and the community. En J. C. Howell, B. Krisberg, J. D. Hawkins y J. J. Wilson (Eds.). *Serious, violent and chronic juvenile offenders* (pp. 61-141). Thousand Oaks: Sage.
- Elliot, D. S., Huizinga, D. y Ageton, S.S. (1985). *Explaining delinquency and drug use*. Beverly Hills: Sage.

- Galbraith, R. y Jones, T. (1976). *Moral Reasoning*. Minneapolis MN: Greenhaven Press.
- Garrido, V. (1990). *Pedagogía de la delincuencia juvenil*. Barcelona: CEAC.
- Goldstein, A.P., Sprafkin, R.P., Gershaw, N.J. y Kleein, P. (1980). *Skillstreaming the adolescent*. Champaign, A.P. III: Research Press.
- Hawkins, J. D. y Catalano, R. F. (1992). *Communities that care*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hawkins, D., Catalano, R. F., Jones, G. y Fine, D. (1987). Delinquency prevention through parent training: Results and issues from work in progress. En J. Q. Wilson y G. C. Lounsbury (Eds.). *From children to citizens, families schools, and delinquency prevention. Vol III* (pp. 186-206). N.Y.: Springer-Verlag.
- Hawkins, J. D. y Weis, J. (1985). The social development model: An integrated approach to delinquency prevention. *Journal of Primary Prevention*, 6, 73-97.
- Kendall, P. y Braswell, L. (1985). *Cognitive-Behavioural therapy for impulsive children*. N.Y.: The Guilford Press.
- Meichenbaum, D. y Goodman, J. (1971). Training impulsive children to talk to themselves: A means of developing self-control. *Journal of Abnormal Psychology*, 77, 115-126.
- Michelson, L. (1987). *Las Habilidades Sociales en la Infancia*. Barcelona, Martínez Roca.
- Ross, R., Antonowicz, D. y Dhaliwal, G. (1995). *Going Straight. Effective delinquency prevention and offender rehabilitation*. Ottawa: Air Training y Publications.
- Shure, M.B. y Spivack, G. (1974). *Social Adjustment of young children*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shure, M. B. y Spivack, G. (1993). Interpersonal cognitive problem-solving. En R. F. Price, E. L. Cowen, R. P. Lorion y J. Ramos-Mckay (Eds.). *14 ounces for prevention: A guide for practitioners* (pp. 69-82). Washington: American Psychological Association.
- Yoshikawa, H. (1994). Prevention as cumulative protection: Effects of early family support and education on chronic delinquency and its risks. *Psychological Bulletin*, 115, 28-54.
- Zigler, E. y Hall, N. W. (1987). The implications of early intervention efforts for the primary prevention of juvenile delinquency. En J. Q. Wilson y G. C. Lounsbury (Eds.). *From children to citizens, families schools and delinquency prevention. Vol III*. N.Y.: Springer-Verlag.