

Evaluación del Efecto de una Intervención Conductual en la Agresividad Escolar

Assessment of the Effect of a Behavioral Intervention in School Aggression

Verónica Pérez*

Universidad del Desarrollo

Ana María Fernández

Universidad de Santiago de Chile

Jorge Rodríguez

Universidad de Chile

Flora De la Barra

Universidad de Chile

rec: 12-abril-2005

acep: 25-mayo-2005

Resumen

Se investiga el efecto que tiene una intervención conductual aplicada en la sala de clases, en el desarrollo de conductas disruptivas entre primero y tercero básico. Para esto, se diseñó un estudio cuasi-experimental longitudinal que permitió evaluar los efectos de la aplicación del programa del Juego del Buen Comportamiento (JBC) en las conductas disruptivas de 45 niños de dos colegios municipalizados del sector Oriente, en comparación con un grupo equivalente que no recibió la intervención (compuesto por 104 escolares). Los resultados indicaron que la aplicación del JBC en 1° y 2° básico, se relaciona con una disminución de los problemas de desobediencia y/o agresión, deficiencia cognitiva e inmadurez emocional en 3° básico. Además, el programa se relaciona con una protección y/o prevención de la ocurrencia de estos problemas en el grupo intervenido. Se discuten algunos desafíos metodológicos del presente estudio y las implicancias de estos resultados para investigaciones futuras, y algunas expectativas de seguimiento de estos resultados en sexto básico. *Palabras Clave:* Prevención, Agresividad, Juego del Buen Comportamiento, Conductas Disruptivas, Escolares.

Abstract

This study looks at the effects of a behavioral intervention implemented in the classroom, on the development of disruptive behaviors between first and third grade. A quasi-experimental longitudinal design was chosen, in order to assess the effects of the Good Behavior Game (GBG) in the disruptive behaviors of 45 children of public schools from the East side of Santiago, in comparison to an equivalent control group that did not receive the intervention (104 children). The results indicate that the implementation of the GBG in 1st and 2nd grades was related in 3rd grade to a decreased level of aggression and/or disobedience, cognitive deficiency, and emotional immaturity. Indeed, the application of the program was related to a protection and/or prevention of these problems in the experimental group. Some methodological constraints and the implications of these results for future research are discussed, and some predictions for a follow-up of these results in sixth grade are also addressed.

Key Words: Prevention, Aggression, Good Behavior Game, Disruptive Behavior, students.

Introducción

La violencia ha sido uno de los problemas serios de salud pública que enfrenta América Latina y otros países del mundo, siendo la violencia intrafamiliar y escolar dos ámbitos donde ésta se manifiesta con mayor fuerza. En Chile, los datos sobre violencia intrafamiliar muestran que

al menos un 35% de los niños menores de 15 años es maltratado físicamente o abusado por sus padres o cuidadores (Aarón, 2001). Por otra parte en un estudio realizado por el Instituto Nacional de la Juventud en el año 2000, se señala que el 45,5% de los alumnos de colegios municipales observaban violencia física entre adolescentes, además, en el mismo año hubo tres casos de muerte derivados de la agresión entre alumnos en el espacio escolar (Zerón, 2002). Estas cifras han alertado a las autoridades de educación quienes han relacionado el problema de violencia con la convivencia escolar y social, identificando como factores relacionados la incapacidad de enfrentar conflictos, el individualismo, la competitividad, la desintegración de la familia, entre otros (Ministerio de educación, 1999; Yunes,

* Coordinadora del Área Social-Comunitaria
Escuela de Psicología, Universidad del Desarrollo
Dirección: Avda. La Plaza 700, San Carlos de Apoquindo. Las Condes, Santiago.

Fono/Fax: 2999130. Correo Electrónico: vperezv@vtr.net

** Este proyecto fue realizado gracias al patrocinio de la Municipalidad de Lo Barnechea y la Facultad de Psicología de la Universidad del Desarrollo.

1993). Las estrategias propuestas desde este sector han puesto énfasis en la necesidad de una política de convivencia escolar, que incorpore la formación valórica y el diálogo entre los distintos estamentos educativos y propicie un ambiente educativo orientado al buen trato (Slaby, 1997; Zerón, 2002).

Por otra parte, desde diferentes disciplinas existen algunos consensos en cuanto a los mecanismos que generan y regulan la violencia. Se plantea que si bien hay mecanismos de base genética que favorecerían la violencia también existen bases genéticas para el comportamiento prosocial, de manera que los factores para entender, controlar y prevenir la violencia son aprendidos y habrían factores sociales, culturales y de aprendizaje que son sumamente importantes en la incidencia de este fenómeno (Betancourt, 2000; Castillo & Haz, 2003; Livacic-Rojas, Espinoza & Ugalde, 2004).

En este sentido la evidencia de los estudios internacionales y nacionales señala que es posible identificar factores predictores de la violencia juvenil. Entre ellos se describen factores socioeconómicos, familiares e individuales, como son: la pobreza, falta de monitoreo parental, abandono, impulsividad, bajo rendimiento académico, violencia intra familiar (Heins, 2004; Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi & Lozano, 2002). Así también, se ha señalado que la falta de habilidades para el manejo de conflictos, el comportamiento agresivo y las dificultades de adaptación al sistema escolar en la infancia, son factores que predicen conductas de violencia y consumo de drogas en la pubertad (Florenzano, 1997; Kellam, Brown & Fleming, 1982; Kellam, Rebok, Ialongo & Mayer, 1994; Mc Alister, 1998; Pérez, De La Barra, Gubbins, Fernández & Rodríguez, 2001; Pérez, Fernández, De La Barra & Rodríguez, 2002).

Desde esta perspectiva, la conducta violenta puede ser moldeable y sería relevante iniciar estrategias de intervención y prevención antes que ésta se manifieste de forma estable y desadaptativa. En este sentido es la escuela uno de los lugares donde aparecen las primeras manifestaciones de la conducta violenta entre los pares y por ello uno de los lugares privilegiados para intervenir y prevenir (Barudy, 2000; Bedregal, Margozzini & Molina, 2003; De La Barra, 1999).

Específicamente en cuanto a la violencia y agresividad en la escuela, investigadores de la epidemiología de la agresividad y otras conductas de riesgo (Kellam & Rebok, 1992), encontraron que las respuestas agresivas y conductas disruptivas que los niños presentan en primero y segundo básicos, son un antecedente importante de desórdenes conductuales, abuso de drogas y aislamiento en la pre-pubertad (De La Barra, Toledo & Rodríguez, 2003; Kellam et al., 1994; Kellam, Ling, Merisca, Brown & Ialongo, 1998). En este sentido los niños que responden mal a las tareas demandadas por el profesor en la sala de clases estarían en mayor riesgo de tener un comportamiento agresivo a largo

plazo, si permanecen en grupos donde la mayoría de los niños son agresivos. En cambio, los niños que tienen niveles altos de agresividad, pero que están en salas donde hay pocos niños con problemas de agresión, tienden a seguir el curso normal del desarrollo (Kellam et al., 1998; Kellam & Rebok, 1992). Estos autores plantean que los niños en estos cursos enfrentan una serie de exigencias nuevas tales como: mayor proporción de su tiempo con un extraño (la profesora), poner atención, compartir los espacios para hablar, levantar la mano para participar, leer y aprender matemáticas, estar con alrededor de 35 niños en un espacio físico generalmente reducido, entre otros. A veces los niños pueden responder a estas exigencias con conductas disruptivas fracasando en el proceso de adaptación social. Si esto no se revierte puede ocasionar problemas desadaptativos mayores en la pubertad.

Por otra parte, de los distintos estudios y formas de comprender la violencia, se desprenden diferentes intervenciones preventivas. Especial importancia, por su efectividad, tienen las estrategias de prevención primaria que se desarrollan tempranamente en grupos de alto riesgo (Aracena, Haz, Román, Muñoz & Bustos, 1999; Krug et al., 2002). Estos programas incluyen el cuidado y la promoción de la salud mental de la madre durante y después del embarazo, estimulación psicosocial al niño preescolar, entrenamiento a padres para que sean agentes protectores en sus familias, apoyo en infraestructura ambiental y desarrollo comunitario, campañas comunicacionales, entre otros (Krug et al., 2002).

Así mismo, en relación a lo anterior, se ha enfatizado que la escuela constituye un ambiente óptimo para detectar tempranamente conductas desadaptativas y realizar programas de fomento de salud y prevención de la violencia escolar (Bedregal, Margozzini, Molina, 2003; De La Barra, 1999; Kellam, Prinz & Sheley, 2000). Algunas de las estrategias de prevención temprana que han sido implementadas efectivamente, incorporan el trabajo con profesores, padres y alumnos de los primeros años de enseñanza básica, que a corto plazo se orientan a mejorar el desempeño escolar, elevar los niveles de aprendizaje, disminuir la deserción; y que a largo plazo buscan disminuir los daños en salud, especialmente la violencia y otras conductas de riesgo (George, 2003).

Otras estrategias que se implementan en el ámbito escolar abordan el problema de la prevención desde una perspectiva psicosocial, interviniendo desde la cultura organizacional. Desde estos enfoques se privilegian los talleres de encuentro y diálogo entre los distintos estamentos de la escuela, se forman alumnos para que asuman un rol de mediador entre pares con el fin de promover la resolución pacífica de conflictos, se realizan campañas para la paz, y se involucra a toda la comunidad educativa en el diseño de la política educativa que elimine las fuentes de discriminación y segregación (Magendzo & Donoso, 2000; Rozenblum, 1998).

Otras intervenciones integran la perspectiva psicosocial con la teoría del ciclo vital del desarrollo, partiendo del supuesto básico de que en cada etapa del ciclo vital los individuos están insertos en campos sociales que demandan una serie de tareas, donde los sujetos son formal o informalmente evaluados por evaluadores naturales, tales como los padres en la familia, los profesores en las clases, los compañeros, vecinos cercanos, supervisores, entre otros (Battistich, Solomon, Kim, & Watson, 1995; Lewin, 2005). El curso normal del desarrollo supone que los sujetos tendrían éxito en la adaptación social, lo que sería reforzado por los evaluadores naturales, tales como los padres y/o profesores (Kellam et al., 1994). Desde este modelo, las competencias adquiridas en este ajuste social temprano estarán disponibles para adaptaciones posteriores cuando el individuo atraviese por otras etapas del desarrollo con las mismas o nuevas demandas. En contraste, el desarrollo desviado se describe como una historia temprana de malas adaptaciones a las tareas que demanda el campo social, lo que sería evaluado negativamente por los evaluadores naturales y que influiría en el bienestar psicológico del sujeto (Kellam et al., 1998).

Desde esta perspectiva el trabajo preventivo debe realizarse con los niños y el profesor en el contexto de la sala de clases, siendo el profesor y los compañeros los actores claves para la promoción de conductas pro-sociales. Estas estrategias pretenden inhibir el curso de las respuestas agresivas y disruptivas de los niños en la sala de clases y mejorar el proceso de adaptación social a las demandas escolares a través de una estrategia de manejo conductual.

Desde hace algún tiempo, investigadores de la Universidad de Johns Hopkins, han buscado comprender e intervenir en el desarrollo epidemiológico de la agresividad y otras conductas de riesgo. Kellam et al. (1994), estudiaron la efectividad de un programa de manejo conductual en la sala de clases, llamado Good Behavior Game (Juego del Buen Comportamiento), que tiene como una de sus bases las teorías de campo social y ciclo vital (Erikson, 1985; Lewin, 2005) para disminuir y prevenir la aparición de conductas disruptivas y agresivas. En estos estudios se trabajó con primeros y segundos básicos de 19 colegios Municipales de la ciudad de Baltimore, y evaluando la efectividad a largo plazo de este programa, para reducir la agresividad. Con este fin utilizaron mediciones antes y después de la intervención en los cursos intervenidos y compararon los resultados con grupos control, que no recibieron el programa, y que tenían las mismas características que los grupos intervenidos.

Los resultados del programa en estudios de seguimiento a cinco años, mostraron que los niños que participaban en la intervención disminuían significativamente sus conductas de agresividad y tenían menor probabilidad de consumo de tabaco y alcohol al llegar a la pubertad, en comparación con niños de los grupos control que no participaban en el programa (Kellam, Mayer, Rebok & Hawkins, 1998).

En nuestro país no existen investigaciones acerca del efecto de programas a largo plazo que busquen prevenir o intervenir la agresividad y las conductas de riesgo de los niños a partir de un trabajo coordinado con el colegio y los profesores. Por lo tanto, la presente investigación estuvo orientada a evaluar el efecto de la intervención temprana en el desarrollo de conductas disruptivas en la sala de clases, trabajando con colegios municipalizados de la región metropolitana. Específicamente, tomando el modelo de intervención de Kellam et al. (1998), se hipotetizó que la aplicación del Programa del Juego del Buen Comportamiento en la sala de clases (JBC) disminuiría las conductas disruptivas y agresivas de los niños de primero básico al ser evaluados al finalizar tercero básico.

Método

Para evaluar los efectos de la intervención conductual en los cursos que se aplicó el JBC, se elaboró un diseño cuasi-experimental con pre-prueba y grupo control. Tanto el grupo intervenido como el grupo control se encontraban en niveles de vulnerabilidad psicosocial equivalentes de acuerdo al criterio de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB; ver www.junaeb.cl para una explicación del cálculo y determinación del índice de vulnerabilidad). Sin embargo, luego de analizados los datos de la primera evaluación (pre), se constató que los grupos no eran equivalentes en sus conductas de entrada. De esta forma, se continuó trabajando con un diseño longitudinal, en el que se evaluaron la evolución de las conductas de entrada de los niños que participaron y no participaron en la intervención, en función de los cambios que los grupos experimentaron después de dos años de intervención. Esto, en el contexto de un estudio longitudinal que continuará hasta fines de sexto básico, etapa que aún está en curso.

Participantes

En total, 149 escolares pertenecientes a ocho primeros básicos de cuatro colegios municipalizados en dos comunas distintas del sector Oriente, constituyeron la muestra de la investigación. En el grupo de estudio, se evaluaron 45 niños que recibieron la intervención. El grupo control estuvo constituido por 104 niños de otra comuna del sector Oriente, quienes no participaron en el JBC, y que presentaban características socio-demográficas similares a las del grupo de estudio. Ambos grupos fueron evaluados en primero básico y a fines de tercero básico.

Procedimiento

Con el objetivo de implementar la intervención, se establecieron contactos con diversos colegios del sector Oriente. Para esto se seleccionaron 4 docentes a cargo de la apli-

cación del JBC en sus respectivos cursos, quienes manifestaron voluntariamente su interés por ser parte del programa, y cuya participación en la capacitación y sesiones de seguimiento semanales (llevadas a cabo por uno de los colaboradores de la investigación), estuvo retribuida por un incentivo monetario, entregado al finalizar cada año de intervención.

El programa del JBC es una estrategia de intervención conductual desarrollado por Kellam et al. (1994). Esta intervención está diseñada para ser aplicada por el profesor de forma grupal, durante el transcurso de las clases. Al inicio del juego se divide al curso en tres equipos heterogéneos, y se dan a conocer las siguientes reglas de buena conducta (trabajaremos silenciosamente, nos respetaremos unos a otros, nos levantaremos de nuestros asientos con permiso de la profesora y seguiremos las instrucciones de la profesora), las cuales establecen las conductas específicas que serán reforzadas durante la aplicación del programa. Cuando un equipo no cumple con las reglas, se identifica inmediatamente la conducta inapropiada en el niño que la realiza, y la regla transgredida; y el equipo recibe una marca. Gana el o los equipos que tienen cuatro o menos marcas, quienes reciben un refuerzo tangible por su buena conducta (juguetes, un chocolate, stickers, etc.), inmediatamente después de finalizar el tiempo de intervención diaria. De esta forma, un líder de cada equipo (seleccionado también como refuerzo de ciertas conductas seleccionadas por el profesor) entrega el refuerzo tangible a cada integrante del o los grupos ganadores.

Durante el segundo año básico, se continuó trabajando con el JBC, y los refuerzos tangibles, pasando gradualmente a la utilización de refuerzos intangibles (aplausos, música, espacios para contar chistes, etc.); esto con el objetivo de lograr la generalización de las conductas deseadas, al mismo tiempo que se iba aumentando el tiempo de aplicación diaria de la intervención, durante segundo básico. Posteriormente, al término del tercer año básico se realizó la evaluación de las conductas disruptivas en ambos grupos (estudio y control).

Instrumentos

Durante las evaluaciones (pre y post) se evaluaron las conductas del grupo de estudio (intervenido) y grupo control con instrumentos que fueron contestados por los padres y profesores de los niños, antes y después de la intervención. Estos instrumentos han sido validados y adaptados para Chile (George, Siraqyan, Mores, De la Barra, Rodríguez, López y Toledo, 1995), y se detallan a continuación.

Cuestionario para Profesores "Observación del comportamiento en sala de clases" (TOCA), adaptado y validado a Chile por George et al. (1995). Es un cuestionario que se aplica individualmente e incluye tres partes. La pri-

mera, consta de 43 ítems específicos que se puntúan de acuerdo a la severidad de problemas conductuales (que van de 1 –casi nunca– a 6 –casi siempre–). Tuvo una consistencia interna de 0,74 a 0,95 para los cinco factores que se identifican y un 61,28% de varianza explicada. Evalúa cinco constructos teóricos que reflejan conductas desadaptativas específicas del niño y que representan áreas donde se observan problemas tempranos que constituyeron antecedentes de riesgo para la salud mental futura (Kellam y Rebok, 1992). Estos son:

Factor 1, Aceptación de la Autoridad/ Conducta Agresiva; Factor 2, Contacto Social/ Timidez; Factor 3, Logros Cognitivos/ Concentración; Factor 4 Madurez Emocional; Factor 5 Nivel de Actividad/ Hiperactividad.

La segunda parte registra la opinión del profesor (3 ítems) con respecto al rendimiento y comportamiento del niño. Además existe una pregunta donde el profesor debe evaluar el grado de dificultad con que realizó la evaluación. La tercera parte indaga sobre las atenciones y servicios especiales que el niño está recibiendo y aquellas que el profesor considera debiera recibir. Por último existe una hoja de datos del profesor y guía de aplicación del cuestionario por un entrevistador capacitado.

El Cuestionario Pediátrico de Síntomas (PSC) para Padres, adaptado y validado para Chile por George et al. (1995), está compuesto de 33 ítems que se puntúan de 1 a 3, y que ha obtenido una confiabilidad de 0,85 y una varianza explicada de 47% en Chile. Este instrumento entrega un puntaje global que refleja la visión del padre, madre o adulto significativo, acerca del funcionamiento psicosocial del niño. Se aplica de forma grupal, y evalúa las conductas observadas en los niños durante el mes anterior a la aplicación.

Los análisis estadísticos se realizaron a través del programa SPSS (versión 10.0), utilizando las pruebas de diferencias de porcentajes y diferencias de promedio paramétricas y no paramétricas, con un nivel máximo de error aceptable de un 5%.

Resultados

La muestra total al momento de la evaluación post, quedó conformada por 149 escolares, con un promedio de edad de 7,6 años y desviación estándar de 0,5 años, de los cuales el 48,7% fueron mujeres y un 51,3% fueron varones.

El grupo no intervenido (grupo control) estuvo compuesto por 104 escolares, con un promedio de edad de 7,5 años y una desviación estándar de 0,6 años. Un 48% del grupo fueron varones y un 52% mujeres.

De los 45 escolares del grupo intervenido (grupo de estudio), la edad promedio fue de 7,6 años con desviación estándar de 0,5 años y el porcentaje de mujeres y varones fue de un 40% y 60%, respectivamente. No se observaron diferencias significativas en la composición por sexo y por edad de los grupos de comparación.

Las conductas de entrada en los factores estudiados del grupo intervenido fueron mayores que en el grupo control, para los factores de Desobediencia y/o agresión, Timidez, Inmadurez, Hiperactividad y evaluación de los padres (ver Tabla 1). Esto conlleva a que el grupo intervenido comience con conductas más desadaptativas que el grupo control, para los factores anteriormente mencionados. Por otro lado el grupo control presentó conductas más desadaptativas en Deficiencia cognitiva y Desconcentración, como se observa en la Tabla 1.

Tabla 1: Descripción de los puntajes promedio en cada factor

Factores	Grupo Control (n=104)		Grupo Estudio (n=45)	
	Media	D.E.	Media	D.E.
Desob./ Agresión	38.6	15.3	32.9	21.4
Timidez	17.6	8.2	13.9	6.8
Deficiencia cognitiva	40.7	15.9	29.2	12.1
Inmadurez emocional	12.8	6.0	14.8	6.7
Hiperactividad	7.1	4.4	9.0	4.8
Desconcentración	14.9	8.7	10.6	4.9
Ev. Padres (PSC) *	55.9	10.1	54.3	9.7

Al realizar la evaluación en tercero básico, un año después de finalizada la intervención, los niños en el grupo de estudio mostraron una disminución de sus puntajes en los factores: Desobediencia y/o agresión, Inmadurez e Hiperactividad y un aumento de sus puntajes en Timidez, Deficiencia cognitiva, Desconcentración y Evaluación de los padres. En cambio, en el grupo control se observó que solamente el factor Hiperactividad disminuyó. Como se puede observar en la Tabla 2, en todos los otros factores hubo un aumento de los puntajes para el grupo control.

En el grupo de escolares intervenidos, se observó que la conducta Desobediencia y/o agresión al iniciar el estudio tenía puntajes superiores al grupo de escolares no intervenidos. Es decir, se observó una disminución de los puntajes en Desobediencia y/o agresión en el grupo intervenido, comparativamente con lo sucedido en el grupo control.

Por otro lado, y a pesar de que ambos grupos aumentaron sus puntajes en los factores Deficiencia cognitiva y Desconcentración, la intervención en este caso, mostró una tendencia a disminuir el aumento de los puntajes en el grupo de escolares intervenidos en relación a los no intervenidos (ver Tabla 2).

Tabla 2: Distribución de los puntajes promedio por grupo, en cada factor, al finalizar la intervención

Factores	Grupo Control (n=104)		Grupo Estudio (n=45)	
	Media	D.E.	Media	D.E.
Desob./ Agresión	38.6	15.3	30.6	9.5
Timidez	17.6	8.2	18.0	4.9
Deficiencia cognitiva	40.7	15.9	35.4	10.2
Inmadurez emocional	12.8	6.0	14.0	3.5
Hiperactividad	7.1	4.4	8.6	3.4
Desconcentración	14.9	8.7	12.3	4.4
Ev. Padres (PSC) *	55.9	10.1	55.1	10.2

La evolución de las conductas desadaptativas con problemas, fue medida a través del criterio percentílico, que indica que aquellos puntajes que se ubican sobre el percentil 75 (P75), tienen mayor riesgo de presentar problemas en la conducta estudiada (De la Barra et al., 1995). Este análisis, mostró que el porcentaje de escolares que se ubicaban sobre el P75 al inicio del estudio en el grupo no intervenido es el siguiente: para el factor desobediencia y/o agresión es de 22,9%, la timidez alcanza a 15,2%, el factor deficiencia cognitiva es de 26,7%, el factor inmadurez es de 10,5%, la hiperactividad de 24,8%, desconcentración de 25,7% y la evaluación que realizan los padres es de un 10,5%.

Para el grupo de escolares intervenidos, los porcentajes que se ubican al inicio del estudio sobre el P75 en cada conducta estudiada son los siguientes: el factor desobediencia y/o agresión es de 26,7%, timidez 15,6%, deficiencia cognitiva con un 11,1%, en el factor inmadurez alcanza a 48,9%, la hiperactividad fue de 42,2%, la desconcentración mostró un 15,6%, y finalmente, la evaluación que realizaron los padres fue 13,3%.

Dado el comportamiento distinto al inicio del estudio en las distintas conductas o factores estudiados, los grupos se analizaron dependiendo de su conducta de entrada respecto al percentil 75. De esta manera, se buscó llegar a una visión clara de los resultados con referencia a la evolución de cada grupo, así como en la comparación de los grupos sujeta al criterio percentílico planteado. Así, se trabajó con 4 grupos compuestos por escolares con puntaje bajo el P75 del grupo control, escolares con puntaje bajo el P75 del grupo de estudio, escolares sobre el P75 en el grupo control y el último grupo conformado por todos los escolares que obtuvieron un puntaje sobre el P75 del grupo de estudio, para los factores o conductas estudiadas.

En un primer análisis de la muestra global, los escolares que presentaron puntajes bajo el P75 al inicio del estudio, y que mantuvieron su condición de entrada (protección), en relación a la clasificación de su puntaje fue de 70,2% en desobediencia y/o agresión, 74,2% en la conducta de timidez, 64,1% en deficiencia cognitiva, 65,0% en inmadurez, 81,9% en hiperactividad, 75,9% en desconcentración y un 82% en la evaluación de los padres.

La comparación entre los grupos que mantienen la clasificación bajo el P75 (sin riesgo de tener problemas en la conducta), luego de la intervención en el grupo de estudio durante dos años, arrojó una protección significativa de la aparición de la conducta disruptiva en los factores desobediencia y/o agresión y deficiencia cognitiva. En el resto de los factores a excepción de la hiperactividad, la intervención después de dos años, también muestra una tendencia a la protección en el resto de los factores, sin alcanzar significación (ver Tabla 3).

Tabla 3: Comparación de las clasificaciones bajo el P75 (protección) de los escolares que se inician sin problemas

Factores	N	Número	Porcentaje	Z	p
Desobed./ Agresión					
Grupo control	81	52	64.2 %	2.18 *	0.014
Grupo estudio	33	28	84.8 %		
Timidez					
Grupo control	89	62	69.7 %	1.06	0.145
Grupo estudio	38	30	78.9 %		
Deficiencia Cognitiva					
Grupo control	77	45	58.4 %	1.78 *	0.037
Grupo estudio	40	30	75 %		
Inmadurez Emocional					
Grupo control	94	61	64.9 %	0.03	0.488
Grupo estudio	23	15	65.2 %		
Hiperactividad					
Grupo control	79	65	82.3 %	-0.17	0.567
Grupo estudio	26	21	80.8 %		
Desconcentración					
Grupo control	78	56	71.8 %	1.47	0.071
Grupo estudio	38	32	84.2 %		
Ev. Padres (PSC)					
Grupo control	81	77	95.1 %	1.22	0.1112
Grupo estudio	36	32	88.9 %		

En un segundo análisis de la muestra total, los escolares que al iniciar el estudio fueron clasificados sobre el P75, y cuya clasificación al cabo de dos años se ubica bajo el P75 (mejoría), fue de 19,4% en el factor desobediencia y/o agresión, 60,9% en la timidez, un 27,3% en la deficiencia cognitiva, un 48,5% la inmadurez, un 71,1% la hiperactividad, alcanzando la desconcentración un 23,5% y la evaluación que hacen los padres un 35,3%. Es decir, las conductas que presentaron los mayores porcentajes de mejoría fueron los factores de hiperactividad, timidez e inmadurez, respectivamente.

La comparación entre los grupos que se observa en Tabla 4, indica el cambio de la clasificación sobre el P75 a bajo el P75 (sin riesgo de tener problemas en la conducta). De esta forma, la intervención al cabo de dos años conlleva a una mejoría significativa de la conducta disruptiva, en comparación con el grupo control, en los factores desobediencia y/o agresión y deficiencia cognitiva e inmadurez. En el resto de las comparaciones no se observaron diferencias significativas entre ambos grupos en este tipo de escolares.

Tabla 4: Comparación de las clasificaciones bajo el P75 (mejoría) en ambos grupos con respecto a la clasificación de riesgo inicial

Factores	N	Número	Porcentaje	Z	p
Desobed./ Agresión					
Grupo control	24	1	4.2 %	3.28 *	0.000
Grupo estudio	12	6	50 %		
Timidez					
Grupo control	16	10	62.5 %	-0.24	0.595
Grupo estudio	7	4	57.1 %		
Deficiencia Cognitiva					
Grupo control	28	6	21.4 %	1.78 *	0.037
Grupo estudio	5	3	60 %		
Inmadurez Emocional					
Grupo control	11	3	27.3 %	1.72 *	0.043
Grupo estudio	22	13	59.1 %		
Hiperactividad					
Grupo control	26	19	73.1 %	-0.34	0.633
Grupo estudio	19	13	68.4 %		
Desconcentración					
Grupo control	27	5	18.5 %	1.36	0.087
Grupo estudio	7	3	42.9 %		
Ev. Padres (PSC)					
Grupo control	11	4	36.4 %	-0.12	0.548
Grupo estudio	6	2	33.3 %		

Discusión

Antes de analizar los resultados de la presente investigación, es importante recordar que pese a las consideraciones metodológicas que se incluyeron en el diseño de la intervención, con el fin de homologar a los grupos en relación a los factores estudiados (mediante el índice de vulnerabilidad de la JUNAEB), estas escaparon al control de los investigadores. Por lo tanto, las conductas de entrada en algunos de los factores evaluados no fueron homogéneas en ambos grupos y por lo tanto su comparación directa, no fue posible de realizar.

No obstante lo anterior, se aprecia que la evolución del grupo control y del grupo de estudio son distintas en relación a los factores desobediencia y/o agresión, deficiencia cognitiva e inmadurez emocional. Los niños que presentaban problemas en estos tres factores en primero básico (sobre el P75) y que fueron intervenidos, mostraron una mejora significativa en comparación al grupo control. En este sentido, el Juego del Buen Comportamiento sería una herramienta efectiva para disminuir este tipo de problemas en esta etapa del desarrollo, específicamente en los factores desobediencia y/o agresión, deficiencia cognitiva e inmadurez emocional.

Por otro, lado la intervención no solo sería efectiva para los niños que presentan problemas en los factores anteriormente expuestos, sino que también constituye una herramienta preventiva de la desobediencia y/o agresión, y la deficiencia cognitiva. Esto en base a la observación de que en el grupo intervenido hay una mayor cantidad de niños

sin problemas en estos factores en primero básico, y que se mantienen sin problemas en tercero básico, en comparación al grupo control. Por otro lado, en el grupo control aumenta el número de niños que no manifestaban problemas en primero básico y que a fines de tercero básico presentan problemas de desobediencia y/o agresión, y deficiencia cognitiva.

Estos resultados coinciden con los hallazgos de estudios realizados en la Universidad de John; Hopkins (Kellam et al., 1994), quienes encontraron que después de cinco años de seguimiento, los grupos que habían participado en el JBC disminuían significativamente los problemas conductuales relacionados con la desobediencia y/o agresión, en comparación con niños que no participaban en la intervención. Esto se sustenta en los antecedentes teóricos que plantean que la agresión puede ser moldeable en la medida que se interviene tempranamente (Bedregal et al., 2003; George, 2003). Por otro lado, podemos pensar que si la intervención disminuye las conductas disruptivas y agresivas en tercero básico, esto sería un factor protector para los desórdenes conductuales que pudiesen surgir en la prepubertad (De la Barra et al., 2003; Kellam et al., 1998).

En síntesis, se puede concluir que la aplicación del JBC en la sala de clases a partir de primero básico, permite disminuir la agresión y conductas disruptivas relacionadas con estas en tercero básico. El siguiente paso sería continuar el seguimiento de ambos grupos, y poder evaluar el alcance temporal de estos resultados al finalizar la educación básica. Asimismo, esto permitiría evaluar la relación que existe entre la desobediencia y/o agresión y la prevalencia de desórdenes conductuales en la prepubertad.

Referencias

- Aarón, A. M. (2001). *Violencia en la familia. Programa de intervención en red: la experiencia de San Bernardo*. Santiago de Chile: Ediciones Galdoc.
- Aracena, A., Haz, A., Román, F., Muñoz, S. & Bustos, L. (1999). Pesquisa de Maltrato Físico Infantil: ¿Una Dificultad Metodológica o conceptual? Apreciaciones de investigaciones chilenas. En: Memorias en Psicología Comunitaria, *Psykhé*, 8, 117–123.
- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D. & Watson, M. (1995). School as communities, poverty levels of students populations and students attitudes, motives and performance. A multilevel analysis. *American Education Research Journal*, 32, 627–658.
- Barudy, J. (2000) Violencia agresiva y violencia ideológica en la fenomenología humana. En: *Violencia en la Cultura; riesgos y estrategias de intervención*. Sociedad Chilena de Psicología Clínica.
- Bedregal, P., Margozzini, P. & Molina H. (2003). *Eficacia de las intervenciones para el desarrollo biopsicosocial de la niñez*. Presentación en Seminario JUNAEB, Noviembre 2003, Santiago de Chile.
- Betancourt, H. (2000) Procesos psicológico y cultural en la violencia. En: *Violencia en la Cultura; riesgos y estrategias de intervención*. Sociedad Chilena de Psicología Clínica.
- Castillo, R. & Haz, A. M. (2003). Adultos resilientes al maltrato físico en la infancia. *Terapia Psicológica*, 21, 105–119.
- De la Barra, F. (1999). Conductas desadaptativas en escolares de 1° básico del área Occidente de Santiago. En: *Las Enfermedades mentales en Chile. Magnitud y Consecuencias*. Chile: Ministerio de Salud.
- De la Barra, F., Toledo, V. & Rodríguez, J. (2003). Estudio de salud mental en dos cohortes de niños escolares de Santiago Occidente. III: predictores tempranos de problemas conductuales y cognitivos. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, 41, 65–76.
- Dishion, T., Spracklen, K., Andrews, D. & Patterson, G. (1996). Deviancy training in male adolescent friendships. *Behavior Therapy*, 27, 370–390.
- Erikson, E. (1985). *El ciclo vital completado*. Editorial Paidós, México.
- Florenzano, R. (1997). *El adolescente y sus conductas de riesgo*. Chile: Ediciones Universidad Católica.
- Fundación Paz Ciudadana (2003). Anuario Estadísticas Criminales. Bajado el 1° de junio, 2004 del sitio Web: <http://www.pazciudadana.cl/estadisticas.php>
- George, M., Siraqyan, X., Mores, R., De la Barra, F., Rodríguez, J., López, C. & Toledo, V. (1994–1995). Adaptación y validación de dos instrumentos de pesquisa de problemas de salud mental en escolares de 1° básico. *Revista de Psicología*, 5, 17–26.
- George, M. (2003). *Programa Habilidades para la Vida*. Ponencia presentada en Seminario JUNAEB, Noviembre, 2003, Santiago de Chile.
- Heins, A. (2004). *Factores de riesgo y delincuencia juvenil: revisión de la literatura nacional e internacional*. Fundación Paz Ciudadana, Santiago de Chile.
- Kellam, S., Brown, C. & Fleming, J. (1981). The prevention of teenage substance use: Longitudinal research and strategy. En: Coates, T.J., Peterson, A.C. & Peery, C. (Eds.), *Promoting Adolescent Health: A Dialogue on Research and Practices*. New York: Academic Press.
- Kellam, S. & Rebok, G. (1992). Building developmental and etiological theory through epidemiologically based preventive intervention trials. En: J. Mc Cord & R. E. Tremblay (eds.) *Prevention Antisocial Behavior: Interventions from birth through Adolescence*. New York: The Guilford Press.
- Kellam, S., Rebok, G., Ialongo, N. & Mayer, L. (1994). The course and malleability of aggressive behavior from early first grade into middle school: Results of a developmental epidemiologically based preventive trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 259–281.
- Kellam, S., Mayer, L., Rebok, G. & Hawkins, W. (1998). Effects of improving achievement on aggressive behavior and of improving aggressive behavior on achievement through two interventions: An investigation of causal paths. En: Bruce P. Dohrenwend (Ed.), *Adversity, Stress, and Psychopathology*. New York: Oxford University Press.
- Kellam, S., Ling, X., Merisca, R., Brown, H. & Ialongo, N. (1998). The effect of the level aggression in the first grade classroom on the course and malleability of aggressive behavior into middle school. *Development and Psychopathology*, 10, 165–185.
- Kellam, S., Prinz, R. & Sheley, J. (2000). Community and institutional partnerships for school violence prevention. En: Preventing School Violence: Plenary Papers of the 1999. *Conference on Criminal Justice. Research and Evaluation—Enhancing Policy and practice through research*, 2. Washington, D.C.: US Department of Justice.
- Krug, E., Dahlberg, L., Mercy, J., Zwi, A. & Lozano, R. (2002). *World report on violence and health*. Geneva: World Health Organization.
- Lewin, K. (2005). La Teoría del Campo y el Aprendizaje. Obtenido de Internet en Marzo 2, 2005, del sitio Web: <http://forteza.sis.ucm.es/apto/alum0203/lewink.pdf>
- Livacic-Rojas, P., Espinoza, M. & Ugalde, F. (2004). Intervenciones psicológicas basadas en la evidencia para la prevención de la delincuencia juvenil. Un programa de habilidades sociales en ambientes educativos. *Terapia Psicológica*, 22, 83–91.
- Magendzo, A. & Donoso, P. (2000) Cuando a uno lo molestan: *Un acercamiento a la discriminación en la escuela*. Santiago de Chile: LOM ediciones.
- Mc Alister, A. (1998). *La Violencia Juvenil en las Américas: Estudios innovadores de investigación, diagnóstico y prevención*. OPS.
- Ministerio de educación (1999) La fuerza de la palabra. *Revista de educación*, 265.
- Ministerio de Salud (1999). Las enfermedades mentales en Chile y sus consecuencias. *Revista de Educación* 265.

- Pérez, V., Fernández, A. M., De La Barra, F. & Rodríguez, J. (2002). *Evolución de conductas agresivas y disruptivas y su comparación en niños con y sin intervención preventiva*. Ponencia en XV Congreso Nacional de Psicología Clínica – VII. Congreso Iberoamericano de Psicología de la Salud. Santiago, Chile.
- Pérez, V., De la Barra, F., Gubbins, F., Fernández, A. M. & Rodríguez, J., (2001). *Prevención primaria de conductas disruptivas en niños de primero básico en situación de riesgo psicosocial*. Ponencia en XIX Congreso Anual Sociedad de Psiquiatría y Neurología de la infancia y adolescencia. Viña del Mar, Chile.
- Rozenblum, S. (1998). *Mediación en la Escuela*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Slaby, R. (1997). Prevención de la Violencia juvenil: requisito previo para el desarrollo de la sociedad. En P. Trickett & C. Schellenback. *Violence against Children in the family and the Community*. American Psychological Association: Washington, D.C.
- Yunes, J. (1993). *Tendencias a la mortalidad por causas violentas entre adolescentes jóvenes de la región de las Américas*. OPS: Washington.
- Zerón, A. M. (2002). *Violencia juvenil en el espacio escolar. Estudio sociológico comprensivo de la experiencia escolar*. Tesis no publicada para obtener el grado de Doctora en ciencias de la educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.