

INTERVENCIÓN CON ADOLESCENTES: IMPACTO DE UN PROGRAMA EN LA ASERTIVIDAD Y EN LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS DE AFRONTAMIENTO DE SITUACIONES SOCIALES

Maite Garaigordobil Landazabal¹
Universidad del País Vasco (España)

Resumen

Este estudio tiene por finalidad diseñar un programa de intervención grupal para adolescentes y evaluar sus efectos en variables conductuales y cognitivas de la interacción social. El estudio utiliza un diseño pretest-intervención-posttest con grupos de control. La muestra está constituida por 174 adolescentes de 12 a 14 años, de los cuales 125 son asignados al azar a la condición experimental mientras que 49 son sujetos de control. Antes y después de administrar el programa se aplicaron 5 instrumentos de evaluación para medir las variables dependientes: asertividad, estrategias cognitivas de interacción social y varias conductas sociales como conductas prosociales, de liderazgo, de autocontrol, de ansiedad-timidez. El programa consistió en administrar a los experimentales una sesión de intervención semanal de dos horas de duración durante un curso escolar. Las 60 actividades del programa estimulan la comunicación, la interacción amistosa y cooperativa, la expresión y comprensión de emociones, la identificación de percepciones y prejuicios así como el aprendizaje de técnicas de resolución de conflictos humanos. Los resultados de los MANCOVAs y ANCOVAs sugieren un positivo impacto del programa ($p < 0,05$). Se confirma un incremento significativo de la autoasertividad, de las conductas sociales asertivas, de las conductas de liderazgo y de las estrategias cognitivas asertivas de solución de situaciones sociales conflictivas, así como una disminución de las conductas de ansiedad-timidez. Además, los datos sugieren que la experiencia fue especialmente significativa para los adolescentes con bajo nivel de desarrollo social en pretest.

PALABRAS CLAVE: *Asertividad, adolescencia, estrategias cognitivas, interacción social.*

Abstract

The aim of the present research was to design a groupal program of intervention for adolescents and assess its effects on behavioral and cognitive variables of social interaction. This study used a pretest-intervention-posttest design with con-

¹ *Correspondencia:* Maite Garaigordobil Landazabal, Facultad de Psicología, Universidad del País Vasco, Avenida de Tolosa, 70 - 20018 San Sebastián (España). Correo electrónico: ptpgalam@ss.ehu.es

trol groups. The sample consisted of 174 subjects aged 12 to 14. There were 125 experimental subjects and 49 control subjects. Before and after the program, five instruments were administered to measure: assertiveness, cognitive strategies of social interaction, and social behaviors such as prosocial behaviors, leadership, self-control, anxiety-shyness. The intervention program applied to the experimental subjects consisted of a two-hour intervention session per week throughout one academic year. All of the 60 activities stimulate communication, friendly cooperative interactions, expression and understanding of emotions, identification of perceptions and prejudices as well as solving of human conflicts. Results of MANCOVAs and ANCOVAs suggest that there was a very positive effect ($p < 0.05$) of the program. There was an increase of self-assertiveness, assertive social behaviors, leadership behaviors, cognitive assertive strategies of social interaction and a decrease of anxiety-shyness behaviors. The data suggest that the experience of the intervention was particularly positive for those adolescents who, beforehand, had had a low social development.

KEY WORDS: *Assertiveness, cognitive strategies, adolescents, social interaction.*

Introducción

El estudio tiene por finalidad diseñar un programa de intervención grupal para adolescentes y evaluar sus efectos en variables conductuales y cognitivas de la interacción social. El trabajo forma parte de una línea de investigación desarrollada en la última década en la que se han diseñado y evaluado varios programas de intervención, dirigidos a niños de 6-12 años, que han sido validados, ratificando sus positivos efectos para el desarrollo social, afectivo y cognitivo (Garaigordobil, 1992, 1993, 1995a, 1995b, 1995c, 1996a, 1996b, 1999, Garaigordobil y Echebarria, 1995, Garaigordobil *et al.*, 1996). Estos trabajos precedentes han aportado evidencia empírica de los beneficios de las intervenciones que fomentan la comunicación y las interacciones cooperativas entre los miembros del grupo, en variables del desarrollo socio-personal tales como: comunicación intragrupo, estrategias cognitivas de interacción social, capacidad de cooperación, conducta asertiva...

Este estudio se fundamenta teóricamente sobre las conclusiones que se derivan de dos líneas de investigación. Por un lado, la que encuadra evolutivamente el programa, es decir, los datos referentes a los cambios que se producen en esta etapa, así como al importante papel que desempeña la interacción entre iguales para el desarrollo personal y social durante la adolescencia. La adolescencia es un periodo de profundos cambios, marcado por la inestabilidad y la provisionalidad. Esta etapa del desarrollo vital es crucial ya que en ella, en gran medida, se configuran los ideales de vida que después van a constituir la identidad personal adulta. Y en este contexto el grupo de iguales será una gran fuente de influencia para el desarrollo del adolescente (Aguirre, 1994; Hopkins, 1986; Noller y Callan, 1991; Rodríguez, 1994). Por otro lado, el estudio se fundamenta sobre las conclusiones de los estudios, que desde distintos marcos teóricos, han confirmado la eficacia de las intervenciones que estimulan el desarrollo de diversas habilidades sociales mediante actividades que fomentan la comunicación y las interacciones amistosas y coope-

rativas con los iguales durante la adolescencia (Alsinet, 1997; Bijstra y Jackson, 1998; Bukowsky *et al.*, 1998; Putman *et al.*, 1996; Stevahn *et al.*, 1997; Trianes, 1994).

Las interacciones sociales competentes son claramente necesarias para el ajuste y funcionamiento exitoso en sociedad. Los diversos eventos del desarrollo y los cambios sociales que se producen en la adolescencia hacen que esta etapa sea especialmente relevante para el establecimiento y el mantenimiento de la competencia social. La investigación sobre las habilidades sociales comienza en la segunda mitad de los 70 habiéndose producido muchos avances desde estos años. El foco de interés inicial fue el desarrollo de habilidades sociales en contextos clínicos desplazándose a la idea de promover la generalización y mantenimiento de ese repertorio de conductas interpersonales en el mundo real (Hansen y otros, 1998). Desde un marco basado en los principios del aprendizaje social, Bijstra y Jackson (1998) evaluaron un programa para desarrollar habilidades sociales que tuvo efectos positivos ya que estimuló un incremento de la interacción social. Desde otra perspectiva, Stevahn *et al.* (1997) estudiaron el impacto de un programa de resolución de conflictos confirmando un incremento del conocimiento y de la voluntad para resolver conflictos así como de la aplicación de los procedimientos de resolución de conflictos.

Otro grupo de estudios han evaluado los efectos de intervenciones sociales para fomentar diversas habilidades sociales con grupos en contextos clínicos y psicoeducativos sugiriendo efectos muy positivos de este tipo de intervenciones en diversos colectivos humanos (Caballo y Carroble, 1988). Tucker *et al.* (1995) comprobaron la eficacia de una intervención o tratamiento con adolescentes que mostraban dificultades de conducta confirmando un incremento de la asertividad. El tratamiento socio-cognitivo para reducir conductas de ira y agresión en adolescentes con desórdenes de conducta (Dykeman, 1995) también se mostró eficaz para reducir la disposición a experimentar ira, las conductas que expresan ira, así como la conducta agresiva en el aula. Similares resultados obtuvieron Shechtman y Nachshol (1996) al evaluar la intervención que diseñaron para reducir la conducta agresiva en adolescentes con problemas de adaptación ratificando una reducción de la misma así como de otras conductas desadaptadas. La intervención administrada por Conte *et al.* (1995) con la finalidad de estimular habilidades sociales en preadolescentes con problemas de aprendizaje mejoró las dificultades sociales de los sujetos, apoyando con estos resultados el interés de las intervenciones sociales en el contexto del aula. Hughes *et al.* (1996) evaluaron un programa de intervención de interacción conversacional con adolescentes con retraso mental moderado confirmando que los participantes generalizaron su capacidad de interacción en la conversación.

En esta dirección algunos investigadores españoles han evaluado la eficacia de intervenciones educativas que estimulan el desarrollo socio-afectivo, confirmando una mejora significativa en las habilidades sociales autopercebidas, evaluadas por el profesor y por los iguales (Trianes, 1994), y desarrollando una línea de intervención psicoeducativa con esta finalidad (Muñoz, Trianes y Jiménez, 1996). Alsinet (1997) diseña y evalúa un programa psicosocial para mejorar las habilidades sociales de adolescentes constatando un incremento de las respuestas asertivas de los adolescentes que participaron en el mismo.

Desde otra línea de investigación se han analizado las relaciones entre aceptación en el grupo de pares y varias conductas sociales. Basados en las teorías de la socialización entre pares, varios estudios correlacionales (Wentzel y Erdley, 1993; Wentzel y McNamara, 1999) examinan las relaciones entre estrategias cognitivas para hacer amigos, conducta prosocial y antisocial, y aceptación entre iguales en grupos escolares durante la temprana adolescencia encontrando relaciones significativas entre estas variables.

Tomando como referencia los estudios que han mostrado los beneficios de las intervenciones que estimulan la comunicación intragrupo y las interacciones amistosas-cooperativas, el estudio se plantea como hipótesis que el programa mejora significativamente: (1) la conducta asertiva, (2) diversas conductas sociales facilitadoras de la socialización, así como (3) las estrategias cognitivas de resolución de situaciones sociales. Además, se propone que la intervención será significativamente más positiva para aquellos adolescentes experimentales que antes de la intervención mostraban algunas dificultades, tales como bajo nivel de conducta asertiva, escasas estrategias cognitivas asertivas de resolución de situaciones sociales, pocas conductas sociales positivas...

Método

Sujetos

La muestra está constituida por 174 adolescentes de 12 a 14 años inscritos en dos centros escolares de la provincia de Guipúzcoa. Del conjunto de la muestra, y mediante un procedimiento de azar, se asignan 125 sujetos a la condición experimental (4 grupos) y 49 desempeñan la condición de control (2 grupos). 94 son varones (54,1 %) y 80 mujeres (45,9 %). Todos los grupos están inscritos en dos centros escolares ubicados en un ámbito socio-cultural y económico medio. El 50 % de los padres tenían un nivel de educación universitario, un 30% estudios superiores y un 20 % estudios primarios. Los resultados del estudio pueden ser generalizados a este tipo de población. Después de seleccionar al azar dos centros escolares privados, 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 general del proyecto. La decisión fue realizada con la aceptación de los padres de los adolescentes implicados en el estudio, después de realizar con ellos una reunión en la cual se les informó de la investigación. No hubo rechazo a la participación ni abandono muestral.

Diseño y procedimiento

Este estudio emplea un diseño experimental multigrupo de medidas repetidas pretest-postest con grupos de control. En concreto se comparan 4 grupos experimentales con 2 grupos de control. El programa de intervención es la variable inde-

pendiente mientras que las variables dependientes conductuales y cognitivas son: las estrategias cognitivas de afrontamiento o resolución de situaciones sociales conflictivas, la conducta asertiva en la interacción social con compañeros, y diversas conductas sociales tales como conductas prosociales, de liderazgo, de autocontrol, de retraimiento, y de ansiedad-timidez.

El estudio se llevó a cabo en tres fases. En primer lugar, al inicio del curso escolar se realizó una evaluación pretest administrando a los adolescentes experimentales y control 5 instrumentos de evaluación con la finalidad de medir las variables sobre las que se hipotetizó que el programa iba a tener un efecto. Posteriormente, se implementó el programa de intervención con los 4 grupos experimentales. La aplicación consistió en la administración de una sesión de intervención semanal de 2 horas de duración durante todo el curso escolar. Los sujetos de control realizaron las actividades de tutorías en grupo del programa del centro escolar, con lo que evitó el efecto Hawthorne, ya que los de control recibieron otro tipo de instrucción y el mismo nivel de atención. En tercer lugar, al finalizar el curso se realizó una evaluación posttest aplicándose los mismos instrumentos de evaluación que en la fase pretest.

Para la realización de este estudio se constituyó un equipo investigador compuesto por los profesores/as que implementaron el programa en las cuatro aulas experimentales, los psicólogos escolares y 4 estudiantes de 5º curso de Psicología que llevaron a cabo tareas de evaluación pretest-posttest y de observación de las sesiones de intervención. La formación del equipo se realizó a través de sistemáticos seminarios de formación de carácter quincenal y de dos horas de duración respectivamente durante todo el curso escolar. Esta formación se operó tanto en lo referente al programa (aspectos conceptuales, cuestiones metodológicas...), como a la evaluación del mismo (aplicación y corrección de los instrumentos de evaluación). En los seminarios de grupo se realizaron diversas tareas tales como: reflexión sobre conceptos teóricos subyacentes al programa, experimentación directa de algunas de las actividades de intervención, análisis de sesiones de intervención a través del vídeo, desarrollo de estrategias de intervención concreta frente a dificultades observadas... Además, estos seminarios tuvieron por finalidad controlar la adherencia de los experimentadores al programa, es decir, el seguimiento estándar de las instrucciones para la administración por parte de los mismos. La corrección de los tests fue a ciegas, sin conocimiento de la condición o las hipótesis.

Instrumentos

Mediante la evaluación pretest-posttest se exploran diversas variables conductuales y cognitivas relacionadas con la interacción social tales como: conductas sociales de consideración por los demás (conductas de preocupación por los demás), conductas de autocontrol (acatamiento de reglas y normas sociales que facilitan la convivencia), conductas de retraimiento (aislamiento pasivo y activo de los demás), conductas de ansiedad social o timidez (manifestaciones de ansiedad, miedo, nerviosismo, unidas a reacciones de timidez o vergüenza en las relaciones

sociales), conductas de liderazgo (ascendencia, popularidad, iniciativa, confianza en sí mismo y espíritu de servicio), conductas altruistas (conductas de ayuda y cooperación), conductas asertivas en la interacción con iguales (tendencia a expresarse de forma directa, pero no coercitiva en situaciones sociales) conductas pasivas con los compañeros (tendencia a manifestar respuestas sumisas en las relaciones), conductas agresivas (tendencia a expresarse de forma coercitiva), y estrategias cognitivas de resolución de conflictos sociales (agresivas, pasivas, asertivas).

ADCA-1. Autoinforme de conducta asertiva (García y Magaz, 1994). Está constituido por 35 ítems que permiten evaluar: (1) auto-asertividad o grado en que una persona se concede a sí misma los derechos asertivos básicos; (2) hetero-asertividad, es decir, el grado en que una persona considera que los demás tienen los derechos asertivos básicos. Los adolescentes deben indicar la frecuencia con la que piensan, sienten o actúan de la manera que se indica en cada una de las frases del cuestionario. Para analizar la fiabilidad test-retest se procedió a calcular el coeficiente de correlación de Pearson cuyos resultados fueron de 0,90 para auto-asertividad, y 0,85 para hetero-asertividad. Por otra parte, se calculó la consistencia interna de la batería por medio de la correlación entre las dos mitades de cada subprueba, obteniéndose un coeficiente de 0,91 en auto-asertividad, y de 0,82 en hetero-asertividad. Estudios que analizan la validez criterial evidencian su capacidad para discriminar entre población general y población clínica, mostrando estos últimos mayores déficits en auto y hetero-asertividad. Por otro lado, se valora la correlación entre los resultados de esta escala con los obtenidos mediante la escala de asertividad de Rathus y el inventario de asertividad de Gambrill y Richey obteniéndose correlaciones moderadas, con la de Rathus de 0,27 con hetero y de 0,50 con auto-asertividad, y con la de Gambrill de 0,56 con auto y de 0,41 con hetero-asertividad.

EA. Escala de asertividad (Godoy y otros, 1993). La escala consta de 20 enunciados descriptivos de situaciones de interacción social frecuentes en la vida del adolescente. Para cada una de estas situaciones se proponen respuestas posibles y el sujeto elige la respuesta que tendría en esa situación. Mide la conducta asertiva (AS), pasiva (SU) o agresiva (AG) en la interacción con iguales. La consistencia interna de las escalas ha sido calculada mediante el índice alfa de Cronbach. El índice α de la escala AS es de 0,73; el de la escala AG 0,77; y el de SU 0,66. Como puede apreciarse, los índices de las escalas AS y AG son relativamente elevados. El índice de SU, a pesar de ser más bajo, puede aún considerarse aceptable. La estabilidad de las puntuaciones, con un intervalo temporal entre el test y el retest de tres semanas, es bastante alta, tanto sobre los sujetos de E.G.B. (0,83; 0,83; 0,82) como los de B.U.P. (0,73; 0,74; 0,76) y Formación Profesional (0,80; 0,74; 0,79).

EIS. Cuestionario de estrategias cognitivas de resolución de situaciones sociales (Garaigordobil, 2000). El cuestionario de estrategias cognitivas de resolución de situaciones sociales diseñado "ad hoc" para este estudio explora las estrategias cognitivas disponibles por parte de los adolescentes para resolver 6 situaciones sociales conflictivas en las que se debe: abordar un conflicto moral, responder a una agre-

sión, hacer amigos, afrontar el rechazo de otros, recuperar un objeto y decir no. El cuestionario solicita que se pongan en el punto de vista del adolescente que debe resolver una situación social conflictiva, e informen de todas las estrategias conductuales que podría llevar a cabo para abordar esa situación. La corrección del test permite explorar la cantidad de estrategias cognitivas de interacción disponibles y la calidad de las mismas (estrategias asertivas, agresivas y pasivas). Se definen como *estrategias asertivas* aquellas en las que se afronta directamente la situación problema y se plantean conductas eficaces para conseguir el objetivo de un modo no agresivo (desarrollar habilidad, pedir, expresar sus sentimientos, hace valer sus derechos, diálogo y razonamiento con el otro...). Se consideran *estrategias pasivas* a aquellas en las que no se aborda directamente la situación problema y se plantean respuestas de inhibición (no se realiza ninguna acción), de sumisión, de evitación de la situación, o se busca ayuda de otros para su resolución. Se evalúan como *estrategias agresivas*, aquellas en las que se responde con conductas agresivas o negativas para la interacción (amenazas, agresiones físicas y verbales, descalificaciones del otro, chantajes, denuncia a otros para imposición de castigo...). Para el análisis de validez se calcularon coeficientes de correlación de Pearson con las puntuaciones obtenidas en el cuestionario de estrategias cognitivas y las puntuaciones en conducta antisocial evaluada por los padres, conducta social autoevaluada, empatía y autoconcepto. Los coeficientes obtenidos si bien bajos muestran relaciones significativas positivas de las estrategias asertivas con alto autoconcepto ($r = 0,16, p < 0,05$) y con empatía ($r = 0,17, p < 0,05$), y negativas con conductas de retraimiento ($r = -0,15, p < 0,05$) y con conductas antisociales ($r = -0,21, p < 0,01$). Estos datos indican que los adolescentes que disponían de muchas estrategias cognitivas asertivas como técnica de resolución de situaciones de interacción social, tenían buen autoconcepto y capacidad de empatía, manifestando pocas conductas de retraimiento y pocas conductas antisociales. La corrección de la prueba fue realizada de forma ciega e independiente por dos evaluadores. Para el análisis del acuerdo interjueces se calcularon los clásicos índices Kappa que evidenciaron resultados satisfactorios para las tres escalas, para las estrategias asertivas (0,93), agresivas (0,92) y pasivas (0,91). En el estudio de la fiabilidad del test se recurrió al coeficiente Alfa de Cronbach (0,74) y a la fórmula de Spearman-Brown (0,78) cuyos resultados sugieren una consistencia interna de la prueba aceptable.

BAS-3. Bateria de socialización (Silva y Martorell, 1989). Mide mediante un cuestionario, adaptado para ser cumplimentado por el profesor, diversas conductas sociales tales como: consideración por los demás, liderazgo, autocontrol, retraimiento y ansiedad-timidez. La tarea consiste en leer 75 afirmaciones y responder si el contenido del ítem puede ser aplicado al alumno. Los estudios de fiabilidad del test ponen de relieve una consistencia interna satisfactoria (coeficientes alfa entre 0,73 y 0,82 para las distintas escalas). Por otro lado, los datos del test-retest realizado con un intervalo de 4 meses confirmó que la estabilidad temporal es satisfactoria para autocontrol ($r = 0,66$), agresividad ($r = 0,65$), y liderazgo ($r = 0,61$), pero es algo baja para consideración ($r = 0,42$) y retraimiento ($r = 0,43$). Respecto a la validez, hay estudios que analizan los resultados de la BAS-3 en menores no delin-

cuentes y delincuentes internos, observándose en el grupo de delincuentes puntuaciones más bajas en consideración y autocontrol, así como más altas en retraimiento. Análisis correlacionales evidenciaron que la escala consideración tuvo relaciones positivas con empatía ($r = 0,42$) y negativas con psicoticismo ($r = -0,37$); la escala autocontrol mostró correlaciones negativas con psicoticismo ($r = -0,44$), conducta antisocial ($r = -0,40$) e impulsividad ($r = -0,43$); la escala retraimiento tuvo correlaciones negativas con extraversión ($r = -0,36$); la escala agresividad correlacionó con neuroticismo ($r = 0,40$), y la de liderazgo con extraversión ($r = 0,27$).

CAI. Inventario de altruismo (Ma y Leung, 1991). El autoinforme consta de 24 afirmaciones referidas a comportamientos altruistas y sentimientos empáticos, base de la conducta prosocial, con los que se mide la orientación altruista del individuo. La tarea consiste en leer las afirmaciones indicando si habitualmente hace, piensa o siente lo que afirma la frase. La fiabilidad test-retest con un intervalo temporal de 20 días fue de 0,70 y la consistencia interna de la prueba (Cronbach alpha) fue también de 0,70, lo que pone de relieve la fiabilidad del instrumento. La validez del CAI fue demostrada por sus significativas relaciones con varios tests y autoinformes conductuales. Se correlacionaron sus puntuaciones con las puntuaciones del test de inteligencia de Raven, con el inventario de autoestima de Coopersmith, con el cuestionario de personalidad de Eysenck, con un cuestionario de ambiente social en el aula, y con un cuestionario de conducta adolescente. Las correlaciones del CAI fueron significativas y positivas con inteligencia ($r = 0,26$), con autoestima ($r = 0,17$) y con ambiente social en el aula ($r = 0,48$), así como negativas con psicoticismo ($r = -0,33$).

De forma complementaria a la evaluación experimental se llevó a cabo un procedimiento de evaluación continua del programa mediante técnicas observacionales cualitativas. Los fundamentos de este procedimiento de evaluación continua se encuentran en la elaboración sistemática de un "diario de las sesiones" y en el "análisis de los productos de la actividad del grupo". El diario recoge de forma descriptiva las dinámicas grupales que se observan durante la ejecución de la actividad, los contenidos que se expresen en las fases de diálogo-discusión, así como los resultados o productos realizados por el grupo en la actividad con las conclusiones que se expongan derivadas de los mismos.

Este diario lo realiza un observador/a no participante mediante una observación sistemática de lo que sucede en el grupo en el transcurso de la intervención. El observador/a registra indicadores generales tales como: grado de placer o actitud emocional ante la actividad, grado de participación, características de la comunicación intragrupo (respeto, escucha activa), características de las interacciones cuando realizan la tarea (cooperativas-competitivas, amistosas-hostiles), acatamiento de las reglas o normas de la actividad frente a desviaciones de las instrucciones dadas, conductas de rechazo o discriminación... A este diario de las sesiones de intervención se adjuntan las producciones elaboradas por el grupo, ya que el análisis de los productos indica en qué medida el grupo llega a los objetivos de la actividad. Son productos de la actividad, por ejemplo, dibujos en los que se representan situaciones que generan sentimientos de ira, listados de soluciones para afrontar las situa-

ciones planteadas, representaciones gráficas con las consecuencias de situaciones o eventos... Este mecanismo de evaluación continua de las sesiones tiene por finalidad evaluar la ejecución de las actividades por parte de los miembros del grupo, lo que permite la puesta en marcha de estrategias de intervención con ese grupo específico relacionadas con las dificultades observadas.

Intervención o tratamiento

El tratamiento consistió en la realización de una sesión de intervención semanal con una duración temporal de dos horas en las que se realizaban dos actividades y sus debates correspondientes. Las 60 actividades del programa de intervención (Garaigordobil, 2000) tienen como objetivos: (a) promover la comunicación intragrupo y las interacciones amistosas, (b) estimular la capacidad de cooperación, (c) facilitar la identificación, comprensión y expresión de emociones, (d) identificar percepciones y prejuicios; y (e) aprender técnicas de análisis y resolución de conflictos... El programa está constituido por siete módulos o ejes de intervención cada uno de los cuales incluye de 8 a 10 actividades. Estos módulos son: autoconocimiento-autoconcepto, comunicación intragrupo, expresión-comprensión de sentimientos, relaciones de ayuda-cooperación, percepciones-estereotipos, discriminación-etnocentrismo y resolución de conflictos. El programa utiliza diversas técnicas de dinámica de grupos para el desarrollo de la acción (juegos de comunicación, cooperación, dramatización, dibujo, pequeños grupos de discusión, torbellino de ideas, frases incompletas, estudio de casos, rol-playing...) y otras técnicas de estimulación y regulación de la discusión o debate (discusión guiada...).

La aplicación del programa de intervención con los grupos experimentales implicó una serie de variables constantes que configuraron el encuadre metodológico de la intervención. Estas variables constantes fueron: (a) la constancia inter-sesional, realizándose una sesión semanal; (b) la constancia espacio-temporal, ya que se administró el mismo día y hora de la semana, y en el mismo espacio físico; (c) la constancia de las figuras adultas que aplicaron el programa, siendo las sesiones dirigidas por el profesor/a-tutor/a del grupo con la ayuda de un colaborador/a que observaba las sesiones; y (d) la constancia en la estructura o formato de la sesión, ya que las sesiones se configuran siempre con el mismo procedimiento. En primer lugar, con los miembros del grupo sentados en el suelo en posición circular, se plantean los objetivos y las instrucciones de la actividad. En un segundo momento, el grupo desarrolla la acción, habitualmente en pequeños equipos. Al finalizar la ejecución de la actividad, los miembros del grupo se colocan de nuevo en posición circular, los equipos exponen sus conclusiones, y se abre una fase de discusión o debate en torno a la actividad realizada. Esta fase de debate es un tiempo para la reflexión y el diálogo (guiado por el profesor/a) en la que se analizan los resultados de la actividad llevada a cabo por el grupo. Sucesivamente, y siguiendo este esquema, se realizan 2 actividades en cada sesión de intervención. A modo de ejemplo, se describen 3 sesiones del programa con las actividades que las estructuran.

SESIÓN 1

La primera actividad «*comunicación y consenso: ¿qué se puede hacer para...?*» tiene por objetivos: (a) estimular la comunicación intragrupo, el desarrollo de hábitos de escucha activa, (b) analizar las dificultades de la toma de decisiones por consenso, y (c) aprender técnicas y estrategias de resolución de problemas. En esta actividad el grupo distribuido en equipos de 5 ó 6 personas debaten un tema en cuestión, por ejemplo: qué hay que hacer para ganar amigos, qué se puede hacer si quiero dejar de sentir que soy incapaz, que tengo muchos fallos, qué hay que hacer para estar contentos... En primer lugar, cada equipo nombra un secretario/a que registra las respuestas que vayan enumerando los miembros de su equipo en relación al problema planteado. En segundo lugar, deben identificar las respuestas en las que hay consenso, es decir, las estrategias de respuesta a la situación en la que todos los miembros del grupo están de acuerdo. Cuando aparecen discrepancias los miembros del equipo deben exponer los distintos argumentos, prolongando la discusión e intentando convencer y llegar a un acuerdo. Si pasado un tiempo perdura la discrepancia, el secretario/a registra las respuestas en las que no ha habido consenso y los argumentos aportados. En tercer lugar, cada equipo selecciona la forma de responder que considere eficaz para afrontar la situación problema y la dramatiza para el resto de sus compañeros mostrando la forma de resolución seleccionada. Después de que los equipos hayan dramatizado una escena en la que se pone de relieve la forma elegida por cada equipo para responder a ese problema se comentan las conclusiones de cada equipo, y se abre un debate. En éste se analizan las respuestas dadas clarificando cuáles son las más eficaces, y se comentan las dificultades de la comunicación y de la toma de decisiones por consenso. Si previamente se ha realizado alguna actividad de toma de decisiones por mayoría, en el debate se incluye la comparación de las conclusiones en ambos modelos de toma de decisiones: en los tiempos que se requieren de discusión, en la evidencia de las discrepancias individuales, en la calidad de las conclusiones, o en el nivel de satisfacción de los miembros del grupo.

La segunda actividad «*modelos*» tiene por finalidad identificar y expresar variadas emociones tales como alegría, enfado, amor, miedo, confianza, desconfianza, envidia, asco, tristeza, sorpresa... Se forman 3 equipos que realizan la actividad simultáneamente. En la primera fase se colocan de pie en posición circular, uno tras otro salen al centro del círculo, y expresan corporalmente un sentimiento a elección personal que anuncian con una sola palabra (alegría, ira, miedo...). El resto de los miembros del equipo observan al modelo e intentan reproducir la forma de expresión con la mayor fidelidad posible. En la segunda fase, de forma rotativa los participantes salen al centro del círculo, expresan un sentimiento y los demás compañeros deben adivinar el sentimiento expresado. En un tercer momento, el profesor indica una emoción y cada miembro del grupo la expresa a su manera. La actividad finaliza con el juego «busca a tu pareja» que realizan en gran grupo. En este juego el profesor asigna a dos miembros del grupo la misma emoción. Después deben desplazarse por el aula, expresar esta emoción y localizar a su pareja. Al finalizar el juego se inicia un debate sobre las dificultades para expresar

emociones, para imitar al modelo, para adivinar el sentimiento a partir de su expresión corporal...

SESIÓN 2

La sesión se inicia con la actividad *«situaciones problema»* que tiene por objetivos: (a) identificar situaciones problema para los miembros del grupo, (b) expresar y comprender emociones negativas asociadas a situaciones concretas, (c) promover la comunicación intragrupo, el desarrollo de hábitos de escucha activa, (d) estimular relaciones de ayuda, y (e) aprender estrategias de resolución de problemas. En esta actividad cada miembro del grupo, individualmente y de forma anónima, describe en un trozo de papel una situación-problema de cualquier tipo en la que se haya tenido un sentimiento negativo. Debe describirlo en primera persona y en letras mayúsculas ya que facilitan el anonimato del autor. En segundo lugar, se redistribuyen las papeletas asignando una a cada participante que lee la papeleta que le ha tocado, se mete en la piel de la persona que lo ha escrito haciendo suyo el problema, y dedica unos minutos para escribir cómo cree que podría resolverlo, anotando las posibles respuestas en el papel. Posteriormente se leen en alto los problemas y las soluciones pensadas. El resto del grupo intentará sugerir otras soluciones que consideren adecuadas.

La segunda actividad *«el guión»*, se plantea como objetivos: (a) estimular las relaciones de ayuda y cooperación; (b) potenciar la comunicación intragrupo, el desarrollo de hábitos de escucha activa; (c) potenciar el sentimiento de aceptación y pertenencia; y (d) expresar emociones a través de la dramatización. Esta actividad se realiza en pequeños equipos de 6-7 participantes a cada uno de los cuales se entrega una fotografía diferente en la que se pueden expresar diversas temáticas que se quieran trabajar con los adolescentes (soledad, rechazo, discriminación, conducta prosocial, violencia...). A partir de una foto sugerente, cada equipo debe construir una historia con principio, desarrollo y fin. Esta construcción debe ser cooperativa, es decir, todos los miembros deben aportar algo a la historia narrada. Las historias son registradas textualmente por un secretario de cada equipo. Posteriormente, los equipos representan las historias elaboradas. Más tarde, muestran su imagen, narran las historias, y se inicia el debate. El debate, guiado por el profesor, gira en torno a los procesos de cooperación y a las historias elaboradas. Se pregunta si todos los miembros de los equipos han colaborado, qué opinión tienen sobre las historias y las representaciones realizadas, si las historias son coherentes, si han tenido problemas para organizarse y cómo los han resuelto...

SESIÓN 3

La primera actividad *«imágenes de otros pueblos»* se plantea como objetivos: (a) examinar las imágenes que el grupo tiene de otros pueblos o naciones clarificando la procedencia de estas imágenes, (b) identificar percepciones, estereotipos y prejuicios, y (c) estimular la reestructuración cognitiva mediante procesos de comuni-

cación intragrupo. En esta actividad cada participante recibe una hoja con varias frases incompletas referidas a otros pueblos o naciones. En primer lugar, de forma individual completa las frases, rápidamente, contestando con lo primero que le venga a la mente, sin evaluar o juzgar la idea surgida. Posteriormente, se distribuyen por el suelo del aula varios pliegos de papel de embalar cada uno de los cuales se encabeza con una frase incompleta (por ejemplo, los americanos). Todos los participantes se acercan a los pliegos y transcriben el texto con el que han completado esa frase. Cuando se han escrito en los pliegos todas las respuestas a las frases, el profesor/a guiará el análisis (lee las frases de cada pliego en alto) y la discusión (pregunta al grupo qué imagen se tiene en general de ese colectivo), clarificando el concepto que ese grupo tiene de los pueblos analizados mediante la valoración de las ideas escritas como positivas, negativas o neutras. Se entiende por respuestas positivas aquellas que resaltan algo positivo de ese colectivo (bailan bien, son encantadores y amigables...), en contraposición a las negativas (son violentos, los odio, chulos, deberían irse de este país...) o a las neutras (viven en Barcelona, juegan al fútbol...). En una segunda fase, se debate sobre el origen de las imágenes que se tienen de otros grupos sociales, sobre la influencia de la percepción en la conducta, así como sobre los procedimientos que pueden ayudar a modificar percepciones negativas, discriminatorias o xenófobas.

La segunda actividad de la sesión, «*el rechazo*», tiene como objetivos: (a) confrontarse con una situación en la que uno es rechazado y desvalorizado por los compañeros, analizando los sentimientos subyacentes a esta situación, (b) reflexionar sobre distintas formas de responder al rechazo, (c) estimular la empatía hacia compañeros rechazados o marginados por el grupo, y (d) fomentar la expresión emocional a través de la dramatización. En primer lugar, se plantea al grupo una historia que narra una situación en la que un adolescente es rechazado por el grupo que no le invita a participar en una fiesta de cumpleaños. En primer lugar, cada equipo lista todas las posibles formas de responder a esta situación conflictiva, y después selecciona la forma de responder que sus miembros consideran más adecuada, debatiendo las conductas posibles que han planteado. En tercer lugar, cada equipo realiza una representación dramática en la que se pone de relieve la solución seleccionada como la más adecuada. Al terminar la dramatización se inicia el debate, se comentan las soluciones representadas, y cada equipo informa del razonamiento por el que ha considerado esa solución como la más eficaz. En el debate se analizan y evalúan las respuestas planteadas por los equipos clarificando si son pasivas, agresivas, asertivas.

Análisis de datos

Con la finalidad de evaluar el cambio en las variables objeto de estudio se obtienen las medias y las desviaciones típicas de cada variable en los sujetos experimentales y control, en la fase pretest, posttest y la diferencia posttest-pretest (ver tabla 1). Se realizan análisis multivariados de varianza (MANOVAs) con los datos obtenidos en el pretest y análisis de covarianza (MANCOVAs, ANCOVAs) de las diferencias

postest-pretest usando las puntuaciones pretest como covariables (ver tabla 2). En segundo lugar, se analiza con ANOVAs el impacto del programa en sujetos con distintos niveles de desarrollo en las variables dependientes (bajo, medio, alto) a fin de clarificar para qué tipo de sujetos fue el programa más eficaz (ver tabla 3). Finalmente, se estudia la influencia de la variable género en los efectos del programa mediante análisis de varianza (MANCOVA, ANCOVA) (ver tabla 4 y 5).

Resultados

Efectos del programa en las variables dependientes objeto de estudio

El MANOVA (Traza de Pillai) realizado para el conjunto de las variables en la fase pretest puso de relieve diferencias significativas entre los experimentales y control (ver tabla 2). Los resultados del MANCOVA de las diferencias postest-pretest teniendo en cuenta las diferencias a priori entre ambas condiciones, es decir, tomando las puntuaciones pretest como covariables fueron significativos (ver tabla 2), y el tamaño del efecto fue grande. Estos resultados confirman que las diferencias postest-pretest en experimentales y control fueron significativas ($p < 0,05$), lo que evidencia un efecto positivo del programa en variables relacionadas con el desarrollo social.

Cambios en la autoasertividad-heteroasertividad: Con los datos obtenidos en el ADCA, se realizó un MANOVA (ver tabla 2) cuyos resultados confirman que en la fase pretest había diferencias significativas entre ambas condiciones en las conductas globales de asertividad. Los resultados del ANOVA pretest muestran diferencias tanto en la variable autoasertividad como en heteroasertividad, obteniendo los experimentales puntuaciones inferiores a los de control. Los resultados de los ANCOVAs de las diferencias postest-pretest usando las puntuaciones pretest como covariables evidenciaron diferencias significativas entre ambas condiciones en la variable autoasertividad (ver tabla 2). El tamaño del efecto fue pequeño.

Comparando el cambio que se ha producido en la media grupal de los sujetos experimentales y control (ver tabla 1), se puede observar que en autoasertividad y en heteroasertividad, los experimentales incrementan sus puntuaciones medias, mientras que los de control muestran una importante disminución en ambas variables. Antes de la intervención los experimentales se hallaban peor tanto en auto como en heteroasertividad. Tras la intervención mejoraron, mientras que los de control empeoraron. Los datos sugieren que el programa estimuló una mejora significativa en la autoasertividad o grado en el que la persona se concede a sí misma los derechos básicos asertivos (cambiar de opinión, elogiar y recibir elogios, no entender algo, hacer y rechazar peticiones, aceptar y rechazar críticas...). Si bien los adolescentes experimentales mostraron un aumento en la heteroasertividad frente a una disminución importante de la misma en los de control, estas diferencias no fueron estadísticamente significativas.

Tabla 1

Medias y Desviaciones Típicas en Experimentales y Control en la fase pretest, postest y en la diferencia postest-pretest para todas las variables objeto de estudio

Variables	Grupo Experimental (N = 125)						Grupo Control (N = 49)					
	Pretest		Postest		Diferencia Postest-Pretest		Pretest		Postest		Diferencia Postest-Pretest	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Autoasertividad *	59,52	8,14	62,05	8,12	2,53	7,78	63,22	7,43	61,69	7,99	-1,53	7,72
Heteroasertividad	40,85	7,29	42,62	6,27	1,78	8,07	45,10	6,54	42,73	5,80	-2,37	6,22
Conductas de consideración	10,18	3,88	10,46	3,47	0,23	3,51	11,04	3,83	10,88	3,40	-0,16	4,00
Conductas de autocontrol	11,74	3,43	11,60	3,78	-0,20	3,56	9,22	4,27	9,12	4,88	-0,10	3,66
Conductas de retraimiento	0,87	2,16	0,72	2,16	-0,15	2,16	1,33	2,82	0,92	2,50	-0,41	0,96
Conductas de ansiedad-timidez ***	2,04	2,83	1,70	2,57	-0,35	2,68	4,04	4,03	4,06	3,67	0,02	2,93
Conductas de liderazgo *	6,30	4,17	6,48	4,11	0,22	3,57	5,61	3,87	4,51	4,13	-1,10	3,30
Conducta prosocial altruista	17,93	3,03	17,99	2,79	0,06	2,55	17,90	2,72	17,84	3,03	-0,06	3,40
Estrategias cognitivas pasivas	6,39	3,35	7,79	3,16	1,40	3,54	5,22	2,48	6,10	3,02	0,88	3,28
Estrategias cognitivas agresivas	5,69	3,02	5,92	2,85	0,23	2,89	5,82	2,71	6,04	3,51	0,22	3,57
Estrategias cognitivas asertivas ***	7,12	2,70	12,28	3,92	5,16	3,68	7,73	2,87	7,65	2,68	-0,08	3,25
Estrategias cognitivas total ***	19,20	5,89	25,99	6,74	6,79	6,43	18,78	4,75	19,80	5,52	1,02	5,55
Conducta asertiva ***	33,07	4,00	34,58	2,19	1,54	3,70	31,67	4,49	31,82	4,87	-0,14	5,65
Conducta agresiva	10,63	4,61	10,98	4,94	0,33	4,25	11,44	5,66	12,31	5,62	1,14	4,96
Conducta sumisa o pasiva	16,29	3,77	15,39	4,31	-0,96	3,68	16,84	4,40	15,80	3,99	-1,05	3,34

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

Tabla 2
Resultados de diversos análisis de varianza para todas las variables dependientes

	MANOVA Pretest	MANCOVA Diferencias postest-pretest		ANOVA Pretest	ANCOVA Diferencias postest-pretest
	<i>F</i> (1,172)	<i>F</i> (1,172)	<i>r</i>	<i>F</i> (1,172)	<i>F</i> (1,172)
Todas las variables dependientes	4,80***	7,85***	0,67		
Asertividad Autoasertividad Heteroasertividad	6,6*	1,62	0,13	7,65** 12,6***	3,95*** 1,34
Conductas sociales iguales Consideración Autocontrol Retraimiento Ansiedad -Timidez Liderazgo Conducta prosocial	10,31***	2,19*	0,27	1,75 16,36*** 1,3 13,67*** 1,00 0,004	0,202 0,950 0,127 9,41** 4,99* 0,023
Estrategias cognitivas Estrategias cognitivas pasivas Estrategias cognitivas agresivas Estrategias cognitivas asertivas Estrategias cognitivas total	2,54	25,46***	0,56	4,8* 0,06 1,75 0,230	6,65* 0,49 73,52*** 35,80***
Conductas asertivas con iguales Conducta asertiva Conducta agresiva Conducta pasiva	1,22	12,40***	0,43	3,59 0,87 0,61	24,99*** 2,37 3,06

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

Cambios en conducta sociales facilitadoras y perturbadoras para la socialización:

Con los datos obtenidos en la BAS-3 y en el CAI se realizó un MANOVA con las puntuaciones pretest para el conjunto de las variables cuyos resultados evidencian diferencias significativas entre los sujetos experimentales y control (ver tabla 2). Los resultados del MANCOVA de las diferencias posttest-pretest para el conjunto de las variables también mostraron diferencias significativas, aunque el tamaño del efecto fue pequeño. Los resultados de los ANOVAs ponen de manifiesto que en la fase pretest había diferencias significativas entre los experimentales y los de control en las conductas de autocontrol y en las de ansiedad-timidez. Los resultados de los ANCOVAs de las diferencias posttest-pretest fueron únicamente significativos en las conductas de liderazgo, y en las conductas de ansiedad-timidez con los iguales. En el resto de las variables experimentales y control tuvieron similar nivel de evolución (ver tabla 2).

Al comparar el cambio en los sujetos experimentales y control (ver tabla 1), se puede observar que en las conductas de consideración por los demás, los experimentales incrementan levemente su puntuación media mientras que los de control incluso disminuyen. En las conductas de autocontrol y en las conductas de retraimiento experimentales y control tienen un nivel de cambio similar. Sin embargo, en las conductas de ansiedad-timidez los experimentales disminuyen significativamente su media grupal, mientras que los de control muestran un ligero aumento, y en las conductas de liderazgo los experimentales aumentan significativamente su puntuación mientras que los de control muestran una disminución de estas conductas. En relación a la conducta prosocial altruista no se dieron diferencias significativas entre ambas condiciones ni antes ni después de realizar el programa lo que sugiere que la intervención no tuvo un impacto significativo en este tipo de conductas.

Estos resultados, obtenidos, a partir de la evaluación realizada por los profesores, permiten observar que los cambios en la conducta social tanto en los experimentales como en los de control son en general escasos, de pequeña magnitud. Únicamente se confirman diferencias significativas en las conductas de liderazgo y ansiedad-timidez. Los datos sugieren un efecto positivo del programa ya que los adolescentes que participaron en esta experiencia, en opinión de los profesores, aumentaron las conductas de liderazgo asociadas a ascendencia, popularidad, iniciativa, confianza en uno mismo y espíritu de servicio, disminuyendo las conductas de ansiedad-timidez, es decir, conductas de ansiedad, miedo, nerviosismo, timidez o vergüenza en las relaciones sociales.

Cambios en las estrategias cognitivas de resolución de situaciones sociales:

El cambio en esta variable se analizó con los datos obtenidos con el cuestionario EIS. El MANOVA realizado con las puntuaciones pretest evidenció que no había diferencias significativas entre experimentales y control antes de la intervención para el conjunto de las variables (ver tabla 2). Los resultados del MANCOVA de las diferencias posttest-pretest muestran diferencias significativas entre experimentales y control, siendo el tamaño del efecto grande (ver tabla 2). Los resultados de los ANCOVAs indican que las diferencias posttest-pretest fueron significativas en las estrategias pasivas, asertivas y en el total de estrategias (ver tabla 2).

Al comparar el cambio en los sujetos experimentales y control (ver tabla 1), se puede observar que en estrategias pasivas y agresivas aumentan tanto los experimentales como los de control. Sin embargo, en estrategias asertivas los experimentales muestran un gran incremento de su puntuación, mientras que los de control disminuyen levemente. Esta dirección también se observa en el número total de estrategias disponibles, ya que los experimentales obtienen un notorio ascenso mientras que los de control muestran únicamente una ligera elevación. Estos datos ponen de relieve que el programa tuvo un efecto positivo aumentando significativamente la cantidad de estrategias cognitivas asertivas de resolución de situaciones sociales, así como la cantidad total de estrategias cognitivas disponibles para afrontar situaciones sociales tales como participar en un robo, entrar en un grupo de iguales, decir no a una oferta de droga, afrontar el rechazo, responder a una agresión... Sin embargo, el programa no ejerció impacto alguno en la disminución de estrategias pasivas y agresivas.

Cambios en la conducta asertiva, agresiva y pasiva: Con los datos obtenidos con el EA se llevaron a cabo diversos análisis de varianza. Los resultados del MANOVA para el conjunto de las variables en la fase pretest puso de relieve que antes de la intervención no había diferencias significativas entre experimentales y control en las conductas agresivas, pasivas y asertivas (ver tabla 2). Los resultados del MANCOVA de las diferencias posttest-pretest usando las puntuaciones pretest como covariables mostraron diferencias significativas entre ambas condiciones, siendo el tamaño del efecto medio (ver tabla 2). No obstante, los resultados de los ANCOVAs mostraron que las diferencias significativas únicamente se dieron en relación a las conductas asertivas (ver tabla 2).

Al comparar el cambio que se ha producido en los sujetos experimentales y control (ver tabla 1), se puede observar que en conducta asertiva los experimentales muestran un aumento de este tipo de conducta mientras que los de control disminuyen levemente sus conductas asertivas. En conducta agresiva los experimentales aumentan ligeramente, en la misma dirección que los de control, aunque estos lo hacen en mayor magnitud, y en conducta pasiva tanto experimentales como control disminuyen de forma similar. Estos datos sugieren que el programa ha tenido un efecto positivo al haber estimulado en los experimentales un incremento significativo de las conductas asertivas en diversas situaciones de interacción social con iguales. Esto es, una mayor tendencia a expresarse de forma directa, pero no coercitiva, en situaciones tales como dar o recibir felicitaciones, pedir favores, iniciar y mantener conversaciones, rehusar peticiones, realizar críticas, manifestar sentimientos positivos y negativos, etc. Sin embargo, y pese a que los experimentales muestran un menor aumento de sus conductas agresivas frente a los de control no se puede confirmar un efecto significativo del programa en las conductas agresivas, ni tampoco en las conductas pasivas que aunque disminuyen, lo hacen en magnitud similar en ambas condiciones.

Los resultados de la evaluación posttest-pretest son convergentes con los obtenidos mediante la evaluación cualitativa realizada con técnicas observacionales ya que los adultos implicados en la intervención, en general, informan al finalizar el pro-

grama de un nivel alto de cambio en los miembros de su grupo en diversas variables conductuales y cognitivas implicadas en la interacción social tales como: comunicación, conductas de ayuda y cooperación, conducta asertiva, identificación de percepciones propias y de los demás, empatía, resolución de conflictos, imagen de uno mismo y de los demás, expresión de emociones...

Cambios significativos en los adolescentes con baja socialización

Una de las hipótesis del estudio plantea que el programa iba a promover una significativa mejora en los sujetos experimentales que antes de la intervención tuvieran bajo desarrollo social (baja conducta social asertiva, pocas conductas sociales facilitadoras de la socialización, escasas estrategias cognitivas de interacción social...). Por ello, en primer lugar los sujetos experimentales fueron clasificados en función de las puntuaciones obtenidas en la fase pretest en tres perfiles: (a) el perfil 1 incluye a los sujetos que obtuvieron puntuaciones bajas en esa variable, correspondientes a centiles inferiores a 25; (b) el perfil 2 engloba a los que tuvieron en el pretest puntuaciones centiles entre 25 y 75; y (c) el perfil 3 se refiere a los sujetos con puntuaciones centiles superiores a 75. Posteriormente, en relación a las 6 variables en las que se detectaron efectos significativamente positivos del programa en los sujetos experimentales, se calculó la diferencia de medias posttest-pretest en los distintos perfiles (ver Tabla 3), y se realizaron ANOVAs con la finalidad de evaluar el cambio en cada perfil. Los resultados de los ANOVAs indican si el cambio en cada perfil fue homogéneo o si por el contrario los experimentales de algún perfil mejoraron significativamente más por efecto del programa que sus compañeros de otros perfiles (ver tabla 3).

Autoasertividad: Los resultados del ANOVA de las diferencias posttest-pretest en los experimentales de distintos perfiles en relación a las conductas de autoasertividad fueron significativos. Los datos muestran una significativa mejora de los sujetos de perfil 1 ($n = 31$), es decir, los que mostraban muy baja autoasertividad en la fase pretest, frente a los del perfil 2 ($n = 64$), que tuvieron puntuaciones medias en autoasertividad, y los de perfil 3 ($n = 29$), que aún mostrando mucha autoasertividad en pretest disminuyeron en el posttest, dirección que también se observa en los de control. Los resultados sugieren que el programa incrementó la autoasertividad especialmente en aquellos que mostraban bajos niveles antes de la intervención.

Conducta asertiva: Los resultados del ANOVA de las diferencias posttest-pretest en los experimentales de distintos perfiles en relación a las conductas asertivas en las relaciones sociales fueron significativos. Los datos muestran una significativa mejora de los sujetos de perfil 1 ($n = 32$), es decir, los que mostraban muy pocas conductas asertivas en la fase pretest, frente a los del perfil 2 ($n = 66$), que tuvieron puntuaciones medias en pretest, y los de perfil 3 ($n = 22$), que aún mostrando muchas conductas asertivas en pretest disminuyeron en el posttest, dirección que también se observa en los de control. Los resultados sugie-

Tabla 3
Diferencia de Medias Postest-Pretest y Desviaciones Típicas en cada Perfil y Condición en las variables en las que el programa ha tenido efectos significativos

Variables	ANOVA Pos-Pre <i>F</i> (2,124)	Perfil 1				Perfil 2				Perfil 3			
		Experimental		Control		Experimental		Control		Experimental		Control	
		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Autoasertividad	13,09***	7,03	8,00	7,17	6,65	2,73	7,46	-1,96	6,49	-2,31	4,70	-3,83	7,95
Conducta asertiva	62,06***	5,56	3,85	4,24	3,91	0,79	2,00	-3,36	5,03	-2,05	1,84	-1,00	1,41
Estrategias cognitivas asertivas	5,34**	6,82	3,85	2,00	3,10	4,67	3,46	0,40	2,27	4,05	3,34	-2,77	3,42
Estrategias cognitivas total	11,10***	10,67	6,38	4,17	5,87	6,22	5,79	1,13	4,21	3,59	5,90	-4,86	6,09
Conductas de liderazgo	11,89***	1,48	2,57	0,33	3,44	0,72	3,59	-1,71	3,56	-2,40	3,49	-1,80	2,05
Conductas de ansiedad-timidez	18,89***	0,55	1,53	1,11	2,52	-1,06	2,54	0,56	2,28	-3,43	4,65	-2,23	3,32

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

ren que el programa incrementó significativamente las conductas asertivas en aquellos adolescentes que mostraban muy pocas conductas asertivas antes de la intervención.

Estrategias cognitivas asertivas de resolución de situaciones sociales conflictivas: Los resultados del ANOVA de las diferencias posttest-pretest en los experimentales de distintos perfiles en relación a las estrategias cognitivas asertivas fueron significativos. Los datos muestran una significativa mejora de los sujetos de perfil 1 ($n = 34$), es decir, los que mostraban muy pocas estrategias cognitivas asertivas en la fase pretest, frente a los del perfil 2 ($n = 72$), y los de perfil 3 ($n = 19$), cuyo incremento fue muy similar. Los resultados sugieren que el programa promovió significativamente las estrategias cognitivas asertivas de resolución de situaciones sociales conflictivas en aquellos adolescentes experimentales que mostraban muy pocas estrategias asertivas en la fase pretest. No se dieron diferencias en el cambio entre los sujetos perfil 2 y 3.

Estrategias cognitivas totales de resolución de situaciones sociales conflictivas: Los resultados del ANOVA de las diferencias posttest-pretest en los experimentales de distintos perfiles en relación a las estrategias cognitivas totales (asertivas, agresivas y pasivas) fueron significativos. Los datos muestran una importante y significativa mejora de los sujetos de perfil 1 ($n = 33$), es decir, los que mostraban muy pocas estrategias cognitivas en general en la fase pretest, frente a los del perfil 2 ($n = 64$), y los de perfil 3 ($n = 27$). Los resultados sugieren que el programa incrementó significativamente la cantidad de estrategias cognitivas disponibles para la resolución de situaciones sociales conflictivas en aquellos adolescentes experimentales que mostraban muy pocas estrategias de cualquier tipo en la fase pretest. Aunque los experimentales de perfil 2 mejoraron más que los de perfil 3, no se dieron diferencias estadísticamente significativas entre ellos.

Conductas de liderazgo: Los resultados del ANOVA de las diferencias posttest-pretest en los experimentales de distintos perfiles en relación a las conductas de liderazgo fueron significativos. Los datos muestran una significativa mejora de los sujetos de perfil 1 ($n = 29$), es decir, los que mostraban pocas conductas de liderazgo en la fase pretest y de los sujetos de perfil 2 ($n = 58$), frente a los del perfil 3 ($n = 30$) que disminuyeron sus conductas, dirección negativa que también se observa en los de control de perfil 2 y 3. Los resultados sugieren que el programa incrementó las conductas de liderazgo en los experimentales que en pretest tenían un nivel bajo y medio de conductas de popularidad, espíritu de servicio y liderazgo positivo.

Conductas de ansiedad-timidez: Los resultados del ANOVA de las diferencias posttest-pretest en los experimentales de distintos perfiles en relación a las conductas de ansiedad-timidez en la interacción social fueron significativos. Los datos permiten observar que los sujetos experimentales de perfil 3 ($n = 14$) que mostraban en la fase pretest muchas conductas de ansiedad-timidez fueron los que significativamente más disminuyeron este tipo de conductas, en la misma dirección que los de perfil 2 ($n = 35$) que también mostraron un decremento de las mismas, que no se dio en los de control de perfil 2 los cuales tuvieron un incremento de sus conductas de ansiedad-timidez.

Tabla 4
Medias, Desviaciones Típicas y Análisis de Varianza de los sujetos experimentales en función del género en la fase pretest en todas las variables objeto de estudio

	Grupo Experimental (N = 125)				
	Varones		Mujeres		ANOVA Pretest
	M	DT	M	DT	F
Autoasertividad	59,59	8,76	59,65	7,46	0,01
Heteroasertividad	40,65	8,28	40,95	6,28	0,04
Conductas de consideración	9,82	4,12	10,84	3,47	2,11
Conductas de autocontrol	11,11	3,78	12,45	2,87	4,71*
Conductas de retraimiento	1,09	2,49	1,09	2,49	2,57
Conductas de ansiedad-timidez	1,94	2,58	2,11	3,01	0,11
Conductas de liderazgo	6,18	4,19	6,69	4,21	0,44
Conducta prosocial altruista	17,36	3,35	18,71	2,48	6,06*
Estrategias cognitivas pasivas	5,68	3,16	7,18	3,44	6,24*
Estrategias cognitivas agresivas	5,61	2,31	5,73	3,68	0,04
Estrategias cognitivas asertivas	6,62	2,31	7,76	3,01	5,56*
Estrategias cognitivas total	20,67	6,74	19,17	5,95	6,78*
Conducta asertiva	32,33	4,41	33,95	3,26	5,03*
Conducta agresiva	11,39	4,96	9,71	4,00	4,11*
Conducta sumisa o pasiva	16,08	3,71	16,55	3,85	0,46

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

Efectos de la intervención en función del género

Los resultados del MANOVA pretest realizado en función del sexo evidenciaron diferencias significativas ($F = 2,16$, $p < 0,05$). Como se puede observar en la tabla 4, los ANOVAs ponen de relieve que antes de la intervención las mujeres mostraban significativamente más conductas de autocontrol, prosociales, y asertivas así como más estrategias asertivas y pasivas que los varones, mientras que éstos tenían significativamente más conductas agresivas y mayor cantidad total de estrategias cognitivas para resolver situaciones sociales conflictivas. Para evaluar si el programa tuvo un efecto diferencialmente significativo en función del género se realizó para el conjunto de las variables un MANCOVA de las diferencias posttest-pretest en varones y mujeres, observándose diferencias significativas en los cambios producidos por el programa en función del sexo ($F = 3,55$, $p < 0,01$), con un tamaño del efecto grande ($r = 0,59$). Como se puede observar en la Tabla 5, las mujeres incrementaron significativamente más las conductas de autoasertividad, las conductas prosociales altruistas, y las conductas sociales de autocontrol y respeto por las normas, así como las estrategias cognitivas asertivas y pasivas de resolución de situaciones sociales y la cantidad de estrategias cognitivas.

Discusión

Los resultados obtenidos en el estudio sugieren que el programa estimuló una mejora significativa que se evidenció en: (a) un incremento de la autoasertividad o grado en el que la persona se concede a sí mismo los derechos básicos asertivos (cambiar de opinión, elogiar y recibir elogios, no entender algo, hacer y rechazar peticiones, aceptar y rechazar críticas...); (b) un aumento de las conductas asertivas en diversas situaciones de interacción social con iguales, esto es, una mayor tendencia a expresarse de forma directa, pero no coercitiva, en situaciones tales como dar o recibir felicitaciones, pedir favores, iniciar y mantener conversaciones, rehusar peticiones, manifestar sentimientos positivos y negativos, etc.; (c) una elevación de la cantidad de estrategias cognitivas asertivas de resolución de situaciones sociales, así como de la cantidad total de estrategias cognitivas disponibles (asertivas, agresivas, pasivas) para afrontar situaciones sociales tales como participar en un robo, entrar en un grupo de iguales, decir no, afrontar el rechazo, responder a una agresión...; y (d) un incremento de las conductas de liderazgo asociadas a ascendencia, popularidad, iniciativa, confianza en uno mismo y espíritu de servicio, así como una disminución de las conductas de ansiedad-timidez en las interacciones sociales.

Por otro lado, el impacto del programa fue significativamente positivo para aquellos adolescentes que antes de la intervención mostraban dificultades de socialización tales como: (a) baja autoasertividad, (b) pocas conductas asertivas en las interacciones sociales, (c) pocas estrategias cognitivas en general y específicamente pocas estrategias asertivas de resolución de situación sociales conflictivas,

Tabla 5

Diferencia de Medias postest-pretest, Desviaciones Típicas y Análisis de Covarianza en función del género para los sujetos experimentales en todas las variables objeto de estudio

	Grupo Experimental (N = 125)				
	Varones		Mujeres		ANOVA Pos-Pre
	M Pos-Pre	DT	M Pos-Pre	DT	F
Autoasertividad	1,05	7,62	4,16	7,70	7,48**
Heteroasertividad	1,11	7,90	2,24	8,23	1,85
Conductas de consideración	-4,69	3,85	0,64	3,12	1,08
Conductas de autocontrol	-0,81	4,00	0,56	2,81	9,35**
Conductas de retraimiento	-0,25	2,48	-7,27	1,00	0,01
Conductas de ansiedad-timidez	-0,14	2,34	-0,55	3,04	0,19
Conductas de liderazgo	1,13	3,66	0,40	3,62	0,53
Conducta prosocial altruista	-0,23	2,61	0,47	2,43	13,72***
Estrategias cognitivas pasivas	1,30	3,39	1,75	3,74	5,00*
Estrategias cognitivas agresivas	0,47	3,13	0,13	2,49	0,38
Estrategias cognitivas asertivas	4,12	3,20	6,51	3,80	12,10***
Estrategias cognitivas total	5,89	6,12	8,38	6,60	9,17**
Conducta asertiva	2,28	4,01	0,75	3,13	0,33
Conducta agresiva	0,67	4,02	-0,15	4,49	1,30
Conducta sumisa o pasiva	-1,55	3,60	-0,24	3,71	2,39

* p < 0,05

** p < 0,01

*** p < 0,001

y (d) pocas conductas de liderazgo y muchas de ansiedad-timidez. Así, los resultados confirman las hipótesis planteadas en el estudio validando de este modo la experiencia de intervención llevada a cabo. Secundariamente se observó un mayor efectos de la intervención en las mujeres frente a los varones, las cuales mostraban también puntuaciones superiores en la fase pretest en las variables objeto de estudio.

En lo que se refiere a los sujetos de control se observa o bien un escaso cambio en las variables medidas o bien un cambio negativo. Esta negativa evolución puede sugerir que en ausencia de una intervención que estimule la socialización positiva, los cambios evolutivos que se producen en estas edades no conducen necesariamente a una conducta social positiva. La observación de esta tendencia ha sido observada también en otros estudios (Garaigordobil, 1992; 1996a; 1996b; 1999) que evaluaron los programas precedentes a esta intervención con adolescentes, lo que permite enfatizar la importancia que pueden tener este tipo de intervenciones para el desarrollo social durante la adolescencia.

Los resultados conducen a cuestionarse por los factores que pueden haber sido más relevantes o de mayor peso en los cambios positivos promovidos por la intervención. Aunque esta reflexión se deriva de una observación no estructurada, se podrían señalar tres fuentes de influencia explicativa: (a) las propias características estructurales de las actividades del programa que generan situaciones de comunicación respetuosa e interacción cooperativa; (b) el importante valor metacognitivo que tiene la fase de debate o discusión posterior a cada actividad; y (c) las características sociopersonales del adulto que dirige la intervención que influirán en el modo de dirigir y articular el desarrollo del grupo.

Los hallazgos del estudio, por un lado, validan la eficacia del programa y, por otro lado, son coherentes con los encontrados en otros trabajos (Alsinet, 1997; Bijstra y Jackson, 1998; Bukowsky, 1998; Caballo y Robles, 1988; Putman et al., 1996; Stevahn et al., 1997; Trianes, 1994) que han evidenciado los efectos positivos de intervenciones que estimulan el desarrollo de diversas habilidades sociales mediante actividades que estructuran interacciones sociales amistosas-cooperativas en el contexto del grupo de iguales.

El trabajo realizado aporta una herramienta para estimular el desarrollo social durante la adolescencia, sin embargo, no está exento de limitaciones. En general, los estudios de este tipo tienen diversas limitaciones ya que en ellos intervienen muchas variables difíciles de controlar. La evaluación de un programa puede estar afectada por las características personales, sociales o motivacionales de las personas implicadas, por las garantías científicas de los instrumentos de evaluación utilizados, por la estandarización del procedimiento seguido en la recogida de datos con todos los sujetos y en ambas fases de la evaluación... En lo que respecta a este estudio, debido a la dificultad de encontrar instrumentos estandarizados para explorar las estrategias cognitivas de resolución de situaciones sociales se diseñó un instrumento «ad hoc». Sin embargo, se realizaron estudios psicométricos previos con la prueba obteniendo coeficientes satisfactorios. No obstante, se puede sugerir la realización de posteriores réplicas del estudio y su comparación con otros programas que tengan similar finalidad.

Referencias

- Aguirre, A. (1994). *Psicología de la adolescencia*. Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria.
- Alsinet, C. (1997). Un programa para mejorar las habilidades sociales de los adolescentes: Intervención Psicosocial. *Revista sobre Igualdad y Calidad de Vida*, 6, 227-235.
- Bijstra, J.O. y Jackson, S. (1998). Social skills training with early adolescents: Effects on social skills, well-being, self-esteem and coping. *European Journal of Psychology of Education*, 13, 569-583.
- Bukowski, W. M., Newcomb, A. F. y Hartup, W. W. (1998). *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Caballo, V. E. y Carrobes, J. A. (1988). Comparación de la efectividad de diferentes programas de entrenamiento en habilidades sociales. *Revista Española de Terapia del Comportamiento*, 2, 93-114.
- Conte, R., Andrews, J.W., Loomer, M. y Hutton, G. (1995). A classroom-based social skills intervention for children with learning disabilities. *Alberta Journal of Educational Research*, 41, 84-102.
- Dykeman, B. F. (1995). The social cognitive treatment of anger and aggression in four adolescents with conduct disorder. *Journal of Instructional Psychology*, 22, 194-200.
- Garaigordobil, M. (1992). *Diseño y evaluación de un programa lúdico de intervención psicoeducativa con niños de 6-7 años*. Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco. B-12346/94 (Microfilms Tesis Doctoral).
- Garaigordobil, M. (1993). *Juego cooperativo y socialización en el aula*. Madrid: Seco-Olea.
- Garaigordobil, M. (1995a). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Garaigordobil, M. (1995b). Intervención en la creatividad: evaluación de una experiencia. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1, 37-62.
- Garaigordobil, M. (1995c). Evaluación de una intervención psicológica en indicadores de desarrollo moral. *Boletín de Psicología*, 49, 69-86.
- Garaigordobil, M. (1996a). *Evaluación de una intervención psicoeducativa y sus efectos sobre la conducta prosocial y la creatividad*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Primer Premio Nacional de Investigación Educativa, 1994.
- Garaigordobil, M. (1996b). *Evaluación de una intervención psicoeducativa en la conducta prosocial y la creatividad con niños de 2º ciclo de educación primaria*. En *Premios Nacionales de Investigación Educativa 1994* (pp. 13-50). Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Garaigordobil, M. (1999). Assessment of a cooperative-creative program of assertive behavior and self-concept. *Spanish Journal of Psychology*, 2, 3-10.
- 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. y Echebarria, A. (1995). Assessment of a peer-helping game program on children's development. *Journal of Research in Childhood Education*, 10, 63-69.
- Garaigordobil, M., Maganto, C. y Etxeberria, J. (1996). Effects of a cooperative game program on socio-affective relationships and group cooperation capacity. *European Journal of Psychological Assessment*, 12, 140-151.
- García, M. y Magaz, A. (1994). *ADCA-1. Escala de evaluación de la asertividad*. Madrid: CEPE.
- Godoy, A., Gavino, A., Blanco, J.M., Martorell, M.C., Navarro, A.M. y Silva, F. (1993). EA. Escala de asertividad. En F. Silva y M.C. Martorell (dirs.), *EPIJ. Evaluación Infanto-Juvenil* (pp. 141-174). Madrid: MEPSA.
- Hansen, D.J., Nangle, D.W. y Meyer, K.A. (1998). Enhancing the effectiveness of social skills interventions with adolescents. *Education and Treatment of Children*, 21, 489-513.

- Hopkins, J. R. (1986). *Adolescencia: Años de transición*. Madrid: Pirámide.
- Hughes, C., Killian, D. J. y Fischer, G.M. (1996). Validation and assessment of a conversational interaction intervention. *American Journal on Mental Retardation*, 100, 493-509.
- Ma, H.K. y Leung, M.C. (1991). Altruistic Orientation in Children: Construction and validation of the Child Altruism Inventory. *International Journal of Psychology*, 26, 745-759.
- Muñoz, A., Trianes, M.V. y Jiménez, M. (1996). Promoción del desarrollo afectivo y social: Una línea de intervención psicoeducativa. *Apuntes de Psicología*, 47, 81-97.
- Noller, P. y Callan, V. (1991). *The adolescent in the family*. Londres: Routledge.
- Putman, J., Markovchich, K., Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1996). Cooperative learning and peer acceptance of students with learning disabilities. *Journal of Social Psychology*, 136, 741-752.
- Rodríguez, M. (1994). La vivencia grupal de la adolescencia. En A. Aguirre (dir.), *Psicología de la adolescencia* (pp. 195-213). Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria.
- Shechtman, Z. y Nachshol, R. (1996). A school-based intervention to reduce aggressive behavior in maladjusted adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 17, 535-552.
- Silva, F. y Martorell, M.C. (1989). *BAS-3. Bateria de Socialización*. Madrid: TEA.
- Stevahn, L., Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Green, K. (1997). Effects on high school students of conflict resolution training integrated into English literature. *Journal of Social Psychology*, 137, 302-315.
- Trianes, M. V. (1994). Educación de competencia para las relaciones interpersonales en niños de compensatoria. *Infancia y Sociedad: Revista de Estudios*, 27, 61-82.
- Tucker, C.M., Herman, K.C., Brady, B.A. y Fraser, K.P. (1995). Operation positive expression: a behavior change program for adolescent halfway house residents. *Residential Treatment for Children and Youth*, 13, 67-80.
- Wentzel, K.R. y Erdley, C.A. (1993). Strategies for making friends: Relations to social behavior and peer acceptance in early adolescence. *Developmental Psychology*, 29, 819-826.
- Wentzel, K.R. y McNamara, C.C. (1999). Interpersonal relationships, emotional distress, and prosocial behavior in middle school. *Journal of Early Adolescence*, 19, 114-125.

Nota: Proyecto de investigación subvencionado por el Dpto. de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco (1997-2000). El trabajo ha sido galardonado con el III Premio Nacional de Investigación Educativa 1998, concedido por el Ministerio de Educación y Cultura.