

Vol. 18, Núm. 3, 2016

## Juegos cooperativos: efectos en el comportamiento asertivo en niños de 6o. grado de escuelas públicas

### Cooperative Games: Effects on Assertive Behavior in Sixth-Graders In Public Schools

Rosa María Osés Bargas (\*) [obargas@correo.uady.mx](mailto:obargas@correo.uady.mx)  
Efraín Duarte Briceño (\*) [efrain.duarte@correo.uady.mx](mailto:efrain.duarte@correo.uady.mx)  
María de Lourdes Pinto Loria (\*) [lourdes.pinto@correo.uady.mx](mailto:lourdes.pinto@correo.uady.mx)

\* Universidad Autónoma de Yucatán

(Recibido: 11 de septiembre de 2014; Aceptado para su publicación: 2 de septiembre de 2015)

**Cómo citar:** Osés, R. M., Duarte, E. y Pinto, M. L. (2016). Juegos cooperativos: efectos en el comportamiento asertivo en niños de 6o. grado de escuelas públicas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 176-186. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/886>

#### Resumen

Esta investigación evalúa los efectos de un programa de intervención en juegos cooperativos y creativos sobre el comportamiento asertivo y las estrategias cognitivas de resolución de situaciones sociales, con niños de 6o. grado de escuelas públicas de la zona conurbada de Mérida, Yucatán. 89 estudiantes participaron en un muestreo por conveniencia, con un diseño cuasi-experimental de grupo experimental y control no equivalente; se utilizaron dos instrumentos de evaluación del comportamiento asertivo: pasivo y agresivo. Los análisis estadísticos con la prueba *t* muestran un incremento de la conducta asertiva y una reducción de la pasiva. En relación al género, los análisis de varianza univariante muestran un incremento de la asertividad en mujeres y hombres, siendo las mujeres las que presentan más esta conducta, no encontrando diferencias en la conducta agresiva. Se confirma así lo reportado por otros autores sobre la efectividad de las intervenciones basadas en juegos cooperativos en la infancia.

**Palabras clave:** Juegos cooperativos, comportamiento asertivo, escuelas públicas.

#### Abstract

This study assesses the effects of an intervention program involving cooperative and creative games on assertive behavior and cognitive social problem-solving strategies in sixth-grade children in public schools in the greater Mérida area, in Yucatán. The study used a convenience sample made up of 89 students and a quasi-experimental design with an experimental group and a non-equivalent control group. Two tools were used to assess assertive, passive and aggressive behavior. A *t*-test analysis reveals an increase in assertive behavior and a decrease in passive behavior. With regard to children's sex, a univariate analysis of variance shows an increase in assertiveness in both females and males, although females were more likely to exhibit this kind of behavior. No difference in aggressive behavior was found between the sexes. This confirms reports by other authors on the effectiveness of cooperative game-based intervention programs in childhood.

**Keywords:** Cooperative games, assertive behavior, children, public school.

## I. Introducción

En la actualidad, los estilos de comportamiento asertivos son determinantes para lograr comportamientos prosociales y son temas de interés para las instituciones educativas, así como para los docentes. Los problemas de *bullying*, que muchos estudios han evidenciado, hacen reflexionar sobre la falta de control sobre el problema. Como lo señala el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México (INEE), para el 2005 el 19% de los alumnos de primaria y el 11.1% de secundaria a nivel nacional habían participado en forma activa en peleas que incluían golpes, patadas y agresiones físicas, y estas cifras aumentaron entre 5% y 8% para el 2012 (Dirección General de Prevención del Delito y Participación Ciudadana, 2012).

Asimismo, el INEE ha manifestado con cierta precisión la incidencia de la violencia en las escuelas del país, tal como lo demuestran los estudios donde se encontró que los actos de violencia en los centros escolares son más frecuentes entre los alumnos de primaria que en los de secundaria. También se encontró que factores como el entorno familiar, el desempeño escolar y el contexto social donde se ubica la escuela influyen en la posibilidad de incurrir en actos de violencia, así como factores personales de interacción del alumno con el centro educativo, entre ellos el género, pues se vio que los varones participan y son víctimas de la violencia con mayor frecuencia que las mujeres (Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007). Recientemente, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE) –en un estudio que realizó en el 2013 a nivel mundial– encontró que México ocupa el primer lugar de violencia entre pares a nivel primaria y secundaria (Díaz, 2014). Estas cifras, así como la creciente preocupación de padres, maestros, organizaciones ciudadanas e instituciones gubernamentales han puesto de relieve la necesidad de programas o proyectos basados en juegos cooperativos para fomentar conductas prosociales, así como una comunicación que resulte en mejores relaciones de grupo y una adecuada convivencia con la resolución pacífica de problemas.

Estos juegos cooperativos han demostrado su importancia en el desarrollo humano y sus efectos en la conducta prosocial y la creatividad (Garaigordobil, 2003). Estudios para la prevención de la violencia, realizados con niños y adolescentes en contextos educativos, han confirmado los efectos positivos de las intervenciones en la mejora de la conducta prosocial (Street, Hoppe, Kingsbury y Ma, 2004; Beltrán, 2007; Garaigordobil, 2008 y 2010); efectos positivos en el autoconcepto, la autoestima y la estabilidad emocional (Garaigordobil, 2004 y 2008), así como en la asertividad y estrategias cognitivas de afrontamiento a situaciones sociales (Garaigordobil 2004 y 2010). En síntesis, la acción de cooperar parece estar vinculada a los estilos de comunicación asertiva, pasiva o agresiva.

Los juegos cooperativos se definen como aquellos en los que todos los participantes del grupo –pequeño y heterogéneo– dan y reciben ayuda para lograr metas comunes. Estos juegos tienen como finalidad la comunicación, la cohesión y la confianza entre los participantes; les enseña a aceptarse, cooperar y compartir (Garaigordobil, 2003), así como a estimular el comportamiento prosocial, dentro del cual la conducta asertiva juega un papel importante.

Se cuenta con evidencia de que en México –particularmente en el estado de Yucatán– existe alta incidencia de patrones de abuso verbal (chismes, insultos, apodosos ofensivos), así como de agresión física; en donde los varones reciben mayor cantidad de insultos y las mujeres están más sujetas a habladurías (Castillo y Pacheco, 2008). Las mismas autoras comentan que la falta de respeto y los abusos en las escuelas se convierten en formas de socialización porque están veladamente permitidas y refrendadas por la propia institución. Estos datos hacen reflexionar sobre la necesidad de estimular el comportamiento asertivo, la conducta prosocial y los juegos cooperativos en los escolares de esta región del país.

Contextualmente, la asertividad es la capacidad que tienen las personas de hacer valer sus derechos, que otras personas han violado (Lange y Jakubowski, 1976); asimismo, la conducta asertiva es la capacidad que tienen las personas para expresar con facilidad y sin ansiedad sus puntos de vista e intereses sin negar el de los demás, y se asocia también con el afrontamiento directo a la situación problema

(Michelson y Wood, 1982; Garaigordobil, 2008). La conducta asertiva incluye la manera en que se resuelve una situación social y el conocimiento para resolver dicha situación.

Por otro lado, se han observado importantes relaciones que tiene la conducta asertiva con otras variables, como una correlación positiva con la conducta prosocial (Barrett y Radke, 1977); una relación positiva con los niveles de autoestima en los varones (Deluty, 1981), y una relación positiva con la autoestima y autoeficacia (Alluicio y Revellino, 2010).

Es importante considerar que los niños que poseen un estilo asertivo en sus relaciones interpersonales se caracterizan por ser firmes y directos, mantienen el contacto visual, hablan fluido, utilizan gestos firmes, mantienen una postura recta, emplean respuestas directas y utilizan verbalizaciones positivas, y entre las frases que emplean generalmente se encuentran las siguientes: "Yo pienso, yo siento, yo quiero, hagámoslo, ¿qué piensas tú?, ¿te parece bien?", etc. (Llanos Baldivieso, 2006).

Por el contrario, una respuesta agresiva se refiere a una expresión directa y hostil a través de pensamientos, sentimientos y creencias de carácter deshonesto, inapropiado y violento (Lange y Jakubowski, 1976). Los niños que emplean el estilo agresivo se caracterizan por ser impositivos, ya que lo más importante son ellos mismos y los demás no valen la pena, asimismo, suelen tener la mirada fija, la voz alta, hablan rápido y emplean una postura intimidatoria, suelen emplear frases como: "Debes hacerlo, si no lo haces..., yo lo haría mejor", etc. (Llanos Baldivieso, 2006).

En esta línea de comportamiento, las respuesta pasivas se definen como: "...la violación de los propios derechos de la persona, anulando la libre expresión de los sentimientos, pensamientos y creencias y al mismo tiempo permitiendo a los demás que los violen" (Lange y Jakubowski, 1976). Los niños que emplean el estilo pasivo para interactuar se caracterizan por su tono vacilante y de queja, también mantienen la mirada hacia abajo, hablan en voz baja y tratan de evitar la situación; tienden a utilizar frases como: "Quizás, supongo, te importaría mucho, no te molestes", etc. (Llanos-Baldivieso, 2006).

Bajo esta perspectiva, cabe destacar que poseer la capacidad de emitir una conducta asertiva como un tipo de habilidad social, en la gran mayoría de los casos dependerá del contexto cultural en el que se desarrolle el individuo, así como de otras variables personales y situacionales, que pueden hacer que una conducta apropiada en una situación no lo sea en otra (Flores y Díaz-Loving, 2002). Entre estas variables se encuentran el género, la situación o escenario (como la escuela o el hogar), las personas en la interacción (compañeros, pares o autoridad) y el contexto psicológico (como respuesta a críticas, violación de derechos, etc.) (Flores, Cortés y Góngora, 2008).

En esta investigación se tomó como sustento la propuesta de premisas vinculadas con el contexto sociocultural en términos de la mexicanidad y no de la etnicidad regional como marco de referencia. Bajo esta perspectiva, la sociedad mexicana se encuentra cimentada en una estructura jerárquica basada en el respeto hacia otros, particularmente padres y parientes, esto es: la obediencia afiliativa, el componente más importante de la dimensión cultural. Dicha premisa expresa la tendencia del mexicano a obedecer mayormente por amor y no por poder, denotando una fuerte interdependencia emocional y una subordinación de los intereses individuales a los de la familia (Díaz-Guerrero, 1994).

Por el tipo de premisas existentes en la cultura mexicana, es importante saber diferenciar cuándo una conducta prosocial deriva de la autodenigración y cuándo de la automodificación constructiva; cuando una persona cede y se siente menos, aislada, tensa, frustrada o rechazada, se trata de autodenigración, mientras que si la persona se siente a gusto, valorada y en general con una autoestima alta, se trata de automodificación constructiva (Flores y Díaz-Loving, 2002).

En cuanto a las variables sociodemográficas relacionadas con la asertividad, las investigaciones se han enfocado principalmente en las diferencias producidas por la edad o el género: en el primer caso, al comparar a niños mexicanos que viven en un área rural con niños estadounidenses se encontró que la asertividad en los niños mexicanos del área rural sí aumentaba con la edad (estudio con niños de 7 a 12 años), aunque a un ritmo más lento que en el caso de los niños estadounidenses (Kagan y Carlson, 1975); resultados similares indican que a medida que la persona crece y aumenta su nivel de escolaridad es más

asertivo (Flores y Díaz-Loving, 2002); en el segundo caso, la asertividad es tratada más como una característica masculina, y se sugiere que la asertividad no ha sido mantenida en las mujeres porque normativamente dicha conducta es considerada inapropiada (Jakubowski-Spector, 1973), consideración promovida en gran medida por la cultura y por las condiciones socioeconómicas que, a su vez, influyen en las creencias de los padres acerca de las conductas y actitudes que consideran apropiado enseñar a sus hijos (Castillo y Cortés, 2007). Sin embargo, otros resultados mostraron que las mujeres se percibían como individuos más asertivos que el resto de sus compañeros (Quintal, 2007).

En México, y específicamente en Yucatán, se han encontrado diferencias significativas en la expresión de la asertividad en lo que se refiere al sexo, siendo las niñas las que reportan ser más asertivas que los niños; mientras que cuando se trata de utilizar respuestas no asertivas o respuestas asertivas indirectas, son los niños los que prefieren el uso de estos estilos (Flores et al., 2008). En una investigación más reciente, realizada con escolares yucatecos, se encontró que todos los participantes tendían a responder de forma pasiva, siendo las niñas las que mostraron ser ligeramente más pasivas que los niños (León, 2009).

Kagan y Carlson (1975) hallaron que los niños estadounidenses son más asertivos que los niños mexicanos, y que a estos últimos se les dificulta adaptarse a la situación establecida manifestando una conducta más pasiva no agresiva. Por su parte, Flores et al. (2008) encontraron diferencias en la manifestación de la asertividad por ecosistema (rural-urbano), donde los niños del medio urbano reportan ser más asertivos que los del medio rural, y estos últimos dicen utilizar la no asertividad (se quedan callados, realizan lo que les dicen) o la asertividad indirecta (mandan cartas y utilizan a terceros para decir lo que desean) en mayor medida que los niños urbanos.

Estos hallazgos muestran una tendencia hacia la modificación de las premisas socioculturales establecidas en la teoría; lo que sugiere un dinamismo que puede ser guiado hacia el logro de un bienestar que permita enfrentar diversos tipos de violencia (intrafamiliar, étnica, escolar, etc.). Esto se ve reforzado por el hecho de que las normas socioculturales, valores y estándares de un grupo social determinado –que el individuo internaliza en el proceso de socialización– mediatizan que en el seno de dicha cultura sus integrantes manifiesten, o no, conductas prosociales en relación con sus congéneres (Garaigordobil, 2008).

Por lo anterior, es primordial que los niños reciban entrenamiento en juegos cooperativos que estimulen comportamientos prosociales durante sus años escolares, ya que es un momento crítico para desarrollar habilidades y hábitos positivos que perduren en las siguientes etapas de sus vidas. Esto se facilita por la habilidad cada vez mayor de los niños/adolescentes para pensar en forma abstracta, lo que les da posibilidades para entender las consecuencias de su conducta y resolver problemas. Otra facilidad que ofrece este periodo del desarrollo para el aprendizaje de habilidades sociales es el contexto social más amplio que ofrece situaciones variadas para practicar habilidades con pares y otros individuos fuera de la familia (Mangrulkar, Vince-Whitman y Posner, 2001). Es aquí donde toman importancia los juegos cooperativos para el logro de estas habilidades sociales.

Por consiguiente, este trabajo –parte de un proyecto macro de investigación sobre la personalidad infantil y prevención de la violencia a través de un programa de intervención psicoeducativa (juegos cooperativos y creativos), que se realiza dentro de la línea de investigación: “Desarrollo de bienestar en ámbitos escolares”– busca explicar de qué manera los juegos cooperativos impactan en el comportamiento del niño ante diversas situaciones sociales, ya sea en forma asertiva, pasiva o agresiva.

## II. Método

Participaron 89 estudiantes, de los cuales 35 son niñas (39.3%) y 54 son varones (60.7%), con un rango entre 11 y 15 años y una media de 11 años de edad, que cursan el 6o. grado en dos escuelas primarias públicas ubicadas en la zona conurbada de la ciudad de Mérida, Yucatán, México. Estas localidades, según lo reportado por las autoridades escolares, tienen características de marginalidad y pobreza (falta de empleo, alcoholismo, vandalismo, etc.) y ambos centros escolares manifiestan problemas de

comportamiento agresivo entre sus alumnos. Con la técnica de muestreo por conveniencia se formaron dos grupos en cada centro: control (53%) y experimental (47%).

## 2.1 Instrumentos

*Escala de comportamiento asertivo para niños (CABS).* La escala de comportamiento asertivo para niños (Michelson y Wood, 1982; Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1983), evalúa mediante un autoinforme el comportamiento social del niño y permite obtener información sobre tres tipos de conducta social en la interacción con otros niños: agresiva, pasiva y asertiva. Los ítems consisten en situaciones y comportamientos tales como dar y recibir cumplidos, quejas, empatía, demandas y rechazos; de iniciar, mantener y terminar conversaciones, pedir un favor, responder a un insulto, conseguir objetos, expresar sentimientos. La escala tiene 27 ítems con respuestas que varían a lo largo de un continuo de respuestas pasivas-asertivas-agresivas, de las cuales el niño elige la que representa su habitual forma de responder a esa situación. La tarea consiste en leer la situación de interacción social debiendo seleccionar la forma de respuesta más similar a su modo de comportarse en esa situación. Cada ítem tiene 5 posibles respuestas, una de ellas representa la respuesta asertiva, con valor de 1 punto, otras dos implican respuestas agresivas de distinto grado a la que se les da un valor de 1 o 2 puntos, y las otras dos implican respuestas pasivas de distinto grado con valor de 1 o 2 puntos. Como ejemplo se presenta una situación que explora la capacidad para expresar sentimientos negativos: Otro niño te hace algo que no te gusta y te enfadas. ¿Qué harías o dirías generalmente?: a) Ignorarlo y no decir nada a ese niño, b) Actuar como si me sintiera herido pero no decir nada a ese niño, c) Decir: Estoy enfadado. No me gusta lo que has hecho, d) Decir: Estoy furioso. Me caes mal, y e) Gritar: ¡Eres un imbécil! ¡Te odio! Los estudios psicométricos con la muestra original han mostrado alta consistencia interna ( $\alpha=0.78$ ), en la misma dirección que los obtenidos con la muestra de este estudio que arrojó un coeficiente alfa de Cronbach de .64, que se considera aceptable (Aiken, 1994; Cohen y Swerdlik, 2006).

*Cuestionario de Estrategias cognitivas de resolución de Situaciones sociales (EIS).* El cuestionario explora las estrategias disponibles para resolver cuatro situaciones sociales conflictivas. En él, el niño se encuentra con situaciones sociales que implican un conflicto moral, responder a una agresión, afrontar el rechazo de otros y recuperar un objeto que le ha sido sustraído; los niños deben escribir estrategias de afrontamiento de la situación que puede realizar esa persona. El cuestionario solicita a los niños que se pongan en el punto de vista de la persona e informen de las conductas que podría llevar a cabo esa persona para afrontar la situación conflictiva. Esta prueba explora la cantidad de estrategias cognitivas de interacción social disponibles, así como la calidad de las mismas (asertivas, agresivas y pasivas), de acuerdo con las siguientes definiciones: a) Estrategias asertivas, en las que se afronta directamente la situación problema y se plantean conductas para conseguir el objetivo de un modo no agresivo, tales como desarrollar habilidad, pedir, expresar los sentimientos, hacer valer sus derechos, dialogar y razonar con el otro; b) Estrategias pasivas, en las que no se aborda directamente la situación problema y se plantean respuestas de inhibición (no se realiza ninguna acción), de sumisión y evitación (huir, escapar de la situación sin afrontarla); y c) Estrategias agresivas, en las que se responde con conductas negativas para la interacción, como amenazas, agresiones físicas y verbales, descalificaciones del otro, chantajes y denuncia a otros para imposición de castigo. En la corrección se otorga un punto por cada respuesta asertiva, agresiva o pasiva. Un estudio de la fiabilidad del test calculó el coeficiente alfa de Cronbach de .74, resultado que sugiere una consistencia interna aceptable (Garaigordobil, 2000 y 2008). En este estudio se calculó el coeficiente test-retest a través de una correlación de Pearson en el que se obtuvieron índices positivos significativos, pero bajos, en las tres categorías: Asertividad  $r=.25$  ( $p=.02$ ), Pasividad  $r=.28$  ( $p=.008$ ) y Agresividad  $r=.23$  ( $p=.03$ ). Para la validación se utilizaron como criterio los puntajes del CABS, y la prueba de correlación entre las dos pruebas arrojó índices satisfactorios positivos y significativos para la Pasividad  $r=.69$  ( $p=.04$ ), la Asertividad  $r=.58$  ( $p=.05$ ) y la Agresividad  $r=.53$  ( $p=.06$ ).

*Programa de intervención.* Los resultados del diagnóstico realizado a la población participante mostraron ciertas necesidades en sus relaciones sociales dentro del ámbito escolar, de acuerdo con esto y con la propuesta de Garaigordobil (2010) para estimular factores sociemocionales y cognitivos, así como integrar a niños que presentan dificultades en sus interacciones y su desarrollo, se plantearon los siguientes objetivos: a) Aprender a dar sus opiniones, a escuchar a los demás, respetar puntos de vista,

promover interacciones amistosas y cooperativas; y b) Aprender a dar y recibir ayuda para contribuir a fines comunes, toma de decisiones, resolución de conflictos y llevar a cabo metas que el grupo se plantee con el acuerdo de todos sus miembros. Para la realización de la intervención se siguieron consistentemente las siguientes normas de convivencia: 1) Todos los estudiantes participan y nadie queda excluido, 2) Nadie pierde, ni se elimina, 3) El objetivo es ayudarse y colaborar para llegar a una meta entre todos, y 4) Recordarles los valores de tolerancia, amistad, paciencia, obediencia, cooperación y ayuda.

El programa de intervención incluyó actividades lúdicas a través de juegos cooperativos para fomentar la socialización, la comunicación, la expresión de sentimientos y la cohesión de grupo, que a su vez fomentan conductas como compartir, ayudar, tolerar, cooperar, las cuales coadyuvan a las metas de la escuela en el desarrollo integral de los alumnos. Se llevaron a cabo 20 sesiones de dos horas, en todas ellas se efectuaron reuniones de retroalimentación con el profesor y los estudiantes participantes. Cada sesión iniciaba con una instrucción sobre la actividad a desarrollar, la organización de los grupos de trabajo, el desarrollo del juego con dos actividades y, al final, la reflexión sobre el desempeño logrado. Se cuidó que las sesiones fueran siempre a la misma hora, el mismo día y con el mismo formato.

## 2.2 Procedimiento

La investigación aplicada cuasiexperimental con diseño de grupo control no equivalente con pretest y postest (Campbell y Stanley, 2011) se llevó a cabo en cinco fases: 1) Diagnóstico (pretest). Se realizó al inicio del curso escolar, administrando la Escala de comportamiento asertivo para niños (CABS) y el Cuestionario de Estrategias cognitivas de resolución de Situaciones sociales (EIS) tanto al grupo experimental como al de control; 2) Adaptación del programa. Se adaptó el programa "Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años" realizado por Garaigodobil (2010) a niños yucatecos; 3) Entrenamiento. Se capacitó a los dos profesores que participaron en la aplicación de las actividades de intervención en el aula y a dos estudiantes de la licenciatura en Psicología para las observaciones de las sesiones de intervención; 4) Aplicación del programa. Se llevaron a cabo las sesiones en las aulas de cada grupo participante durante el ciclo escolar septiembre 2012-julio 2013, y 5) Evaluación (postest). Al concluir el programa de intervención se administraron los mismos instrumentos para evaluar los efectos del programa.

## III. Resultados

Se realizó un análisis con la prueba  $t$  de Student para muestras relacionadas para la comparación pretest-postest para conocer el efecto del programa de intervención tanto para el grupo experimental ( $G_{exp}$ ) como el grupo control ( $G_{cont}$ ). También, se llevó a cabo un análisis de varianza univariante para conocer las diferencias por sexo controlando la variable grupo con un nivel de significancia de  $p < .05$ .

En primer lugar, presentamos los resultados relacionados con el pretest en la escala de comportamiento asertivo y en el cuestionario de resolución de situaciones sociales, con el fin de conocer las diferencias por grupo. Los resultados muestran que no hay diferencias significativas en ninguna de las conductas de ambas pruebas, lo cual indica que los dos grupos presentan igualdad de condiciones antes de la intervención (ver tabla I).

Tabla I. Diferencias entre grupo control y experimental en el pretest (CABS y EIS)

Prueba	Grupo control		Grupo experimental		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
	M	DE	M	DE			
<b>CABS</b>							
Pasivo	10.08	5.90	10.23	5.90	.120	86	.905
Asertivo	14.86	6.67	15.80	5.52	.716	86	.476
Agresivo	6.95	7.16	5.20	5.05	-1.307	86	.195
<b>EIS</b>							
Pasivo	2.80	1.19	2.83	1.18	.098	87	.922
Asertivo	1.42	1.36	1.52	1.32	.343	87	.732
Agresivo	.042	.204	.142	.417	1.464	87	.147

Lo cual indica que ambos grupos presentan las mismas condiciones en cuanto a su comportamiento pasivo, asertivo y agresivo; así como en cuanto a las estrategias cognitivas de resolución de situaciones sociales, todo esto, estrechamente vinculado con la naturaleza de los juegos cooperativos que permiten el desarrollo de la socialización, la comunicación, la expresión de sentimientos y la cohesión de grupo.

Para conocer el efecto del programa de intervención se realizaron comparaciones entre el pretest y el posttest, encontrándose diferencias significativas en el  $G_{exp.}$  en las conductas pasiva y asertiva, presentando un impacto positivo del programa de intervención en la disminución de los niveles de la conducta pasiva y en el incremento de los niveles de la conducta asertiva. En las estrategias cognitivas de resolución de situaciones sociales, se presentó un incremento en el nivel de la conducta asertiva, tanto en el  $G_{exp.}$  como en el  $G_{cont.}$ .

Tabla II. Diferencias pretest-posttest por grupo

Prueba	Pretest		Posttest		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
	M	DE	M	DE			
<b>CABS</b>							
<b>Pasivo</b>							
$G_{cont.}$	9.97	5.92	9.73	5.60	.376	44	.709
$G_{exp.}$	9.90	5.80	6.62	4.80	4.453	39	.000
<b>Asertivo</b>							
$G_{cont.}$	14.91	6.74	15.55	6.99	-.949	44	.348
$G_{exp.}$	16.27	5.17	18.42	5.70	-2.657	39	.011
<b>Agresivo</b>							
$G_{cont.}$	7.04	7.21	6.57	7.00	.527	44	.601
$G_{exp.}$	4.80	4.50	4.80	6.28	.000	39	1.00
<b>EIS</b>							
<b>Pasivo</b>							
$G_{cont.}$	2.78	1.19	2.58	1.06	.976	45	.334
$G_{exp.}$	2.82	1.19	2.62	1.21	.892	39	.378
<b>Asertivo</b>							
$G_{cont.}$	1.45	6.74	2.54	6.69	-4.639	45	.000
$G_{exp.}$	1.55	1.33	2.80	1.15	-5.339	39	.000
<b>Agresivo</b>							
$G_{cont.}$	.043	.206	.087	.463	-.573	45	.569
$G_{exp.}$	.150	.426	.225	.659	-.771	39	.446

Con relación a la variable género, se llevó a cabo un análisis de varianza univariante en el cual se controló la variable grupo; es importante señalar que los valores *F* y *p* que se muestran en la tabla III corresponden a la intersección de las variables mencionadas; observándose que en el pretest, el CABS reveló diferencias significativas entre hombres y mujeres tanto en el  $G_{cont.}$  como en el  $G_{exp.}$ , en donde los hombres puntuaron más alto en la conducta pasiva respecto a las mujeres; y en la conducta asertiva las mujeres puntuaron más alto respecto a los hombres. En relación al EIS, se presentó la misma tendencia que en el CABS, los hombres presentan más estrategias cognitivas pasivas de resolución de situaciones sociales respecto a las mujeres; además, el análisis reveló que las mujeres poseen más estrategias cognitivas

asertivas de resolución de situaciones sociales respecto a los hombres. Estos valores del pretest indican que antes de iniciar la intervención los puntajes en cada una de las pruebas se ven diferenciados por el género de los participantes (ver tabla III).

Tabla III. Diferencias por género en el pretest (CABS Y EIS)

Prueba	Grupo experimental		Grupo control		F	p
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres		
<b>CABS</b>						
Pasivo	11.03	8.46	12.44	7.28	21.17	.000
Asertivo	15.24	17.07	11.72	18.61	82.85	.000
Agresivo	5.20	5.23	8.60	5.00	1.656	.202
<b>EIS</b>						
Pasivo	2.89	2.69	2.88	2.72	44.879	.000
Asertivo	1.37	1.84	1.28	1.59	13.949	.000
Agresivo	.206	.000	.040	.045	3.577	.062

Nota: Se controló la variable grupo.

Para conocer las diferencias respecto al género en el postest, se llevó a cabo un análisis univariante; éste reveló diferencias significativas en el comportamiento asertivo del CABS, mostrando un aumento en la conducta asertiva tanto en hombres como en mujeres. Es importante señalar que dichos puntajes fueron más elevados en el G<sub>exp.</sub> En relación al EIS, se encontraron diferencias significativas en dos estrategias cognitivas de resolución de problemas: la pasiva y la asertiva. De igual forma que en el CABS, los puntajes resultaron ser más altos en G<sub>exp.</sub> En ambas pruebas, la conducta agresiva no resultó significativa, manteniéndose en un nivel bajo. Estos resultados señalan que aunque las diferencias por género fueron significativas antes de iniciar el tratamiento con juegos cooperativos, en el postest esas diferencias incrementaron su intensidad y mantuvieron el mismo patrón (ver tabla IV).

Tabla IV. Diferencias por sexo en el postest (CABS y EIS)

Prueba	Grupo experimental		Grupo control		F	p
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres		
<b>CABS</b>						
Pasivo	7.85	3.75	12.62	7.45	.503	.480
Asertivo	16.67	22.50	12.45	18.59	140.320	.000
Agresivo	6.25	1.41	8.54	4.22	.385	.537
<b>EIS</b>						
Pasivo	2.71	2.41	2.62	2.54	40.255	.000
Asertivo	2.78	2.83	2.25	2.86	61.520	.000
Agresivo	.285	.083	.125	.045	2.404	.125

Nota: Se controló la variable grupo.

Como se mencionó en la introducción, es fundamental que los niños reciban entrenamiento sobre su comportamiento en situaciones sociales, a través de juegos cooperativos que estimulen su conducta prosocial durante sus años escolares, considerando que un patrón predominante en este contexto social es el comportamiento pasivo.

## IV. Discusión

Los resultados del programa de intervención basado en juegos cooperativos evidencian un impacto favorable en el grupo experimental, al incrementar el nivel de la conducta asertiva y disminuir el de la conducta pasiva. Los datos revelaron bajos niveles de conducta agresiva en el grupo experimental, tal como lo confirman las intervenciones de los programas evaluados por Garaigordobil (2004, 2010); lo cual demuestra un cambio gradual en la conducta de los participantes, de no expresar sus puntos de vista, de no responder directamente en las situaciones sociales, de huir o escapar de las situaciones a expresar con facilidad sus puntos de vista, respetar lo que dicen los demás, solicitar ayuda, expresar sentimientos



positivos y negativos e integrarse mejor al grupo.

Asimismo, el efecto de los juegos cooperativos se observa mejor en el comportamiento asertivo, donde es posible confirmar de manera más clara el efecto de la intervención, dado que el grupo control y el experimental mostraron diferencias significativas en dos de las conductas evaluadas (asertiva y pasiva). Otro resultado diferenciado por los instrumentos utilizados dentro de este estudio fue en la variable género, donde los juegos cooperativos impactaron tanto a los hombres como a las mujeres mejorando su asertividad; sin embargo, fueron las mujeres las que alcanzaron un nivel más alto. En cuanto a las estrategias cognitivas de resolución de situaciones sociales, se conservaron los patrones de conducta de más pasivos los hombres y más asertivas las mujeres, tanto del grupo experimental como del grupo control. Estos resultados diferenciados por género apoyan lo encontrado por Flores et al. (2008), quien señala que la expresión de la asertividad se da más en las mujeres en Yucatán. Respecto a la conducta agresiva, esta se mantiene en un nivel bajo en los dos grupos evaluados, por lo tanto, de acuerdo con Garaigordobil (2004), se reduce la probabilidad de las conductas agresivas en el ambiente escolar.

Retomando como referencia los estudios que han mostrado los beneficios de las intervenciones con juegos cooperativos y creativos (Garaigordobil, 2004 y 2010), que estimulan la comunicación asertiva, las relaciones amistosas, la cooperación, el trabajar en equipo, la tolerancia y respeto a la opinión de los demás, se demuestra en esta investigación que el programa con juegos cooperativos y creativos mejoró significativamente la conducta asertiva y las estrategias cognitivas de resolución de situaciones sociales.

Los resultados de la evaluación pretest-postest son congruentes con las evaluaciones cualitativas de los profesores hechas con técnicas observacionales, en las cuales informaron que durante el proceso de intervención notaron cambios en las interacciones sociales del grupo. De ser tímidos y poco participativos, adquirieron confianza para dar sus opiniones e incluso ser parte central del trabajo en una actividad, ya sea dirigiéndola o modelando el resultado del trabajo; de temerosos de expresar sus opiniones, poco expresivos, comunicativos, cooperadores y poco tolerantes cambiaron a trabajar con compañeros que no eran de su agrado, aprendieron a expresar sus opiniones sin temor, a participar espontáneamente sin que la maestra lo pida, a aceptar a sus compañeros, a trabajar a gusto con el equipo que les tocara y a tener una mejor integración al grupo.

En conclusión, los resultados confirman la importancia del fomento de los juegos cooperativos para promover la conducta asertiva y las estrategias cognitivas de resolución de situaciones sociales en los niños, que incluyen técnicas y actividades propuestas por distintos autores (Flores y Díaz-Loving, 2002; León, 2009; Garaigordobil, 2008, 2010); asimismo, estas intervenciones deben darse a edad temprana, preferiblemente como parte de la educación básica, y deben estructurarse de forma continua dentro de las actividades de la rutina escolar.

Una de las aportaciones más importantes de esta investigación fue mostrar que los profesores –si se lo proponen– pueden hacer actividades lúdicas en el aula, con el fin de promover trabajo cooperativo y creativo en sus alumnos, lo cual incrementa la probabilidad de que se generen conductas prosociales. Asimismo, se muestra que los profesores pueden controlar la situación y trabajar positivamente con sus alumnos, cuando se presentan condiciones de marginalidad, pobreza y comportamiento agresivo.

Finalmente, es importante mencionar que las respuestas a los instrumentos de medición utilizados en el estudio podrían presentar cierto sesgo hacia la aprobación social de la autoridad. En el instrumento de estrategias cognitivas de resolución de situaciones sociales (EIS), su formato pudiera estar favoreciendo el tipo de respuesta mencionado, considerando que se le pide al niño de manera indirecta ponerse en el punto de vista de la persona que debe resolver la situación social conflictiva en una situación hipotética. Esta situación está mejor controlada en la escala de comportamiento asertivo (CABS), dado que es un autoinforme que explora de manera directa la forma habitual de comportarse en variadas situaciones sociales.

## Referencias

- Aguilera, M. A., Muñoz, G. y Orozco, A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias en escuelas primarias y secundarias de México*. México: INEE. Recuperado de [http://www2.sep.gob.mx/equidad/comunidad\\_escolar/directivos/planeacion/herramienta/disciplina.pdf](http://www2.sep.gob.mx/equidad/comunidad_escolar/directivos/planeacion/herramienta/disciplina.pdf)
- Aiken, L. R. (1994). *Psychological testing and assessment*. EUA: Ally and Bacon.
- Allucio, G. A. y Revellino, M. (2010). Relación entre autoeficacia, autoestima, asertividad y rendimiento académico, en estudiantes que ingresaron a terapia ocupacional, el año 2010. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 11(2), 3-17. doi:10.5354/0717-5346.2011.17775
- Barrett, D. E. y Radke, M. (1977). Prosocial behavior, social inferential ability and assertiveness in children. *Child Development*, 48(2), 475-481. doi:10.2307/1128642
- Beltrán, F. O. (2007). *Efectos de un programa de juegos cooperativos sobre las conductas prosociales y disociales de escolares con problemas de contraversión al manual de convivencia*. Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/789/79301B453e.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Campbell, D. y Stanley, J. (2011). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Argentina: Amorrortu.
- Castillo, T. y Cortés, L. (2007). *Psicología social en Yucatán. Avances y prospectiva*. México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Castillo, R. C. y Pacheco, E. M. (2008). Perfil del maltrato (bullying) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38). Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662008000300007](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000300007)
- Cohen, R. J. y Swerdlik, M. E. (2006). *Pruebas y evaluación psicológica. Introducción a las pruebas y a la medición*. México: McGraw-Hill.
- Deluty, R. H. (1981). Adaptiveness of aggressive, assertive and submissive behavior for children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 10(3), 155-158. doi:10.1080/15374418109533038
- Díaz, R. (1994). *Psicología del mexicano. Descubrimiento de la etnopsicología*. México: Trillas.
- Díaz, S. K. (2014, junio 2). El "bullying", enemigo público. *Diario de Yucatán*. Recuperado de <http://yucatan.com.mx/mexico/educacion-mexico/el-bullying-enemigo-publico>
- Dirección General de Prevención del Delito y Participación Ciudadana. (2012). *Violencia Escolar: Apoyo Comunitario como propuesta de prevención*. México: Autor
- Flores, G. M. y Díaz-Loving, R. (2002). *Asertividad: una alternativa para el óptimo manejo de las relaciones interpersonales*. México: Porrúa.
- Flores, G. M., Cortés, A. L., y Góngora, C. E. (2008). *Familia, crianza y personalidad: una perspectiva etnopsicológica*. México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- 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. (2003). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil: Juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid: Pirámide

- Garaigordobil, M. (2004). Intervención psicológica en la conducta agresiva y antisocial con niños. *Psicothema*, 16(3), 429-435. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3014>
- Garaigordobil, M. (2008). Evaluación de los efectos de un programa de juego cooperativo para niños de 10-11 años en la adaptación social y la percepción que padres, profesores y compañeros tienen de las conductas prosociales de los niños. *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 303-318. doi: 10.1174/021037008785702974.
- Garaigordobil, M. (2010). *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. España: Pirámide.
- Jakubowski-Spector, P. (1973). Facilitating the growth of women through assertiveness training. *The Counseling Psychologist*, 4(1), 75-86. doi:10.1177/001100007300400107
- Kagan, S. y Carlson, H. (1975). Development of adaptive assertiveness. *Development Psychology*, 11(1), 71-78.
- Lange, A. J. y Jakubowski, P. (1976). *Responsible assertive behavior: cognitive/behavioral procedures for trainers*. EUA: Resserch Press.
- León, F. S. (2009). *Asertividad y percepción de las prácticas de crianza en niños escolares* (Tesis de licenciatura). México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Llanos-Baldivieso, C. C. (2006). *Efectos de un programa de enseñanza en habilidades sociales* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://digibug.uqr.es/bitstream/10481/858/1/15885574.pdf>
- Mangrulkar, L., Vince-Whitman, C. y Posner, M. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Washington: Organización Panamericana de la Salud. Recuperado de <http://convivencia.files.wordpress.com/2008/11/habilidades2001oms65p.pdf>
- Michelson, L., Sugai, D., Wood, R., y Kazdin, A. (1983). *Las habilidades sociales en la infancia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Michelson, L. y Wood, R. (1982). Development and psychometric properties of the Children's Assertive Behavior Scale CABS. *Journal of Behavioral Assessment*, 4(1), 3-14. doi:10.1007/BF01321378
- Quintal, J. (2007). *Estrés laboral y asertividad: un estudio comparativo entre dos organizaciones privadas* (Tesis de licenciatura). México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Street, H., Hoppe, D., Kinsbury, D. y Ma, T. (2004). The game factory: using cooperative games to promote pro-social behaviour among children. *Australian Journal of Educational y Developmental Psychology*, 4, 97-109. Recuperado de <http://eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=EJ815556>