# El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

cide Centro de Investigación y Documentación Educativa

investigamos

# El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares

## Evaluación de programas de intervención para la Educación Infantil, Primaria y Secundaria

Maite Garaigordobil Landazabal
José María Fagoaga Azumendi

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
Centro de Investigación y Documentación Educativa
cide

Colección: Investigamos nº 4

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
E INNOVACIÓN EDUCATIVA
Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)
Edita:

Subdirección General de Información y Publicaciones
NIPO: 651-06-206-2
ISBN: 84-369-4247-7
Depósito Legal: M-41016-2006
Imagen de cubierta: Cuadro original de Pablo Isidoro, *Arquitecturas 3*
Diseño de cubierta: Gallego & Santos Asociados
Diseño de la maqueta: Charo Villa
Impresión: Estilo Estugraf Impresores, S.L.

# Índice

# Introducción

Desde finales de la década de los ochenta, un grupo de profesionales de la Psicología y la Educación ha estado trabajando en el ámbito de la intervención diseñando, aplicando y validando experimentalmente programas para grupos de niños y niñas y adolescentes con la finalidad de estimular el desarrollo socioemocional y, dentro de éste, especialmente, el desarrollo de la conducta prosocial, es decir, de conductas sociales positivas (dar, ayudar, cooperar, compartir, consolar...) y de valores (diálogo, tolerancia, igualdad, solidaridad...). En concreto, con estos programas de intervención basados en el juego cooperativo se fomenta diversas variables relacionadas con los Derechos Humanos como son la comunicación, las relaciones de ayuda y confianza, la capacidad de cooperación grupal, la expresión emocional, el respeto por las diferencias, la aceptación del otro... Este trabajo forma parte de un modelo de intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil y juvenil y se encuadra, por un lado, en una línea de intervención para el desarrollo de valores ético-morales y, por otro lado, en una línea de investigación de los efectos del juego prosocial y de la dinámica de grupos cooperativa.

Como principal antecedente de este trabajo se deben mencionar las propuestas de Orlick, un pionero de las experiencias con juegos de cooperación. En 1978 y partir de una exposición que se desarrolló en Canadá con niños y adolescentes, Orlick expuso las primeras conclusiones que se desprendieron de una experiencia basada en los juegos y deportes cooperativos, que desarrolló en Canadá con niños y adolescentes. El principal objetivo de estas experiencias cooperativas era hacer a los niños y a las niñas más receptivos para compartir recursos humanos y materiales, tales como ideas, capacidades, intereses, sentimientos, posesiones, tiempo, espacio, responsabilidad...

Con esta filosofía de intervención comencé a diseñar, aplicar y evaluar el impacto de programas de juego cooperativo, que se aplicaron de forma sistemática en distintos ámbitos del desarrollo infantil.

En el curso 1987-1988 desarrollé el primer proyecto de intervención socioemocional basado en los juegos de cooperación con un grupo unitario de Educación Infantil compuesto por niños y niñas de 4 a 6 años. Los resultados obtenidos, basados metodológicamente en la observación sistemática, consolidaron aún más la idea de evaluar desde una perspectiva experimental las repercusiones de este tipo de juego en las interacciones que se dan entre iguales en el aula, así como el efecto que tiene este enfoque educativo basado en las interacciones cooperativas en el desarrollo infantil. En aquella ocasión, el programa de juego cooperativo se diseñó con la finalidad de estimular la integración social en una aula de Educación Infantil, de cinco niños que manifestaban problemas en la interacción social con los iguales (dominantes, agresivos, tímidos, solitarios, retraídos…). Con relación a la evolución de la sociabilidad de estos niños, los resultados de esta experiencia fueron diversos: resultó ser más beneficiosa para los más tímidos y retraídos, que manifestaron un aumento en sus interacciones con los compañeros del aula, que para los agresivos, a los cuales, sin embargo, también ayudó a desarrollar otros modos de relación más positivos.

Desde la perspectiva del grupo en su conjunto, estos juegos fueron acogidos con gran entusiasmo por los niños quienes se esforzaron por adecuarse a las reglas y cooperar para llevar adelante su consecución. Esperaban impacientes el día dedicado a estos juegos e incluso proponían variantes e innovaciones, pudiéndose apreciar con claridad el placer que les procuraba y se evidenciaba en sus manifestaciones externas de alegría. También, a través de esta experiencia previa, pudimos constatar que tras la participación en un programa de juego cooperativo de varios meses de duración, los niños y niñas de Educación Infantil cooperaban más durante las actividades del recreo compartiendo más objetos de juego con sus compañeros de grupo. Estas observaciones me condujeron a considerar que: a) Los juegos cooperativos eran un medio eficaz para introducir a los niños en los conceptos y actitudes relacionados con cooperar y compartir; b) Los niños, incluso los más pequeños, eran capaces de cooperar y compartir si se animaban y apoyaban sus gestos naturales de dar; c) Estas actividades lúdicas estimulaban el control de la tensión, la mejora de las habilidades de comunicación y la autoaceptación; y d) Consecuentemente estos juegos potenciaban la integra-

ción grupal de los niños y niñas que por diversas razones mostraban dificultades para la interacción social.

A partir de estas reflexiones, y con el fin de realizar mi tesis doctoral, en 1988 sistematicé un programa de juego cooperativo dirigido a niños y niñas de 6 a 8 años que fue desarrollado y evaluado experimentalmente en el curso 1989-1990, y cuyos resultados se presentaron en la Universidad del País Vasco como tesis doctoral en 1992. Después de este trabajo, continué desarrollando esta línea de intervención psicoeducativa, primero con el diseño, aplicación y evaluación de un programa de juego cooperativo y creativo para niños y niñas de 8 a 10 años y, más tarde, el programa para grupos infantiles de 10 a 12 años. Actualmente, en el contexto de una tesis doctoral que he dirigido y que ha sido presentada en la Universidad del País Vasco en febrero de 2005, hemos diseñado y evaluado un programa de juego cooperativo para grupos de Educación Infantil que se publicará posteriormente. Por consiguiente, en el transcurso de las dos últimas décadas se han sistematizado, aplicado experimentalmente y evaluado los efectos de cuatro programas de juego cooperativo y creativo dirigidos a niños y niñas de 4 a 12 años, completando así una línea de intervención psicológica infantil cuya finalidad es fomentar el desarrollo social, emocional y la creatividad infantil. Además, estos programas de juego cooperativo tienen continuidad en un programa de intervención para adolescentes que combina juego cooperativo y dinámica de grupos y que, aunque ha sido evaluado experimentalmente sólo con adolescentes de 12 a 14 años, también puede aplicarse con adolescentes de mayor edad. En síntesis, el producto de este trabajo desarrollado en las dos últimas décadas, ha sido sistematizado, aplicado y validado experimentalmente en cinco programas de intervención que estimulan la conducta prosocial y ejercen un efecto de inhibición de la conducta violenta.

¿Qué razones subyacen en el desarrollo de este trabajo? ¿Por qué diseñar, aplicar y evaluar programas de juego cooperativo y experiencias que fomenten la comunicación y la conducta prosocial? La principal razón se sustenta sobre la idea de que el hombre es fundamentalmente un ser social, un ser que “se construye” en lo social; y sin embargo, la práctica educativa-docente con excesiva frecuencia tiende a centrarse en la adquisición de conocimientos para el desarrollo cognitivo. En las últimas décadas diversos investigadores han enfatizado las implicaciones de lo social en el desarrollo humano, lo que ha promovido que en la actualidad las nuevas directrices de la reforma educativa subrayen la importancia de incluir en el contexto escolar programas que estimulen la socialización infantil,

el desarrollo de habilidades sociales, o la promoción de conductas solidarias y altruistas, que reduzcan las conductas agresivas, discriminatorias, xenófobas... Sin embargo, pese al consenso entre los profesionales de la psicología y la educación, en la actualidad: a) son escasos los programas de intervención validados con estudios metodológicamente rigurosos que permiten a profesores y psicólogos implementar este tipo de experiencias preventivas, de desarrollo y terapéuticas; y b) son pocos los centros educativos que llevan a cabo estas experiencias como parte del proyecto educativo curricular del centro.

El trabajo que se expone en este libro representa una síntesis de la serie de programas JUEGO y del programa de intervención para adolescentes que han sido publicados por la editorial Pirámide. Esta serie contiene un conjunto de programas para niños y adolescentes (4 a 14 años), en contextos educativos y terapéuticos, con la finalidad de fomentar preferentemente el desarrollo social y emocional. De los cinco volúmenes que configuran la serie, el primero es el manual teórico de los programas de juego (Garaigordobil, 2003a), el segundo volumen presenta la actualización del programa dirigido a grupos de 6 a 8 años (Garaigordobil, 2005a), el tercero describe el programa para grupos de 8 a 10 años (Garaigordobil, 2003b), el cuarto propone el programa para el nivel de 10 a 12 años (Garaigordobil, 2004a), y el quinto volumen expone las actividades para realizar esta experiencia de juego con grupos de 4 a 6 años de edad (Garaigordobil, en elaboración). Además, se ha elaborado un programa dirigido a adolescentes que utilizando el juego cooperativo y la dinámica de grupos fomenta el desarrollo socio-emocional (Garaigordobil, 2000b).

En el primer capítulo de este libro se presenta una síntesis de la fundamentación teórica de los programas de intervención. En el segundo capítulo se describen los cinco programas de intervención, los cuatro programas JUEGO (4-12 años) y el programa para adolescentes (12-14 años), tanto en lo que se refiere a sus características como a su metodología de aplicación práctica con un grupo. De los casi 500 juegos que contienen estos cuatro programas y de las 60 actividades del programa para adolescentes se han seleccionado siete juegos/actividades para cada edad que se presentan en el último apartado de este capítulo.

El tercer capítulo del libro describe las investigaciones realizadas con los cinco programas de intervención y los resultados obtenidos tras el análisis de los datos recogidos mediante los instrumentos de evaluación pretest-postest, es decir, los instrumentos aplicados antes y después de administrar cada programa. El último capítulo presenta las conclusiones del trabajo realizado, exponiendo una síntesis de

los principales efectos de estos programas en el desarrollo durante la infancia y la adolescencia. Complementariamente, se subrayan algunas directrices de futuro para educar en la convivencia y la paz, enfatizando la importancia de fomentar desde la escuela el desarrollo de valores e identificando y definiendo ocho valores morales relevantes asociados a esta educación para la paz: diálogo, tolerancia, libertad, solidaridad, igualdad, justicia, respeto por la naturaleza y paz.

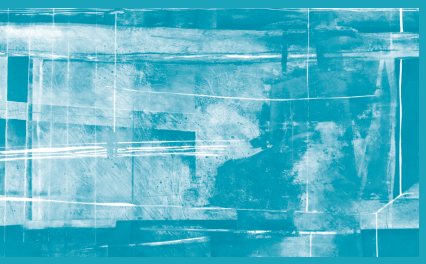
El trabajo que ha permitido concretar esta colección de programas representa el esfuerzo de un amplio grupo de profesionales de la psicología y la educación que desde la década de los ochenta han formado parte de los sucesivos equipos de investigación que han administrado y evaluado estos programas, a los cuales quiero agradecer su cooperación, sin la cual nunca hubiera sido posible llevar a cabo este proyecto. En el programa dirigido para niños de educación infantil, mi agradecimiento a Laura Berrueco, que motivada por esta línea de investigación evaluó los efectos del programa en niños de este nivel de edad, contando con la colaboración de las profesoras Gloria Lacuesta, Carmen Gómez, Concepción Muro, Diana Garrido, Blanca Antoñana, y de los evaluadores Ainhoa Lertxundi, Iratxe Sáenz de Samaniego, José Sáenz, Cristina Gumiel, Pilar Mateos y Marta Arroyo. En el programa para niños de 6-8 años, mi agradecimiento a los profesores y psicólogos escolares que colaboraron en su valoración experimental: Pilar Iribar, María Jesús Azcue, Jasone Oreja, Filomena Juanicorena, Mari Carmen Erostarbe, Mari Carmen Zubiaurre, Luisa Castrillo, Arantza Ugalde, María Victoria Vilela, Gurutze Aguirre, Cristina Ugarte, y a las evaluadoras que participaron en los procesos de administración y corrección de las pruebas: Natividad Sánchez, Nekane Urdanpilleta, Elena Anabitarte, Carmen Lemos, Beatriz Oronoz, Pilar Herce, María José Oyarbide, Daniel Martín, Elena Ugarte, Amaia Salcedo, Virginia Seoane, y José Ramón Salsamendi.

En el programa para niños de 8 a 10 años, mi agradecimiento a las profesoras Merche Amuriza, Jaione Sarasola, Arantza Aristi y Amaia Arostegui, que motivadas por esta experiencia aplicaron experimentalmente el programa de juego con sus grupos, y un especial agradecimiento a la psicóloga Cristina de Paul Ochotorena por su interés y dedicación a este trabajo, y a los evaluadores que participaron en la administración y corrección de las pruebas: Zuriñe Suso, Ainhoa Villanueva, Idoia Lorea y Carlos Ramón. En el programa para niños de 10 a 12 años mi agradecimiento a los profesores y psicólogos escolares que colaboraron en su valoración experimental: Cristina de Paul Ochotorena, Mari Paz Beristain, Edurne Iriondo, Mirari Otxandorena, Elena Beloki, Asunción Urkola, Coro Arruabarrena, Idoia Maia,

Idoia Zenigaonaindia, Jone Arín, Lourdes Corral, Josu Zelaia, así como a los evaluadores que participaron en la administración y corrección de las pruebas de evaluación: José Ignacio Pérez, Zuriñe Álvarez, Edurne Iñiguez, Belén García, Sara Barbeito, Ainhoa Durá, Montse Pérez, Sidony Cintero, Vanesa Carralero, Edurne Beloki, Raquel Amigo, Amaya Bilbao, Amaia Bengoa, Idoia Lizaso, Zuriñe Adrada y Eduardo Pérez Artola. En el programa dirigido a los adolescentes mi agradecimiento a los miembros que configuraron el equipo de investigación, psicólogos, profesores y evaluadores: José María Elberdin, Cristina Ugarte, Antxón Mari Arruti, Itziar Urkiri, José Antonio Ortego, Mertxe Urkiola, Arantza Ugarte, Petro Vera, Mari Carmen Munduate, Javier Sancho de Ara, Igor Esnaola, Mari Paz García-Gracia, María del Mar Jiménez y Edurne Alonso.

Además, algunos de los trabajos realizados han sido subvencionados por distintos organismos, a los cuales deseo agradecer su financiación ya que este apoyo ha facilitado el desarrollo de esta línea de intervención e investigación psicológica. El proyecto de investigación dirigido a diseñar y evaluar el programa para niños y niñas de 6 a 8 años se desarrolló con el apoyo del programa de formación del profesorado de la Universidad del País Vasco. El proyecto de investigación dirigido a diseñar y evaluar el programa de juego para niños y niñas de 10-12 años fue financiado por el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad del País Vasco (1/UPV 00006231-H-13945/2001), y el proyecto de investigación para diseñar y evaluar el programa para adolescentes fue subvencionado por el Dpto. de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, 1997-1999 (HU-1997-96). Finalmente, los lectores interesados en profundizar en estas investigaciones o en ampliar la información sobre estas propuestas de intervención pueden descargar de la página web http://www.sc.ehu.es/garaigordobil diversos artículos publicados en revistas de investigación nacionales e internacionales.

Donostia-San Sebastián, 15 de marzo de 2006



investigamos

# Capítulo 1

## Fundamentación teórica: contribuciones del juego y la cooperación al desarrollo en la infancia y la adolescencia

# Fundamentación teórica: contribuciones del juego y de la cooperación al desarrollo en la infancia y la adolescencia

## 1. DEFINICIÓN DEL JUEGO INFANTIL SUBYACENTE EN LOS PROGRAMAS DE JUEGO COOPERATIVO

El primer elemento que fundamenta teóricamente las propuestas de intervención con juegos cooperativos se refiere al propio concepto de juego infantil. Así, el juego se define desde 7 parámetros o **características**: **placer, libertad, proceso, acción, ficción, seriedad y esfuerzo**:

CUADRO 1

## CARACTERÍSTICAS DEL JUEGO INFANTIL

### PLACER

Lo primero que define el juego es el placer. El juego es siempre una actividad fuente de placer, divertida, que generalmente suscita excitación y se manifiesta con signos de alegría y hasta carcajadas, pero aun cuando no va acompañada de estos signos de regocijo, siempre es evaluada positivamente por quien la realiza. Procura satisfacciones presentes, goce, descubrimiento. La naturaleza del placer de esta actividad es divergente, ya que cada tipo de juego genera distintos tipos de placer en el niño. Placer de ser causa, de provocar efectos, placer sensoriomotriz, placer de crear, placer de destruir sin culpa, placer de hacer lo prohibido, placer de mostrar sus capacidades, placer de expresar sus deseos, placer de interactuar y compartir...

### LIBERTAD

El juego es una experiencia de libertad, ya que la característica psicológica principal del juego es que se produce sobre un fondo psíquico general caracterizado por la libertad de elección. Es el paradigma de la autodecisión, de lo no coercitivo. El juego es una actividad voluntaria, libremente elegida y no admite imposiciones externas. El niño debe sentirse libre para actuar como quiera, libre para elegir el personaje a representar, los medios con los que realizarlo, lo que representarán los objetos... No obstante, y pese a que el juego es el reino de la libertad y de la arbitrariedad, presenta una paradoja interna, ya que implica restricciones internas, porque para jugar el niño se debe ajustar a las pautas de conducta del personaje (como médico tiene que ser amable y manifestar respeto por el paciente, con independencia de que unos segundos antes se haya enfadado con el que representa al paciente), y cuando el juego es grupal tiene que acatar las reglas de juego.

### PROCESO

El juego es sobre todo un proceso, una finalidad sin fin, es una realización que tiende a realizarse a sí misma, sus motivaciones son intrínsecas, no tiene metas o finalidades extrínsecas. Por ello, si entra el utilitarismo o se convierte en un medio para conseguir un fin, pierde el carácter de juego. El juego es sobre todo “proceso” más que “producto”. Aunque los niños cuando juegan a confeccionar un vestido a su muñeca o a construir una torre, intentan acabarlos bien, y atribuyen al producto final gran importancia, ya que los productos del juego son fuente de autoestima, sin embargo, las motivaciones del juego son fundamentalmente intrínsecas.

### ACCION

El juego es una actividad que implica acción y participación activa. Jugar es hacer y siempre implica participación activa por parte del jugador.

## FICCIÓN

La ficción es un elemento constitutivo del juego. Jugar es hacer el «como sí» de la realidad, teniendo al mismo tiempo conciencia de esa ficción. Así, es la actitud no literal, el tratamiento no literal de un recurso (palo como caballo, cuchara como avión...), lo que permite al juego ser juego. Lo que caracteriza el juego no es la actividad en sí misma, sino la actitud del sujeto frente a esa actividad. La ficción implica oposición con la función de lo real y le permite al niño liberarse de lo que lo real le impone, para actuar y funcionar con sus propias normas y reglas que de buena gana acepta y cumple.

## SERIEDAD

El juego es una actividad seria. Si observamos a un niño cuando juega, lo primero que llama la atención es su seriedad. Ya haga un flan con arena, construya con cubos, juegue a los barcos o con el caballo... al observar su cara, podemos ver que pone toda su alma en el tema en cuestión, y está tan absorto en ella como un adulto cuando se halla interesado y concentrado en el trabajo que realiza. Pero no es el mismo concepto de seriedad que entendemos los adultos que asociamos lo serio con lo que es eficaz y obtiene resultados. En el adulto el juego se opone al trabajo, a las actividades serias de producción, pero para el niño, cuya única actividad es el juego, es una actividad seria porque en ella activa todos los recursos y capacidades de su personalidad. El juego le implica en toda su globalidad. El juego es tomado por el niño con gran seriedad, porque el juego para el niño es el equivalente al trabajo en el adulto, en él afirma su personalidad, y por sus aciertos se crece lo mismo que el adulto lo hace a través del trabajo. Es serio, porque es una prueba para la personalidad infantil, por los aciertos en el juego mejora su autoestima, es un mecanismo de autoafirmación de la personalidad del niño.

## ESFUERZO

Aunque algunos estudiosos del juego lo han definido como descanso, y han señalado la ausencia de esfuerzo como característica del juego, sin embargo, podemos observar que el juego puede implicar un gran esfuerzo por parte del niño. En ocasiones un juego puede exigir que se empleen cantidades de energía superiores a las requeridas para una tarea obligatoria. Muchos juegos poseen reglas severas, comportan fatigas para el niño y lo conducen al agotamiento. Incluso muchos de los juegos infantiles consisten en ponerse dificultades para superarlas. Por ello, no existen actividades por costosas o arduas que sean que no puedan servir de motivo de juego, incluso, en muchos momentos los juegos buscan la dificultad. El juego puede obligar al niño a realizar un esfuerzo intenso, a perseverar, a concentrarse, mientras que en otras ocasiones transcurre en medio de tranquilas repeticiones, y sin otra intención aparente que la obtención de placer. Pero, en cierto modo, para que haya juego y para que el niño se divierta, los obstáculos desempeñan un papel importante, y parecen necesarios porque de lo contrario los niños se aburren pronto.

## 2. CONTRIBUCIONES DEL JUEGO AL DESARROLLO SOCIAL Y AFECTIVO-EMOCIONAL

El juego es algo inherente a la misma naturaleza infantil, y de la importancia que tiene para el desarrollo de la personalidad nos han hablado psicólogos, filósofos y pedagogos. La propuesta de intervención que se plantea con juegos cooperativos y creativos se fundamenta teóricamente sobre las conclusiones de los estudios que en el transcurso de este siglo han analizado las conexiones entre juego y desarrollo infantil.

Los estudios llevados a cabo desde distintas perspectivas epistemológicas permiten considerar que el juego es una pieza clave en el desarrollo integral del niño, ya que guarda conexiones sistemáticas con lo que no es juego, es decir, con el desarrollo del hombre en otros planos como son la creatividad, la solución de problemas, el aprendizaje de papeles sociales..., es decir, con numerosos fenómenos cognoscitivos y sociales. De las conclusiones de los estudios se desprende que el juego, esa actividad por excelencia de la infancia, es una actividad vital e indispensable para el desarrollo humano, ya que contribuye de forma relevante al desarrollo psicomotor, intelectual, social y afectivo-emocional durante la infancia. El juego es una necesidad vital, porque el niño necesita acción, manejar objetos, relacionarse, y esto precisamente es lo que hace en el juego. Es su actividad más espontánea hasta el punto que decimos que está enfermo cuando no juega.

El juego temprano y variado contribuye de un modo muy positivo a todos los aspectos del crecimiento y del desarrollo humano:

- ***Desde un punto de vista biológico***, es un agente de crecimiento del cerebro, ya que en el nacimiento las fibras nerviosas no están definitivamente estructuradas, el juego las estimula y por lo tanto potencia la evolución del sistema nervioso.

- ***Desde el punto de vista psicomotor***, el juego potencia el desarrollo del cuerpo y de los sentidos. La fuerza, el control muscular, el equilibrio, la percepción y la confianza en el uso del cuerpo, se sirven para el desenvolvimiento de las actividades lúdicas.

- ***Desde el punto de vista intelectual***, jugando se aprende ya que se obtienen nuevas experiencias y es una oportunidad de cometer aciertos y errores, de aplicar conocimientos y de solucionar problemas. El juego

estimula el desarrollo de las capacidades del pensamiento, de la creatividad infantil, y crea zonas potenciales de aprendizaje.

- ***Desde el punto de vista de la sociabilidad***, por el juego se entra en contacto con los iguales, y ello ayuda a ir conociendo a las personas del entorno, a aprender normas de comportamiento y a descubrirse a sí mismo en el marco de estos intercambios.

- ***Desde el punto de vista del desarrollo afectivo-emocional***, se puede afirmar que el juego es una actividad que procura placer, entretenimiento y alegría de vivir, que permite expresarse libremente, encauzar las energías positivamente y descargar las tensiones. Es refugio frente a las dificultades que el niño se encuentra en la vida, le ayuda a reelaborar su experiencia acomodándola a sus necesidades, constituyendo así un importante factor de equilibrio psíquico y de dominio de sí mismo.

Recientemente Pellegrini y Smith (2005) han editado un libro muy interesante que aporta una nueva perspectiva de la naturaleza y las funciones del juego. En el primer capítulo Patrick Bateson describe cómo las exploraciones tempranas y los juegos contribuyen al desarrollo individual y grupal. Otros capítulos analizan los juegos de peleas (*rough and tumble play*), juegos con objetos, y juegos de simulación (ficción) o de fantasía. En este trabajo se exploran los modos en los cuales específicas conductas de juego generan habilidades y conocimiento, que son necesarios para un exitoso funcionamiento a través de la vida, y también lo que los juegos revelan acerca de los procesos evolutivos. Los temas que se abordan en el libro giran en torno a: cómo los juegos de lucha estimulan la cohesión grupal, las diferencias sexuales en el juego desde la infancia a la adolescencia, los modos en que el juego estimula las relaciones con los iguales y entre padres e hijos, cómo los preescolares aprenden a usar los objetos como herramientas, por qué el juego imaginativo es mucho más común en las crías humanas que en las crías de los grandes monos…

## 2.1. El juego como instrumento de socialización

Muchos investigadores han confirmado la relevancia del juego en el desarrollo social, especialmente en la adquisición del conocimiento social y de las habilidades de comunicación social. El juego generalmente se considera un factor que refleja y promueve la competencia social. Todas las actividades lúdico-grupales que los niños realizan a lo largo de la infancia estimulan el progresivo desarrollo del “Yo” social infantil.

En la década de 1990, Furth (1996) presenta una nueva teoría sobre el desarrollo de la sociedad, desde la que el imaginario de los niños, sus creaciones lúdicas, reflejan una orientación endógena hacia la construcción social. Sawyer (1997) explora cómo las conversaciones improvisadas en el juego de ficción se vuelven más sofisticadas y complejas durante los años preescolares, sugiriendo que el desarrollo social podría seguir un patrón interaccional de complejidad creciente; y posterioremente, Sawyer concluye que el juego de simulación o ficción ayuda a los niños a formar sus personalidades y desarrollar sus habilidades sociales. En realidad, el juego de simulación, el juego de ficción es esencial para el normal desarrollo de un amplio rango de habilidades sociales, cognitivas y del lenguaje (Sawyer, 2001).

Cheah et al. (2001) observan que el juego social está asociado con una puntuación positiva en competencia social y cognitiva. En la misma dirección, otros estudios han examinado las relaciones existentes entre juego interactivo con compañeros y éxito escolar con una muestra de preescolares de 4 años identificados como niños con riesgo de tener problemas de rendimiento académico, y han hallado significativas correlaciones entre las puntuaciones de los padres y profesores en la escala de juego interactivo con la adaptación socio-emocional y con capacidad cognitiva (Gagnon, 2001, Gagnon y Tagle, 2004).

De las conexiones del juego con la socialización positiva, Broadhead (1997) ha confirmado el potencial de 11 juegos tradicionales en la guardería en sus efectos sobre el desarrollo de la sociabilidad y la cooperación en niños. Sobre el beneficio de proponer programas del juego estructurados, el reciente estudio de Butz (2000) ha explorado la eficacia de utilizar grupos de juego facilitado y no facilitado, como una intervención para potenciar las conductas de interacción social entre niños con y sin discapacidades, con 16 estudiantes de 4-5 años de edad de un centro de preescolar. El grupo de juego contó con un facilitador que había sido entrenado para potenciar el juego y las interacciones sociales entre los niños utilizando estrategias de participación guiadas. El grupo de juego no facilitado contó con el mismo adulto, pero su único rol en este caso fue el de controlar a los niños. Cada grupo de 8 niños se reunía 20 minutos diarios, 4 días a la semana, durante 4 semanas (16 sesiones). Los resultados indicaron una diferencia estadísticamente significativa en 2 de las 15 conductas de interacción social evaluadas, favorables a los sujetos del grupo de juego facilitado.

Otra línea de investigación ha analizado el papel predictor del juego de la futura conducta social del niño. Johnsen (1991) revisó varias investigaciones centradas en el estudio de las relaciones del juego con variables sociales y cognitivas, sugiriendo que el juego es un predictor de competencia social, especialmente en niños pequeños. El estudio de Howes y Phillipsen (1998) examinó la competencia social con los iguales de 55 niños y niñas que tenían desde un año hasta los nueve años. La competencia social fue valorada por observadores independientes y por los profesores, y los resultados obtenidos evidenciaron que los niños de guardería que se implicaban en juegos más complejos con los iguales en los primeros años, fueron más prosociales y menos retraídos como preescolares, y menos agresivos y retraídos con 9 años. En opinión de Creasey et al. (1998) el juego social proporciona un marco importante para la construcción de la competencia social. Así, ciertas formas de juego infantil tienen una implicación importante en el desarrollo y perfeccionamiento de diversos factores del desarrollo social: el procesamiento de la información social, la empatía, la regulación de emociones, el manejo de conflictos, la toma de perspectiva y las habilidades de interacción social. Para estos autores el juego libre de los niños es un predictor a corto y largo plazo de la competencia social.

Los distintos tipos de juegos sociales: simbólicos, de reglas y cooperativos tienen cualidades intrínsecas que los hacen especialmente relevantes en el proceso de socialización infantil.

### 2.1.1. Papel de los simbólicos en el desarrollo social

Estudios realizados con diferentes metodologías permiten afirmar que el juego de representación o simbólico (individual y colectivo) es una actividad de inestimable valor para el desarrollo y la adaptación social del niño. Estos juegos estimulan la comunicación y la cooperación con los iguales, amplían el conocimiento relacionado con el mundo social y consigo mismo, fomentando el desarrollo moral del niño. Sintetizando las aportaciones de los estudios que han analizado los efectos de este tipo de juego se pueden plantear las conclusiones que se exponen a continuación:

***1. El juego estimula la comunicación, la cooperación con los iguales y el desarrollo de variadas habilidades sociales***

Es precisamente el deseo de reproducir el mundo del adulto el que hace que el niño necesite compañeros de juego, con los cuales entra en interacción, lo que

facilitará el tránsito de la actitud egocéntrica de los 3 años a una de mayor colaboración hacia los seis o siete años. El juego estimula este tránsito porque para jugar el niño: a) tiene que ponerse de acuerdo con los otros que experimentan y reflejan diversas formas de relación emotiva, de percepción y de valoración de las situaciones; y b) tiene que coordinar sus acciones con los demás, ayudarse, complementarse con el rol del compañero, para contribuir a un fin común (representación); y estos procesos estructuran **interacción, comunicación, y aprendizaje de cooperación grupal.**

El juego potencia la comunicación y la relación con los otros, ya que para reproducir las relaciones de los adultos tienen que coloquiar sobre el argumento, sobre la distribución de papeles, y discutir cuestiones y equívocos que suelen surgir. Todo ello le ayuda a adquirir los hábitos indispensables para comunicarse con los demás y a establecer vínculos de cooperación. Además, en el juego el niño crea espacios relacionales nuevos, a través del juego vive situaciones diversas en las que se desenvuelven sentimientos, actitudes y comportamientos relacionales de distinto signo. En este contexto el niño experimenta **la cooperación, la participación, la competencia, el ser aceptado o rechazado, y toma conciencia de la imagen que los otros tienen de él...** El juego crea un contexto relacional de amplio espectro, es un laboratorio de comunicación social, donde los niños reconstruyen el mundo de los adultos y sus complejas relaciones con el fin de dominarlo y comprenderlo.

Con el objetivo de confirmar si los comportamientos sociales positivos y maduros se asociaban con el juego simbólico, Connolly et al. (1988) observaron la interacción social de 37 niños de 4 a 5 años durante el juego simbólico social y durante actividades no simbólicas. Los resultados de este estudio confirmaron que durante el juego simbólico las interacciones sociales de los niños fueron más agradables y se mantuvieron durante más tiempo que en las actividades no simbólicas. Además, en la actividad de juego simbólico los grupos de juego estaban compuestos por mayor número de sujetos y en ellos se establecieron más relaciones de reciprocidad.

Algunos autores han estudiado la influencia del juego en la **adquisición y generalización de habilidades de negociación.** Dichas habilidades se caracterizan por la capacidad para llegar a acuerdos sobre temas concretos. Goncu (1987) apoya la idea de que el juego simbólico social implica un proceso de negociación necesario para alcanzar acuerdos que permitan mantener la activi-

dad de juego. Asimismo, el juego potencia la comunicación y la relación con los otros, ya que representar una situación real o fantástica implica negociar sobre el argumento, sobre la distribución de roles, sobre la secuenciación de la historia... En este sentido Doyle et al. (1992) realizaron un estudio con niños de Educación Infantil que jugaban por parejas. En cada pareja la negociación sobre lo que querían representar era previa a la representación del juego social posterior. Los sujetos de la muestra que habitualmente participaban en juego simbólico tenían más patrones para desarrollar el juego de representación social. Además, la complejidad de la interacción social aumentó después de que comenzara el juego social.

Rosberg (1994) discutió el rol del juego sociodramático en el desarrollo cognitivo, social y físico de los niños. Con esta finalidad realizó un estudio en el que la formación de los adultos implicados en el desarrollo del niño, es decir, los padres y profesores, tenía un papel fundamental. Los padres recibieron sesiones de entrenamiento para enseñarles cómo jugar con sus hijos usando recursos limitados. Se observó a los niños durante 4 mañanas a lo largo de una semana y se encontró que el aprendizaje más eficaz tenía lugar cuando los niños se dedicaban al juego sociodramático después de que los profesores les hubieran dado ejemplos de experiencias de la vida real. Los resultados muestran que con la guía del adulto los niños aumentan la **interacción social y la comunicación con los otros**. Los niños que participaron en el juego, frente a los que no participaron en el programa, aumentaron su capacidad para realizar juego dramático en grupo, el tiempo que dedicaban a esta actividad así como su nivel de interacción social positiva.

Otra línea de investigación se centra en la relación entre el juego y la conducta prosocial. Se entiende por comportamiento prosocial los actos que están destinados a proporcionar ayuda y consuelo, a compartir, cooperar, proteger y defender a los otros. Honig (1982) realizó una revisión de la literatura sobre el desarrollo social y sugirió diversos factores que favorecen el desarrollo prosocial de los niños. Algunos de estos factores son el contacto con un adulto que mantenga con el niño una relación de afecto, cuidado y atención, el entrenamiento en tareas en las que el niño tenga que considerar las consecuencias que sus acciones tienen en los otros y el entrenamiento en la identificación de los propios sentimientos y los de los demás en diferentes situaciones de interacción. Posteriormente y basándose en estas ideas, la autora considera necesario el desarrollo de un currículo prosocial en la infancia como medio para favorecer la

interacción positiva entre los alumnos y para solucionar problemas relacionados con el potencial antisocial. Para llevar a cabo dicho currículo son necesarias determinadas herramientas que sean capaces de crear un ambiente **facilitador de las interacciones prosociales.** Una de esas herramientas es el juego sociodramático (Honig, 1999).

El papel de juego dramático en la socialización se ha confirmado recientemente en el estudio experimental de Ballou (2001). Esta investigadora ha evaluado los efectos de un programa de juego dramático, realizado con 24 niños pertenecientes a un grupo de riesgo potencial, que consistió en la realización de 4 horas de intervención semanal durante 20 semanas. Los resultados de su estudio confirmaron que los sujetos experimentales mejoraron significativamente respecto a los de control en sus **habilidades sociales** y en sus **actitudes hacia la escuela y hacia el aprendizaje**.

En la misma dirección apunta el trabajo de Riojas-Cortez (2000). En este estudio de tipo micro-etnográfico se analizó la interacción social de niños de 4 a 5 años en diferentes situaciones (durante sesiones de juego sociodramático en el rincón de la casa y de la construcción, y durante el tiempo que los niños pasaban en el corro). La batería de evaluación incluyó la observación directa, un diario con anotaciones de cada situación y entrevistas con los padres de los niños. En las diferentes situaciones aparecían temas recurrentes relacionados con la práctica de las habilidades sociales. Los resultados del estudio mostraron que a través del juego sociodramático los niños mejoraban tanto sus **habilidades sociales** como el **uso del lenguaje social**.

En otro estudio empírico, Seider (2002) analizó la frecuencia de conductas y metas de tipo social en función de: a) el tipo de juego dramático (juego de fantasía temática, juego de representación de historias y juego sociodramático); b) el sexo de los sujetos; y c) la participación en grupos de juego familiares o no familiares. Con este objetivo observó y grabó a 38 niños y 42 niñas de educación infantil. En el estudio se tuvieron en cuenta ocho variables dependientes obtenidas a través de un sistema de observación de la interacción social de los niños. Los resultados indicaron que el juego dramático influyó significativamente en la frecuencia de los comportamientos sociales de los sujetos y en consecuencia en las metas sociales alcanzadas. Los **comportamientos y metas sociales** ocurrieron con mayor frecuencia durante el juego sociodramático y con menor frecuencia en el juego de fantasía temática. Complementariamente

se observó que los niños prestaban más atención, buscaban más información pero a su vez necesitaban más afirmación y empleaban más agresividad física que las niñas. Además, los patrones de juego cuando los sujetos participaban en grupos familiares se caracterizaron por una frecuencia mayor de ayuda física, de comportamientos relacionados con compartir y negociar, y con una mayor atención que en los grupos de juego en los que los participantes no se conocían. Estos resultados confirman tanto la naturaleza social del juego dramático como la aparición y desarrollo de más conductas de tipo social cuando los sujetos del grupo se conocen. Por tanto, el nivel de familiaridad entre los componentes del grupo de juego parece influir positivamente en el desarrollo social infantil.

### *2. El juego amplía el conocimiento del mundo social del adulto y prepara para el trabajo*

Cuando el niño representa al conductor, al maestro, al médico... descubre la vida social del adulto, las relaciones entre los adultos, los derechos y deberes de cada rol, porque cada rol en el juego argumental consiste en cumplir las obligaciones que impone el rol y ejercer sus derechos. Ello le enseña a observar ciertas reglas por las que se rige el comportamiento de los adultos, a conocer su vida social, a comprender mejor la variedad de funciones sociales y las reglas o normas de comportamiento que rigen estas relaciones. En el juego del rol, de representación, los niños reflejan toda la variada realidad que les circunda, reproducen escenas de la vida familiar y social. Es la realidad la que se convierte en argumento del juego del rol, y cuanto más amplia es la realidad que los niños conocen, más amplios y variados son los contenidos de sus juegos. Por ello, es lógico que el contenido de sus juegos varíe en el transcurso de las edades. Así, el contenido del juego en los jóvenes preescolares es la repetición, una y otra vez, de las acciones sobre los objetos, más adelante el contenido de sus juegos son las relaciones entre las personas, y hacia los 5 años muestran un mayor interés por el respeto a las reglas resultantes del papel que han asumido.

Por el juego se **amplía el conocimiento de los hechos, situaciones y realidades sociales**, porque cada niño aporta nuevas visiones del mundo representando distintos roles (cada cual trae al grupo las profesiones de los padres, con lo que se observan y representan variadas funciones sociales...), y distintas cualidades de un mismo rol (madre complaciente, madre normativa...).

Todo ello da al grupo la oportunidad de conocer una amplia variedad de funciones sociales y de actitudes, de aprender normas de comportamiento social y de explorar distintas modalidades relacionales. En el juego de rol el niño se **prepara para el trabajo, es preparación profesional** (Vygotsky, 1931/1986). Mediante el juego del rol el niño satisface sus deseos de convivir con el adulto: reproduce las relaciones y las actividades laborales de los adultos, de forma lúdica (Mujina, 1975/1978). Es una forma de socialización que le prepara para ocupar un lugar en la sociedad adulta (Bruner, 1986). Cada niño juega un rol, y desde este rol interactúa con los otros niños que juegan sus roles complementarios: médico/paciente, vendedor/comprador..., y en estas actividades exploran, organizan y afianzan sus conocimientos del mundo social que les rodea (Ortega, 1986).

Elkonin observa que pasada la primera infancia, el niño **descubre el mundo de los adultos con su actividad, sus funciones y relaciones,** y en este momento el adulto comienza a ser un modelo para él: "El niño ve ante todo al adulto por el lado de sus funciones. Quiere actuar como él, se siente totalmente dominado por ese deseo... Esta sensación es tan grande que basta una pequeña alusión para que el niño se convierta en adulto. Por la fuerza de esa sensación con gran facilidad asume papeles de adultos" (Elkonin, 1978/1980). Desde su punto de vista, en ninguna otra actividad se entra con tanta carga emocional en la vida de los adultos, ni se resaltan tanto las funciones sociales y el sentido de la actividad de las personas como en el juego, siendo ésta su principal trascendencia. Otras reflexiones del juego subrayan que para los más pequeños el juego espontáneo es casi el único espacio donde pueden tener experiencias sociales desde una posición más o menos simétrica y donde se sienten autónomos y libres del peso de los imperativos y exigencias de la realidad. Y a través de esta experiencia privilegiada van adquiriendo las competencias sociales y cognitivas necesarias para integrarse activamente en la vida adulta (Lozano et al., 1996).

### *3. El juego es un contexto de aprendizaje de la cultura*

Trabajos recientes que han analizado el juego en distintas culturas ponen de relieve que **el juego de los niños refleja el ambiente cultural del mundo adulto en el que se desarrollan**. Sánchez y Goudena (1996) realizaron un estudio transcultural en centros preescolares de Holanda y Andalucía, en el que observaron la conducta de juego de preescolares que asistían a centros

urbanos y rurales de ambos países. Los datos mostraron una clara diferencia en la orientación social de la conducta de juego de los preescolares: "El juego de los niños holandeses tendía a ser más individual y orientado a la exploración del medio físico. En cambio, el juego de los niños andaluces tenía una mayor orientación social, es decir, estaba más centrado en las relaciones entre los niños" (Sánchez y Goudena, 1996). Las diferencias en las conductas de juego de los niños son interpretadas en base a la orientación individualista o colectivista de las culturas holandesa y andaluza respectivamente. Junto a esta tendencia general, se analiza el papel que juega la organización del patio del recreo (distribución física, objetos presentes, etc.) en la orientación de la conducta. Se muestra como los patios de recreo en ambas comunidades culturales son diferentes, lo que juega un importante papel en la determinación del juego del niño.

Farver y Shin (1997) observaron el juego libre realizado en un espacio experimental por 92 niños y niñas. 46 eran niños de cultura angloamericana y los otros 46 eran coreano-americanos. En el estudio se examinaron las diferencias en la frecuencia del juego simbólico social, las estrategias comunicativas y los temas desarrollados en el juego simbólico. Los resultados indicaron que los niños coreano-americanos incluían en sus juegos actividades de la vida diaria y sus temas del juego solían estar relacionados con la vida familiar. Además, estos niños solían describir las acciones de sus compañeros, realizaban preguntas, utilizaban vínculos semánticos, frases relacionadas con estar de acuerdo y respuestas educadas. Por otro lado, los sujetos angloamericanos representaban juegos cuya temática tenía relación con peligros en el ambiente y con la fantasía. Describían sus propias acciones rechazando las sugerencias de sus compañeros y se mostraban más directivos. En un estudio reciente Riojas-Cortez (2001) identificó elementos de conocimiento desarrollados por niños méxico-americanos de 4 a 5 años durante sesiones de juego sociodramático dentro del aula. Mediante el juego los niños manifestaron diferentes elementos culturales relacionados con el lenguaje, los valores y creencias, la disciplina y el valor de la educación.

Los resultados de estos estudios muestran, por un lado que aunque el juego es una actividad común para la mayoría de los niños, **el contenido temático y las estrategias comunicativas usadas en la estructura y mantenimiento del juego simbólico están directamente influenciadas por la cultura** y, por otro lado, cómo el juego de los niños refleja el ambiente cultural del

mundo en el que se desarrollan, **es un contexto de aprendizaje de elementos culturales propios**.

### *4. El juego promueve el desarrollo moral, porque es escuela de autodominio, voluntad y asimilación de normas de conducta*

Muchos teóricos han señalado la importancia del juego en el funcionamiento social adaptativo. Piaget (1932/1974) consideró las situaciones de juego grupal como un foro para la reciprocidad mutua, para la coordinación interpersonal de roles y para el desarrollo moral. Por su parte Elkonin (1978/1980) destaca que las experiencias extraídas en las relaciones lúdicas y reales durante el juego de roles son la base de una propiedad mental que **permite al niño situarse en el lugar de otra persona**. Este juego le implica un cambio permanente de su papel real (niño) a sus papeles lúdicos (distintos roles que ejecuta) situándose continuamente en distintos puntos de vista, lo que favorece su descentramiento progresivo. En la representación de otro personaje el niño reflexiona sobre la experiencia de otro y sobre la situación vivida por él, asume el papel de otro, tomando su perspectiva, y este proceso tiene gran importancia en la superación del egocentrismo, necesario para el desarrollo moral.

**Aprender un rol es aprender de alguna manera un comportamiento social**, y además la propia dinámica de la actividad lúdica es fuente para el desarrollo moral del niño, siendo escuela de autodominio y ejercicio de voluntad. Vygotski identificó esta paradoja del juego, al observar que el niño sigue en el juego la línea de la menor resistencia, es decir, hace lo que más desea, pero a la vez aprende a actuar según la línea de la mayor resistencia: sometiéndose a las reglas los niños renuncian a lo que más quieren, es decir, actuar según el impulso inmediato. "Quisiera correr pero las reglas del juego le ordenan quedarse quieto, y se queda quieto. La mayor fuerza de autorregulación surge en el niño durante el juego" (Vygotski, 1933/1982). Así, el niño cuando juega ha de vivir y compaginar sus necesidades y deseos reales (sed, cansancio...) con la adecuación al papel que representa y a las reglas del juego (lo que le implica en muchas ocasiones la restricción de sus necesidades del momento). Todo ello le ayuda en el proceso de adquisición de control sobre sí mismo, que facilitará la aceptación progresiva de la normativa social.

Así, el juego presenta esta paradoja porque, por un lado, es el **reino de la libertad y de la arbitrariedad** (jugar es hacer lo que se quiere y como se quiere, trasgrediendo los límites del tiempo, el espacio o la identidad), **pero a su**

**vez, es escuela de voluntad, de autodominio y de moral** (ya que hacer lo que se quiere implica restringirse a uno mismo internamente). Esto es así, porque al acatar la regla (comportarse como lo hace el personaje) el niño renuncia a actuar según su impulso directo. Al representar el rol aprende a controlar sus impulsos y deseos, a someterse al cumplimiento de las reglas, y lo hace sin que nadie se lo imponga desde fuera. Lo hace porque le gusta hacerlo, porque al querer ser como el personaje que representa tiene que actuar como él y debe cumplir las reglas de conducta implícitas en el papel. Así, por la regla del personaje que representa (cada rol tiene implícita una forma de conducta), y por las propias reglas que el grupo se pone a sí mismo para jugar (esperar el turno, seguir un orden de actuación...) el niño se restringe a sí mismo internamente por propio deseo, y estas restricciones que el niño se impone para jugar, le van a ayudar a tolerar las restricciones externas, las de las normas morales y de la sociabilidad.

También las conclusiones de Elkonin subrayan el papel de esta actividad en la evolución de la conducta arbitraria: "Se tiene fundamento para suponer que al representar un papel, el modelo de conducta implícito en el mismo, con el que el niño compara y verifica su conducta, parece cumplir simultáneamente en el juego dos funciones, por una parte, interpreta su papel, y por otra, verifica su comportamiento... La conducta teatral en el juego esta organizada de manera compleja. Contiene un modelo que se manifiesta y, por otra parte, hay comparación con el modelo, o sea verificación. Así pues al representar el papel, hay un original desdoblamiento, es decir, una reflexión. Claro que aún no es una verificación consciente... La conducta verificativa es muy débil aún, y sigue requiriendo a menudo el respaldo de la situación y de los participantes del juego. En ello radica la debilidad de esta función, pero el valor del juego consiste en que esa función nace ahí. Por eso precisamente puede considerarse que el juego es escuela de conducta arbitraria" (Elkonin, 1978/1980).

Desde este punto de vista, puesto que el contenido de los papeles se centra principalmente en las normas de las relaciones entre las personas, puede decirse que **en el juego el niño pasa a un mundo desarrollado de formas supremas de actividad humana, a un mundo desarrollado de reglas sobre las relaciones entre las personas.** Así, las normas en que se basan estas relaciones devienen, por medio del juego, en fuente del desarrollo moral del propio niño.

### *5. El juego facilita el autoconocimiento, el desarrollo de la conciencia personal*

El juego es una oportunidad para el niño de **explorar su lugar en el mundo,** sus relaciones con los demás, las formas aceptables de comportarse de las que no lo son, se trata de una oportunidad para conocer a los otros, para valorarlos, aceptarlos o rechazarlos. En las interacciones lúdicas con sus iguales, vive distintas situaciones en las que se desenvuelven sentimientos, actitudes y comportamientos relacionales con diferentes matices. Puede observar cómo reacciona él ante distintas situaciones, cómo se comportan los otros con él, cuáles son sus habilidades o defectos. La actividad lúdica crea un contexto de relación muy amplio y variado en el que el niño va tomando conciencia de sí mismo, se va conociendo y conoce a los demás.

Aunque los estudios que han analizado la repercusión de programas de juego aplicados de forma sistemática en la conducta social del niño muestran resultados positivos, cuando sólo se suministran oportunidades ocasionales o suplementarias de juego, no aparecen estos efectos en la conducta social. Los resultados de investigaciones sugieren que el juego de representación o juego simbólico colectivo, dramático, sociodramático, de rol..., estimula varios factores del desarrollo social infantil (ver cuadro 2). Cabe no obstante destacar que en algunas ocasiones los programas combinan el juego de representación dramático con otros tipos de juegos.

CUADRO 2

## EFECTOS DE LOS PROGRAMAS DE JUEGO DE REPRESENTACIÓN EN EL DESARROLLO SOCIAL

| Resultados | Estudios |
|---|---|
| Positivos afectos e interacciones entre iguales<br>Menos agresividad y conducta hiperactiva | Freyberg, 1973. |
| Capacidad de asumir roles | Rosen, 1974. |
| Aptitudes sociales cooperativas | Marshall y Hahn, 1967. Rosen, 1974. |
| Resolución cooperativa de los problemas de relación | Shores, Huster y Strain, 1976. |
| Habilidades sociales<br>Habilidades de comunicación (juego dramático)<br>Habilidades sociales: uso del lenguaje social (juego sociodramático) | Smilansky, 1968.<br>McCune-Nicolish, 1981.<br>Rosberg, 1994. Ballou, 2001.<br>Riojas-Cortez, 2000. |
| Desarrollo moral: disminución del egocentrismo, aumento de la empatía | Rubin y Pepler, 1980. Li, 1985.<br>Allen, 1988. |
| Incremento de las conductas prosociales, así como una disminución de los niveles de agresión manifiesta | Udwin, 1983.<br>Garaigordobil, 1992/1994a. |
| Desarrollo social | Fisher, 1992. (metaanálisis de 46 estudios) |
| Comportamientos y metas sociales (ayuda, compartir, negociación...) (juego dramático) | Seider, 2002. |
| Conducta social positiva con los iguales: aumentan conductas de liderazgo, sensibilidad social, jovialidad, autocontrol. (juego dramático combinado con juegos gráfico-figurativos y musicales) | Garaigordobil y Pérez, 2002. |
| Interacciones sociales más agradables y durante más tiempo que en las actividades no simbólicas, grupos de juego compuestos por mayor número de sujetos y más relaciones de reciprocidad. (juego simbólico) | Connolly, Doyle y Reznick, 1988. |
| Competencia social: procesamiento de la información social, empatía, toma de perspectiva, y estrategias de interacción social. (juego libre social) | Creasey, Jarvis y Berk, 1998. |
| Habilidades de negociación (juego simbólico de representación social) | Goncu, 1987. Doyle, Doehring, Tessier y de Lorimier, 1992. |
| Conducta prosocial (juego sociodramático) | Honig, 1999. |
| Aprendizaje de elementos culturales (juego libre) | Sánchez y Goudena, 1996. Farver y Shin, 1997. Riojas-Cortez, 2001. |

### 2.1.2. Juegos de reglas y desarrollo social

Los juegos de reglas objetivas, aunque generalmente aparecen hacia los 5 años, se constituyen de los 7 a los 12 años, y perduran a lo largo de la vida. A diferencia del símbolo, los juegos de reglas implican relaciones sociales y una regularidad impuesta por el grupo. Estas actividades están estructuradas con reglas objetivas, representando una falta la violación de las mismas. Los juegos de reglas son juegos de combinaciones sensoriomotoras (carreras, lanzamiento de canicas...) o intelectuales (parchís, cartas...) con competencia entre los individuos y regulados por un código. Al final de la educación infantil (preescolar) el niño es capaz de incorporarse a los juegos de reglas, y esta capacidad de aceptación de las reglas parece ser un indicador de su madurez para la entrada en la escolaridad. Todo el desarrollo de la sociabilidad que promueven los juegos simbólicos, de representación, se ve reforzado por los juegos de reglas. Los juegos con reglas objetivas son un dispositivo que ayuda al niño a desarrollar **estrategias cognitivas de interacción social,** en su contexto los jugadores **regulan la agresividad,** siendo **ejercicio y escuela de responsabilidad y democracia.**

### 2.1.3. Papel del juego cooperativo en el desarrollo social

Se definen como **juegos cooperativos** aquellos en los que los jugadores dan y reciben ayuda para contribuir a fines comunes. Estos juegos **promueven la comunicación, la cohesión y la confianza y tienen en su base la idea de aceptarse, cooperar y compartir.** Dentro de esta categoría de juegos se pueden incluir los juegos de representación colectivos descritos previamente, pero también incluyen juegos motores y de reglas que implican como elementos estructurales la participación, la aceptación, la ayuda y la cooperación.

#### *– Programas de juego cooperativo*

Desde la década de los 70 estudios observacionales y experimentales han comprobado los beneficios del juego cooperativo en diversos aspectos del desarrollo social. Algunos estudios observacionales confirman que programas de juego cooperativo bien estructurados estimulan un incremento de la **conducta cooperativa espontánea** entre niños de guardería en clase durante el tiempo libre (Orlick et al., 1978), en el juego libre que se realiza en la habitación de juego (Jensen, 1979) y entre preescolares durante el juego libre en un gimnasio (Orlick y Foley, 1979).

Posteriormente, Orlick (1981b) evaluó experimentalmente los efectos de un programa de juego estructurado cooperativamente en las conductas de compartir y de alegría o felicidad, en una muestra de 71 niños de 5 años, distribuidos en 2 grupos experimentales y 2 de control. Los experimentales fueron expuestos al programa de juego cooperativo durante 18 semanas, mientras que los de control realizaron un programa de juego tradicional de la misma duración. Las mediciones pretest-postest ratificaron que el programa de juego cooperativo incrementó significativamente las **conductas de compartir** en relación a los de control. Sin embargo, las manifestaciones de felicidad o alegría se incrementaron tanto en los grupos experimentales como en los de control.

De forma similar a este estudio, Mender et al. (1982) midieron el impacto de este tipo de programas en variables motoras (coordinación, velocidad...) constatando que después de aplicar experimentalmente un programa de juego cooperativo a 19 niños con dificultades de aprendizaje de 7-10 años, que el grupo experimental versus el grupo control mostró significativamente una mejor ejecución en variables motoras, especialmente en las habilidades de balanceo o equilibrio, así como un mayor **incremento de respuestas sociales cooperativas**.

A partir de los estudios de Orlick muchos autores han desarrollado programas de juego cooperativo ratificando su influencia en el desarrollo social del niño. En Estados Unidos, durante la década de los 80 dos investigaciones, basándose en la hipótesis del contacto que plantea que la interacción interracial incrementa la **tolerancia y la aceptación racial**, utilizaron los juegos cooperativos con la intención de promover con ellos la aceptación racial. El estudio de Rogers, Miller y Hennigan (1981) examinó la influencia de los juegos cooperativos en un grupo de chicas blancas y negras de 6º curso de educación elemental que realizaron esta experiencia dos días semanales durante dos semanas. Los resultados sugirieron que los juegos cooperativos habían tenido un fuerte potencial para facilitar la aceptación social entre las chicas blancas y negras. Sin embargo, el incremento de las interacciones interraciales requiere un examen más riguroso ya que el diseño del estudio permite sólo plantear conclusiones tentativas acerca de la efectividad de estos juegos, debido, por un lado, a la falta de grupo control que no permitió medir la posibilidad de un efecto Hawthorne y, por otro lado, debido a que los observadores notaron la existencia de un efecto de las expectativas sobre los resultados.

Por ello, dos años después estos investigadores (Millar et al., 1983) plantearon un nuevo estudio haciendo más extensa su intervención (tres días por semana durante 5 semanas), utilizando 8 grupos de 5º y 6º curso distribuidos en dos escuelas y un grupo de control que realizó juegos con metas individualistas. En primer lugar, realizaron un estudio piloto con un grupo de 6º curso en el que se puso de manifiesto que la interacción interracial se incrementó mucho después de realizar el programa, sin embargo, mediciones posteriores a la finalización del desarrollo del programa mostraron disminuciones en el porcentaje de interacción interracial que se había incrementado en el transcurso del desarrollo de la intervención. En segundo lugar, los autores realizaron un estudio de campo utilizando un diseño pretest-postest, con grupo de control que operó con juegos con meta individualista. Los resultados mostraron poca evidencia del efecto del juego cooperativo en las interacciones interraciales.

Esta casi ausencia de efecto del programa de juego cooperativo frente a el programa de juego con metas individualizadas fue explicada argumentando dos razones: 1) en el estudio de campo se utilizaron nuevos materiales y juegos tanto verbales como físicos, las diferencias en las habilidades verbales de los blancos y los negros eran importantes creando conflictos, por ejemplo, en juegos como construir una historia en cooperación, que en parte explican la pobreza de los resultados de esta parte del estudio; y 2) en el segundo experimento las habilidades de la persona que dirigía la intervención, su nivel de entrenamiento y experiencia en conflictos interraciales entre los niños eran menores que en el primer estudio, lo que en opinión de los investigadores influyó en los efectos del programa.

Otro estudio de interés que analizó los efectos del juego cooperativo fue el de Blazic (1986). Con una muestra de 76 participantes de 5º curso, comparó el cambio de un grupo experimental que realizó 18 sesiones de juego durante 12 semanas, con otros dos grupos de control que no realizaron el programa de juego. Sus resultados sugieren un **incremento de las interacciones cooperativas en clase, que incluían más aceptación de uno mismo y de los otros, más participación en actividades de clase, y el desarrollo de un positivo ambiente en el aula.** Respecto a otros factores que pueden influir en la eficacia de este tipo de intervención se subraya que la propia maduración, la familiarización en el contexto de la clase, así como la orientación afectiva del propio profesor pueden también contribuir a un desarrollo interpersonal positivo.

En la década de los 90 varios trabajos ratifican el relevante papel que pueden desempeñar los juegos cooperativos en la socialización infantil. Grineski (1991) estudia en qué medida estos juegos promueven la conducta prosocial en las interacciones de 16 niños de 3 y 4 años, con y sin discapacidades. Los resultados de este estudio evidenciaron que los niños que participaron en el programa de juego cooperativo, consistente en 4 sesiones de 30 minutos durante 3 semanas, tuvieron mayor puntuación en **contacto físico positivo** durante el juego libre, especialmente para los niños con discapacidades, mostraron un bajo incremento en sus interacciones verbales positivas, y disminuyeron los contactos físicos negativos y las interacciones verbales negativas. En la misma dirección apuntan los resultados del estudio de Carlson (1999) que llevó a cabo sesiones de juego cooperativo con 24 estudiantes de segundo grado con problemas para trabajar cooperativamente en grupo. La evaluación de los efectos del programa evidenció más **conductas de ayuda, de cooperación, más capacidad para incorporar a otros, y más cohesión grupal**.

Otro trabajo (Garaigordobil, 1992/1994a, 1993, 1995b, 1999b, 2005a, Garaigordobil et al., 1995, 1996, en el que se diseñó y evaluó el impacto de un programa de juego cooperativo administrado a niños de 6-8 años, puso de relieve un efecto positivo del programa, aplicado semanalmente durante un curso escolar, en diversos aspectos del desarrollo cognitivo y socio-emocional. Los resultados del estudio sugieren que el programa de juego estimuló significativamente en los experimentales una **mejora de la conducta social con los iguales dentro del contexto del aula** (incremento de conductas de liderazgo, de sensibilidad social, de respeto-autocontrol, de jovialidad, y disminución de conductas agresivas, de ansiedad-timidez y de apatía-retraimiento), un mayor **desarrollo de la capacidad de cooperación grupal,** un positivo efecto en las **relaciones de aceptación intragrupo,** y un **menor uso de estrategias cognitivas agresivas como técnica de resolución de conflictos sociales**. Posteriormente (Garaigordobil, 1995ad, 1996abc, 1999a, 2003b) se diseñó y se llevó a cabo la evaluación experimental de un programa de juego cooperativo-creativo dirigido a niños de 8 a 10 años. La evaluación también confirmó un positivo efecto del programa de juego en la **conducta asertiva, la conducta prosocial, así como en la cantidad y calidad de la comunicación intragrupo en el aula.**

En otro estudio muy reciente (Garaigordobil, 2004ac, 2005c, Garaigordobil y Pérez, 2004, en prensa, Garaigordobil y Fagoaga, 2005) en el que se diseñó

y evaluó un programa de juego cooperativo-creativo para niños y niñas de 10 a 12 años de edad, los resultados pusieron de relieve un impacto positivo del programa al haber estimulado un incremento de las conductas sociales de respeto por las normas de la sociabilidad y autocontrol de los impulsos, de las conductas sociales de liderazgo, de las conductas asertivas en la interacción con iguales, de las conductas prosociales, de la imagen de los compañeros del grupo que eran vistos como más prosociales, de las estrategias cognitivas de interacción social asertivas, así como una disminución de las conductas agresivas en la interacción con iguales y de las conductas antisociales. En la misma dirección, los resultados de la evaluación de un programa con adolescentes que combina juego cooperativo y dinámica de grupos, confirmó los efectos positivos de esta intervención en diversas variables del desarrollo social como son la conducta asertiva, las estrategias cognitivas de interacción social y las conductas sociales con los iguales de consideración con los demás y de liderazgo (Garaigordobil, 1999c, 2000bd, 2001, 2002ab).

Recientemente, Mikami et al. (2005) han evaluado los efectos de una intervención implementada con la finalidad de prevenir el rechazo entre iguales, potenciando la aceptación social en el ambiente de clase. En el estudio participaron 24 profesores y sus clases. Aleatoriamente, algunos grupos se asignaron a la condición experimental y otros a la de control. Para la intervención se configuraron grupos mixtos de niños aceptados y rechazados, los cuales realizaron juegos cooperativos que requerían trabajo en equipo y mutuo respeto entre todos los miembros para realizar la tarea con éxito. Los resultados sugieren que **la intervención redujo en clase la cantidad de rechazo entre pares** autoinformado.

### *– Juego cooperativo frente a juego competitivo*

Otra línea de estudio ha comparado los efectos de programas de juego cooperativo y de juego competitivo confirmando los beneficios de las experiencias cooperativas en la socialización. Bay-Hinitz et al. (1994) investigaron los efectos del juego competitivo y cooperativo en las conductas agresivas y cooperativas de 70 niños de 4 a 5 años distribuidos en 4 aulas. Las conductas fueron evaluadas durante el programa y en posteriores períodos de juego libre. Los resultados pusieron de relieve un **aumento de las conductas cooperativas y una disminución de las agresivas durante los juegos cooperativos**. Por el contrario, tras el desarrollo de los juegos competitivos aumentaron las conductas agresivas y disminuyeron las conductas de cooperación. Unos años más tarde, Finlinson (1997) comparó el

número de conductas prosociales y de conductas negativas manifestadas durante un programa de juego cooperativo y durante un programa de juego competitivo. La muestra incluyó 20 niños y 19 niñas de 4 años. En el programa de juego cooperativo las conductas sociales positivas fueron más altas que las esperadas mientras que las conductas negativas fueron más bajas que lo esperadas, lo contrario de lo que ocurrió durante el programa de juego competitivo.

Basándose en trabajos previos sobre la interacción entre iguales en el aula, Finlinson et al. (2000) examinaron los comportamientos sociales positivos y negativos durante situaciones de juego cooperativo y de juego competitivo. Para ello desarrollaron un programa de juego cooperativo y competitivo durante 6 semanas, en el cual participaron 39 niños y niñas de 4 años. Se registraron los comportamientos de los niños durante el juego mediante el *"Observation Checklist of Children's Behavior"*. Los resultados indicaron que las conductas sociales positivas aparecían con mayor frecuencia durante los juegos cooperativos y, por el contrario, se observaron **más comportamientos negativos durante los juegos competitivos**. En una línea de investigación similar, recientemente, Zan y Hildebrandt (2003) han explorado las diferencias en las interacciones sociales de los niños durante los juegos cooperativos y competitivos. Los resultados evidencian diferencias significativas entre ambas condiciones de juego, con mayores niveles de **estrategias de negociación y de experiencias de compartir** en los grupos de juego cooperativo.

### – *El juego cooperativo en niños con problemas de socialización y desarrollo*

Los resultados obtenidos en diversos estudios han respaldado el uso del juego cooperativo con niños que presentaban diversos problemas de relación social. En el caso de niños con problemas de aislamiento social, Doctoroff (1997) desarrolló un programa basado en el entrenamiento en guiones sociodramáticos. La muestra estuvo formada por 9 niños de 4 a 5 años que fueron divididos en tres tríadas formadas por dos niños socialmente competentes y un niño aislado. Los resultados indicaron que el entrenamiento en guiones produjo mejoras inmediatas en todos los niveles del comportamiento social, de modo que los tres niños aislados aumentaron su nivel de interacción social. Este estudio proporciona amplia evidencia acerca de los beneficios del entrenamiento en guiones y del juego cooperativo en la **capacidad para compartir y en la interacción de niños con bajos niveles de competencia social.**

También Beilinson (2003), en una investigación reciente examinó la eficacia de una intervención diseñada para enseñar habilidades de adaptación a niños de Educación Infantil que presentaban un déficit en la interacción social y en la comunicación. El programa se realizó con 3 niños que presentaban dificultades para adaptarse al grupo de iguales y para jugar cooperativamente. La intervención tenía por objetivo enseñar a los niños a usar apoyos para iniciar y mantener conversaciones. Los resultados demostraron un aumento: a) en la **comunicación** valorada por el uso de apoyos y de producciones verbales para facilitar la entrada en el grupo de iguales; b) en la **práctica del juego cooperativo**; y c) en la cantidad de **tiempo de interacción con los iguales**. También se observó que tras la participación en el programa, los comportamientos sociales de estos niños se parecían más a los de sus compañeros.

***– Juego cooperativo en niños con necesidades educativas especiales***

Otros investigadores han analizado la importancia del juego en la socialización de alumnos con necesidades educativas especiales. En esta línea de trabajo Nabors (1999) investigó las interacciones cooperativas de 70 niños de 3 a 5 años con o sin necesidades educativas especiales. Los sujetos se dividieron en tres grupos: a) grupo de alumnos con desarrollo normal; b) grupo de sujetos con necesidades educativas especiales, y c) grupo integrado por sujetos con y sin necesidades educativas especiales. En el estudio se analizó la complejidad de las actividades en las que los sujetos de cada grupo participaban, entendiendo por actividades complejas aquellas que implican habilidades motoras finas y altos niveles de desarrollo cognitivo, social y de lenguaje. Además, se examinó la asociación entre el grupo de niños, los factores de desarrollo y la implicación en diferentes actividades cooperativas. Los resultados pusieron de manifiesto que durante actividades complejas tanto los niños con necesidades educativas especiales como los niños con desarrollo normal participaban en el juego cooperativo sólo con otros niños de su mismo nivel de desarrollo. Sin embargo, cuando las actividades implicaban un nivel de complejidad menor así como en actividades de motricidad gruesa (correr, escalar…), los niños tendían a participar en juegos cooperativos con niños de diferente nivel de desarrollo. Este estudio pone de manifiesto la necesidad de intervenciones educativas para facilitar la implicación de los niños con necesidades educativas especiales en actividades complejas en el patio o en otros lugares de juego.

De modo similar, Sato et al. (1993) realizaron una intervención con el objetivo de desarrollar habilidades sociales usando un método de entrenamiento

social basado en el juego combinado con un método de economía de fichas. La intervención se realizó durante 9 sesiones con 2 alumnos de Educación Infantil con comportamiento agresivo y disruptivo. Los efectos del entrenamiento fueron evaluados un mes después de finalizar el programa señalando un aumento en la cantidad de juego cooperativo, comportamiento positivo y seguimiento de normas y una modificación de comportamientos negativos anteriores.

Con el objetivo de confirmar o rechazar la generalización de los aprendizajes de tipo social tras la participación en un programa de juego, Sato et al. (1998) realizaron un programa de entrenamiento de habilidades sociales y después de un año de aplicación analizaron el mantenimiento de los efectos del programa. El programa constaba de cuatro componentes: a) el entrenamiento en el aula para facilitar el conocimiento de las habilidades sociales; b) el entrenamiento en juego en un espacio natural; c) el establecimiento de actividades de juego estructuradas, y d) la participación de los iguales en el entrenamiento. El programa fue aplicado a un niño y dos niñas de 3 a 5 años con problemas de timidez e introversión en una escuela de Japón. Se realizaron 15 sesiones y tras la participación en el programa los 3 sujetos aumentaron su juego cooperativo, mejoraron sus relaciones sociales y las respuestas positivas con los iguales. Además, sus conductas de aislamiento decrecieron significativamente. La evaluación tras un año de seguimiento indicó que dos de los sujetos mantuvieron los beneficios del programa a lo largo del tiempo y, por tanto, se generalizaron los aprendizajes de tipo social a través del tiempo.

Una síntesis de los positivos resultados de los estudios que han analizado los efectos de programas de juego cooperativo en factores del desarrollo social puede observarse en el Cuadro 3.

## CUADRO 3 EFECTOS DE LOS PROGRAMAS DE JUEGO COOPERATIVO EN EL DESARROLLO SOCIAL

| Resultados | Estudios |
|---|---|
| Efectos de los programas de juego cooperativo | |
| Conducta cooperativa espontánea entre niños:<br>a) en clase durante el tiempo libre<br>b) en el juego libre en la habitación de juego<br>c) durante el juego libre en el gimnasio | Orlick, McNally y O'Hara, 1978.<br>Jensen, 1979.<br>Orlick y Foley, 1979. |
| Conductas de compartir | Orlick, 1981. |
| Respuestas sociales cooperativas | Mender, Kerr y Orlick, 1982. |
| Cantidad de interacciones y aceptación interracial<br>No aumenta las interacciones interraciales cuando los grupos tienen fuertes diferencias en las habilidades implicadas en los juegos | Rogers, Miller y Hennigan, 1981.<br>Miller, Rogers y Hennigan, 1983. |
| Interacciones cooperativas en clase, aceptación de uno mismo y de los otros, participación en clase, y ambiente positivo en el contexto del aula | Blazic, 1986. |
| Aumenta el contacto físico y verbal positivo durante el juego libre, y disminuyen los contactos físicos negativos y las interacciones verbales negativas | Grineski, 1991. |
| Conductas de ayuda, cooperación y cohesión grupal. | Carlson, 1999. |
| Programa 6-8 años<br>Conducta social con los iguales en el aula (incremento de conductas de liderazgo, sensibilidad social, respeto-autocontrol, jovialidad, y disminución de conductas agresivas, de ansiedad-timidez y de apatía-retraimiento), cooperación, estrategias cognitivas de interacción social, relaciones de aceptación intragrupo. | Garaigordobil, 1992/1994a, 1993a, 1995b, 1999b, 2005a.<br><br>Garaigordobil et al., 1995, 1996. |
| Programa 8-10 años<br>Conducta asertiva con los iguales, conducta prosocial, y cantidad-calidad de la comunicación intragrupo | Garaigordobil, 1995ad, 1996abc, 1999a, 2003b |
| Programa 10-12 años<br>Conductas sociales (respeto por las normas de la sociabilidad y autocontrol de los impulsos, liderazgo, asertivas, prosociales); estrategias cognitivas de interacción social asertivas; percepción más prosocial de los compañeros del grupo. Disminuyen conductas agresivas y antisociales | Garaigordobil, 2004ac, 2005c, Garaigordobil y Pérez, 2004, en prensa, Garaigordobil y Fagoaga, 2005 |

| Resultados | Estudios |
|---|---|
| Programa 12-14 años<br>Conducta asertiva, estrategias cognitivas de interacción social, conductas sociales de consideración con los demás, de liderazgo, concepto de los demás (juego cooperativo con otras técnicas de dinámica de grupos) | Garaigordobil, 1999c 2000bd, 2001, 2002ab. |
| Disminución del rechazo entre iguales en el contexto del aula | Mikami, Boucher y Humphreys, 2005. |
| Comparación del impacto del juego cooperativo y competitivo | |
| Durante los juegos cooperativos aumentan las conductas cooperativas y disminuyen las agresivas. Después de implementar un programa de juegos competitivos aumentan las conductas agresivas y disminuyen las conductas de cooperación | Bay-Hinitz, Peterson y Quilitch, 1994. |
| Las conductas sociales positivas fueron más altas durante los juegos cooperativos y por el contrario se observaron más comportamientos negativos en los juegos competitivos | Finlinson, 1997.<br>Finlinson, Austin y Pfister, 2000. |
| Los grupos de juego cooperativo mostraban mayor nivel de estrategias de negociación y más experiencias de compartir que los grupos de juego competitivo | Zan y Hildebrandt, 2003. |
| Beneficios del juego cooperativo en niños y niñas con dificultades de socialización y desarrollo | |
| Comportamiento social, interacción social y capacidad para compartir en niños con problemas de relación social | Doctoroff, 1997. |
| Interacciones cooperativas de alumnos con o sin necesidades educativas especiales | Nabors, 1999. |
| Habilidades de adaptación, interacción social y comunicación, en niños con déficit en la interacción social y comunicación | Beilinson, 2003. |
| Aumenta el juego cooperativo, las relaciones sociales positivas y disminuyen las conductas de aislamiento (juego dentro de un programa de habilidades sociales) | Sato, Sato, Takayama y Aikawa, 1993.<br>Sato, Sato y Takayama, 1998. |

### 2.1.4. Juego social turbulento y adaptación socio-emocional

Blurton-Jones (1967) al describir el juego desordenado o turbulento de los niños de 3 y 4 años de edad constató que este tipo de juego produce un alto nivel de activación, implicando comportamientos como: tirarse al suelo, correr, rodar, saltar, reír, empujarse, gritar... y que suele ser precedido o seguido por otro tipo de juegos como el de perseguir y escapar, que supone una distribución de papeles recíprocos. Sus investigaciones sobre este tipo de juegos, pusieron de manifiesto que los niños que entre los 2 y los 4-5 años de edad no tuvieron oportunidad de realizar estos juegos con sus iguales, presentaban ciertos problemas de **adaptación social** como timidez, miedo y rechazo de las actividades que suponen contacto físico, así como incapacidad de discriminar el juego de lucha de la verdadera agresión.

Estos juegos desordenados varían dependiendo de determinadas circunstancias ambientales, por ejemplo, son más frecuentes al aire libre, y aumentan cuando el grupo disminuye de 20 a 10 miembros que permanecen en el mismo espacio. Varían también según determinadas características de los niños. A los 4 años el contacto físico es más frecuente en los niños que en las niñas, la madurez social también influye porque la experiencia en la guardería (tiempo que lleva el niño en ella) correlacionó positivamente con la frecuencia de juego desordenado y con manifestaciones positivas en dicho juego (reír, sonreír...) (Blurton-Jones, 1972; McGrew, 1972).

Los estudios etológicos han puesto de relieve que la interacción entre iguales es un factor clave para la **socialización de la agresividad**. Harlow (1969) hizo una experiencia en la que privaba a los animales jóvenes del contacto con compañeros de juego durante períodos de tiempo variables, observando que en los primeros contactos después de la cautividad e incluso durante algún tiempo después, la cautela y la hiperagresividad caracterizaban la conducta de estos animales que habían estado aislados de compañeros de la misma edad entre los 4 y los 8 primeros meses de vida. Estos estudios de campo muestran que en todas las especies primates los pequeños tienen juegos rudos y desordenados (raros de observar entre padres e hijos), los cuales promueven la adquisición de un repertorio de conductas agresivas efectivas, y al mismo tiempo establecen los mecanismos reguladores para modular los sentimientos agresivos.

Las relaciones entre los juegos de peleas («*rough and tumble play*») y la conducta agresiva ha sido objeto de diversas investigaciones. Algunas de ellas

han sugerido que da lugar a conductas agresivas en la escuela elemental (Neill, 1976), mientras que otras han destacado su cualidad no agresiva (Blurton Jones, 1967, 1972; Humphreys y Smith, 1984; Pellegrini, 1988, 1989a; Smith y Boulton, 1989), y su papel positivo en el desarrollo social de los niños (Blurton Jones 1972; Smith 1982, 1983; Humphreys y Smith 1987; Pellegrini, 1989b). En parte, la razón de esta confusión puede ser resultado de las diferentes definiciones dadas de este tipo de juego en las diversas investigaciones, aunque también al hecho de que diferentes tipos de niños pueden comportarse diferencialmente en situaciones de juego desordenado.

Los resultados de la investigación de Pellegrini (1988), que ha explorado las relaciones entre el juego desordenado de niños de 2 a 4 años en el recreo y las competencias sociales, concluyen que el juego desordenado de los niños populares en el aula condujo a juegos cooperativos con roles, mientras que en los niños rechazados o impopulares llevó a conductas agresivas (Pellegrini, 1988). Los niños agresivos tendían a interpretar situaciones de provocación social como agresivas, y no era infrecuente observar que combinaban juego y agresión, mientras que esta situación no se dio en los niños populares del aula. Por otro lado se encontraron correlaciones positivas entre el juego desordenado de los niños populares con una medida de competencia social, evidenciándose en ellos una mayor capacidad de resolución de problemas sociales. Recientemente, Bjorklund y Brown (1998) proponen que los humanos al realizar juegos de peleas desarrollan una especial sensibilidad hacia ciertos tipos de información social que facilitan la cognición social, aunque para Pellegrini (2002) no todos los niños parecen necesitar esta forma de juego para desarrollarse.

## 2.2. El juego como vía de expresión-control emocional

Las observaciones planteadas en contextos terapéuticos han enfatizado las estrechas vinculaciones entre juego y desarrollo afectivo-emocional, pues se ha visto el juego como una actividad que permite al niño alcanzar **equilibrio psíquico** en los primeros años de vida. La literatura clínica sobre juego se ha centrado sobre todo en la discusión de la importancia del juego de simulación o ficción para el desarrollo de la representación de la experiencia emocional, así como en la resolución de crisis afectivas. Se considera que el juego provee de la oportunidad de expresar sentimientos negativos, de experimentar con soluciones alternativas y de procesar nueva información sin las consecuencias que tendría en la vida real.

En relación a estas conexiones entre juego y desarrollo, Fisher (1992), después de realizar un metaanálisis de 46 estudios que analizan los efectos del juego, concluye que sus resultados sugieren que el **juego sociodramático** mejora las ejecuciones o rendimientos en los **dominios cognitivo-lingüísticos y en el social-afectivo.** Sintetizando las conclusiones relativas a las conexiones del juego con el desarrollo afectivo-emocional se pueden proponer varias afirmaciones que se presentan a continuación:

### *1. El juego es una actividad placentera que genera satisfacción emocional*

Esta vertiente del placer del juego ha sido observada por todos los investigadores del juego infantil, siendo unánime la opinión referente a esta cualidad básica del juego. El juego es siempre una **fuente de placer**, placer de distintas naturalezas: placer sensoriomotor, placer de ser causa y provocar efectos, placer de crear, placer de destruir sin culpa, placer de hacer lo prohibido, placer de ser omnipotente como el adulto, placer en el movimiento... El juego como todas las actividades creadoras genera satisfacción emocional, confianza y seguridad y, por ello, desempeña un papel importante en el desarrollo afectivo-emocional.

Además, frecuentemente el niño **juega a representar experiencias positivas** (la llegada de los reyes magos, un viaje de vacaciones con sus padres, un día de fiesta en su pueblo...) reviviendo de nuevo la satisfacción emocional que experimentó. Pero esta tendencia al placer del juego no sólo subyace en la representación de experiencias felices cuando los niños representan experiencias penosas (por ejemplo, una intervención hospitalaria), en ellas dejan de ser sujetos pasivos, sufridores de la situación, y se tornan activos (representan al médico que realiza la operación), dominando de este modo la situación ansiógena generada por la situación, y obteniendo placer en este proceso.

El niño se siente pequeño frente al poder del adulto, pero el mundo del juego le permite ampliar los horizontes de sí mismo, superando los límites rígidos que en ocasiones las circunstancias le imponen. En el juego puede representar figuras poderosas, puede invertir el rol de su vida real, el niño agresivo puede tomar roles bondadosos, el que soporta una educación autoritaria puede hacer de padre autoritario, y al que se le exige una conducta madura puede tomar el rol de bebé. El juego posibilita la **expansión del "Yo"** y, por consiguiente, el desarrollo personal.

Otros estudios (Singer, 1998) después de revisar varias investigaciones del juego de ficción o simulación sugieren que fomentar el juego imaginativo puede ayudar al niño no sólo a disfrutar de una infancia segura, sino también a mejorar su capacidad de crear una rica y variada vida interna que puede resultar clave en su **autorregulación, felicidad y placer estético** a lo largo de toda su vida. En esta dirección, Singer y Singer (2001) han puesto de relieve los efectos del juego imaginativo durante los primeros años de vida, subrayando su contribución a la **felicidad, autoconfianza, y su rol vital para el desarrollo cognitivo, emocional social, creativo y físico**.

### *2. El juego es un instrumento que fomenta la expresión de emociones y facilita la regulación y la comprensión emocional*

Investigaciones recientes han desarrollado programas de juego con el objetivo de evaluar su influencia en diferentes variables del desarrollo afectivo, poniéndose de relieve que el juego es un instrumento de expresión de emociones positivas y negativas. Con el objetivo de valorar la influencia del juego en la expresión de emociones, Sierra (1997) elaboró un programa de expresión teatral basado en el juego dramático para niños de 8 a 14 años. El programa usaba la improvisación (representación de episodios de juego creados por los niños con o sin guión) y ponía más énfasis en el proceso y en el crecimiento personal que en el resultado y el entretenimiento. Los resultados manifestaron beneficios del programa en diversas áreas del desarrollo, especialmente en la capacidad para expresar sentimientos.

Partiendo de que la comprensión de emociones facilita la interacción social satisfactoria, Raya (1997) realizó un estudio para valorar el tipo de relaciones sociales que establecen niños expuestos a situaciones de estrés. Con este objetivo 12 niños participaron en un programa de prevención e intervención relacional basado en el juego (*"Pair Play Therapy"*). Los niños fueron divididos en tres grupos dependiendo de su nivel previo de comprensión de emociones. Las historias representadas por los niños durante el juego fueron codificadas según los siguientes aspectos: a) temas afectivos del juego; b) expresión de emociones e intensidad de dichas emociones; c) complejidad emocional de las representaciones simbólicas; d) congruencia entre los temas, las emociones y la disposición afectiva actual del sujeto.

Los resultados mostraron que los sujetos con mayor dificultad para comprender las emociones manifestaban en su juego una predominancia de temas y

emociones negativas, especialmente de enfado y, además tendían a transformar las historias de interacción positivas en historias de interacción negativas. Por otra parte, los sujetos con un nivel medio de comprensión de emociones mostraron una inclinación por la representación de temas de fantasía con emociones negativas. Finalmente **los niños con un alto nivel de comprensión de emociones tendieron a representar con más frecuencia temas y emociones positivas en sus juegos.** Este estudio pone de manifiesto una relación directa entre bajo nivel de comprensión y la expresión de emociones negativas, y alto nivel de comprensión y la expresión de emociones positivas.

Partiendo de la idea de que el juego simbólico facilita las condiciones cognitivas y afectivas para el desarrollo de la creatividad y que las expresiones de afecto son comunes tanto en el juego como en la creatividad, Russ y Kaugars (2001) investigaron la influencia del tipo de instrucciones de juego en la expresión de emociones de felicidad o enfado. Para ello 80 niños y niñas de 6 a 8 años de edad fueron asignados aleatoriamente a los siguientes grupos de juego: a) juego con marionetas en el que se mostraba afecto positivo (felicidad); b) juego con marionetas en el que se mostraba afecto negativo (enfado); c) juego libre; y d) juego con puzzles. Los grupos de juego libre y juego con puzzles constituyeron la condición control. Los resultados indicaron que los niños del grupo de juego en el que se mostraban emociones negativas manifestaron más expresiones de afecto negativo y mostraron un estado de ánimo o humor más negativo que los de los otros grupos. Por otro lado, **los niños que expresaron sus sentimientos (positivos o negativos) dieron más respuestas originales que los niños que se mostraron neutrales, y por tanto fueron más creativos.**

Varios trabajos se han centrado en el estudio de las conexiones entre el juego y la regulación-comprensión emocional. Galyer y Evans (2001) han examinado el **juego de simulación (ficción)** y el desarrollo de la regulación emocional en niños preescolares, concluyendo que el juego de simulación habitual con compañeros de juego más experimentados se relacionó con mayor frecuencia de **muestras de afecto adaptativo, empatía y autoconciencia emocional** en las interacciones cotidianas. También, Lindsey y Colwell (2003) han evidenciado que: a) altos niveles de **juego de simulación** estaban significativamente **asociados con alta comprensión emocional (en ambos sexos), y con alta regulación emocional y alta competencia emocional (en niñas)**; y b) el juego físico estaba asociado

con competencia emocional con los iguales (en niños). Los hallazgos sugieren que la competencia emocional de los niños con sus compañeros puede explicarse por las asociaciones existentes entre el juego de los niños y la calidad de las relaciones con los iguales. Complementariamente, otra línea de investigación (Mazzeschi et al. 2004) ha puesto de relieve las relaciones significativas positivas entre dimensiones del **juego de fantasía y comprensión emocional.**

### *3. El juego permite la elaboración de experiencias difíciles facilitando el control de la ansiedad asociada a estas experiencias*

Diversas observaciones realizadas ponen de manifiesto que en el juego el niño elabora y controla la ansiedad, tranquilizándose. Esta ansiedad del niño en la infancia proviene tanto de las experiencias que tiene en su contacto con el mundo exterior, como de los propios deseos del mundo interno que en muchas ocasiones no se pueden satisfacer en lo real, y encuentran en el juego una vía de expresión y liberación.

La idea del juego como instrumento de elaboración de experiencias traumáticas o como medio de **control de la ansiedad proveniente de experiencias vividas** fue planteada por S. Freud (1920/1981) al interpretar que el juego del carretel (consistente en hacer desaparecer y retornar un carrete atado a una cuerda) le permitía al niño sobrellevar el displacer y la angustia que le provocaba la desaparición de la madre (simbolizada en el carrete). Así, Freud observó que el niño a través del juego elabora experiencias traumáticas, difíciles, repitiendo simbólicamente la experiencia, y tornándose sujeto activo en la situación que se ha sufrido pasivamente.

En coherencia con esta función del juego, en distintas ocasiones de observación del juego en contextos clínicos y educativos hemos podido constatar que ante una situación de pérdida se ve al niño jugando a que alguien murió, después de haber sido operado juega a operar al compañero de juego, habiendo sido castigado juega a castigar a su muñeco... ensayan los papeles de maestro y alumno en todas las formas posibles, tal vez como un medio para llegar a dominar la experiencia ansiógena de la escuela. Este papel del juego resulta similar a cierta función del lenguaje en el adulto, que suele relatar una y otra vez (igual que el niño en el juego) los detalles pormenorizados de la operación sufrida, sirviéndose de ese mecanismo como medio de descargar la ansiedad que esta situación le ha creado (Garaigordobil, 2000).

Así, el niño **elabora su propia experiencia mediante el juego**, las experiencias positivas (representaciones de experiencias que han sido agradables para él, como un día de fiesta o una excursión con sus padres), y también las

experiencias que han sido excesivas para su aparato psíquico son asimiladas a través de esta repetición simbólica, que le ayuda a liberarse de la ansiedad (Aberastury, 1981; Klein, 1932/1980; Winnicott, 1942/1980, 1971/1982). A través del juego los niños pueden separar tanto experiencias dolorosas como placenteras del contexto original donde suceden, y la actividad lúdica puede ser un reflejo del estado emocional del niño, y un recurso para dominar activamente las ansiedades normales de la infancia y las emociones dolorosas asociadas con diferentes períodos de desarrollo (Bettelheim, 1987).

En el juego los niños pueden ensayar roles y asumir el control en situaciones interpersonales en las que habitualmente los adultos son los que ejercen su influencia y poder. Harter (1987) describe cómo los personajes en las historias de los niños frecuentemente conllevan deseos conscientes e inconscientes de poder y dominio. Erikson (1940) observa que las configuraciones en el juego de muñecas son recreaciones simbólicas de eventos o traumas, en los que el niño adopta el papel de agresor y no de víctima.

### *4. El juego posibilita la expresión simbólica de la agresividad y de la sexualidad infantil*

El juego también es un mecanismo de elaboración y **control de la ansiedad que proviene del mundo interno, de los impulsos sexuales y agresivos.** Por un lado, el juego permite la expresión y satisfacción simbólica de la agresividad, siendo esta función positiva para el desarrollo ya que retener la agresividad genera displacer y dificulta la evolución del niño y, por otro lado, el juego canaliza la expresión de la sexualidad infantil.

En primer lugar, el juego es una vía que sirve para **expresar simbólicamente la agresividad** infantil. Emily Gillies (1948) puso en marcha grupos de juego con niños que presentaban dificultades en la interacción y observó que las dramatizaciones tendían a nivelar y reducir las tensiones en el grupo. El niño excesivamente agresivo se volvía más capaz de aceptar las ideas ajenas y de trabajar de forma más plástica con el grupo, mientras que los niños inhibidos y retraídos comenzaron a ofrecerse voluntariamente para determinadas tareas y a expresar sus ideas.

Son muchos los ejemplos de las diversas formas bajo las cuales el juego utiliza las tendencias agresivas, como en los combates de arma blanca, en los juegos de pistoleros, castigando a la muñeca, golpeando o cortando la plastilina, en los juegos con música y movimiento, en el interjuego de construir destruir, clavando, rom-

piendo papel, martilleando, imitando animales salvajes... Todos estos juegos permiten la expresión y satisfacción indirecta de la agresividad sin sentimientos de culpa, liberándole de la tensión concomitante que estos sentimientos despiertan en el niño. Además, el intercambio de refuerzos positivos en la interacción lúdica promueve el control y la disminución de la agresividad (Garaigordobil, 1990).

En segundo lugar, el juego le permite al niño expresar su sexualidad. Los deseos y las preocupaciones de contenido sexual que adquieren pujanza entre los 3 y los 5 años suelen expresarse en los juegos de padres y madres, de médicos y pacientes, de novios, satisfaciendo además sus necesidades de tocar, de mostrarse, de ver y de ser vistos. Las fantasías que se expresan y elaboran en muchos juegos infantiles gravitan alrededor de lo que sucede en la habitación de los padres, y alrededor de las diferencias sexuales que son fuente de preocupación para el niño. Esta curiosidad sexual infantil en relación al misterio de la procreación, de la maternidad, del placer sexual, se expresa y satisface en estos juegos infantiles. Dentro del contexto del desarrollo de programas de juego dramático con niños de distintos niveles de edad, en muchas ocasiones hemos podido observar situaciones de juego dramático libre en las que los niños inventaban las historias, donde la representación de temáticas de carácter claramente sexual se evidenciaba de forma manifiesta, apareciendo temas sobre relaciones de pareja con componentes sexuales durante toda la infancia y en la temprana adolescencia. De una forma más o menos directa, el jugar a padres y madres, a los médicos, a los novios, o representar escenas de amor, proporciona satisfacciones más aceptables para la censura de la sexualidad que la sociedad adulta impone.

### *5. El juego facilita el proceso progresivo de la identificación psicosexual*

Los niños necesitan la oportunidad de jugar lo que han visto, a fin de comprenderlo o al menos sentir que forman parte de ello. “Esta imitación promueve la comprensión del mundo del adulto, porque el niño descubre lo que significa ser madre o aviador cuando experimenta el rol, al tiempo que esto estimula el proceso de identificación. El juego ayuda a desarrollar la personalidad del niño, porque a través de él comprende el comportamiento y las relaciones de los adultos que él toma como modelo de conducta” (Mujina, 1975/1978). En el juego de representación, de dramatización de roles (hace que barre, cocina, arregla el coche...), o en los juegos de muñecas (las viste, da de comer...), los niños reproducen las relaciones entre los adultos del mundo cercano familiar, escolar y social que les rodea, y ello contribuye al proceso progresivo de identificación con el modelo del adulto.

Los juegos sexuales (a los novios, a padres y madres, a los médicos, a la boda...) son característicos y frecuentes de 3 a 6 años, traduciendo la atención que en este momento evolutivo presta el niño a los órganos sexuales. Para Dallayrac "estos juegos son juegos de información anatómica (conocimiento del cuerpo), de exhibición-observación, y satisfacen la curiosidad sexual normal de los niños a ésta edad" (Dallayrac, 1972/1977). Estos juegos, que son habituales entre los niños de edad preescolar, son necesarios y contribuyen al desarrollo de la identidad sexual, porque permiten la expresión de fantasías propias de cada momento evolutivo, así como la satisfacción de sus necesidades de tocar, de mostrarse, de ver y de ser vistos. De los 6 años en adelante, se inicia un período más mudo en el plano de las manifestaciones sexuales, porque parece que en esta edad se da un mayor reconocimiento por parte del niño de que la expresión de lo sexual es algo censurado por el adulto, sin embargo, y aunque en menor medida, se siguen observando juegos de contenido sexual.

También los juegos con las muñecas y los ositos tienen un papel en el desarrollo del conocimiento del cuerpo, y en el aprendizaje de papeles sexuales adecuados. El aprendizaje de la maternidad y de la paternidad comienza en estos juegos con las muñecas. A los 5 años la niña juega con muñecas, les prepara la comida, sirve el café o finge relaciones sociales, con lo que inicia el aprendizaje de los rasgos femeninos con los que busca identificarse con la madre, a la que pide sus ropas para disfrazarse, a la que imita en sus gestos o palabras. Los niños a esta edad prefieren juegos de conquista, de acción para los que coge objetos del padre, usando sus expresiones.

Cualquier observador de los juegos infantiles puede constatar que las diferencias entre los niños y las niñas son mínimas en los primeros años de vida pero con el tiempo se van acentuando más. Hasta los 4-5 años ambos juegan de forma similar a los juegos de imitación, pero después de esta edad el camino de ambos sexos diverge. Si bien, ningún observador niega estas diferencias, sin embargo, frecuentemente se ha recurrido al elemento "biológico" para interpretarlas. En la misma dirección que Gianini (1973/1978) consideró que estas diferencias pueden encontrar una explicación plausible en el elemento "social", y que son los adultos los que en gran parte condicionan estas diferencias, con el objeto de ir conformando roles sexuales diferenciados que condicionarán las actividades de hombres y mujeres en la vida adulta. Parece claro que las formas en las cuales el juego se expresa, sus reglas, sus objetos... son indudablemente producto de una

cultura, siendo el patrimonio lúdico transmitido de generación en generación de adultos a niños, y de los niños grandes a los más pequeños.

### *6. El juego es un medio para el aprendizaje de técnicas de solución de conflictos*

El juego también resulta útil en el crecimiento de la personalidad infantil porque **en su contexto se toman decisiones, se abordan situaciones problemáticas y se elaboran estrategias de acción**. El juego es representación-reconstrucción de los conflictos de dentro y fuera del grupo, y obliga a los participantes a buscar soluciones en función de los intereses del grupo. Los participantes tienen que ponerse de acuerdo con otras personas que experimentan y reflejan diversas formas de relación emotiva, percepción y de valoración de las situaciones (Pardos et al., 1988).

Además, en los juegos dramáticos suelen representar variadas situaciones conflictivas que resuelven en distintos momentos con diferentes finales. El niño que se mancha la ropa en una excursión y teme la reprimenda de la madre, la niña que se pierde en el bosque y siente miedo e indefensión frente a esa situación, caerse, herirse o enfermar... fueron algunos de los temas representados por los grupos de niños de 5 a 7 años, en una experiencia que realizamos con juego dramático libre en 1987. Y en este ensayar distintas posibles soluciones ante un conflicto, es lógico pensar que la propia vivencia del niño y las condiciones del conflicto se modifican.

### *7. El juego estimula la mejora del autoconcepto y la autoestima*

Otra variable cognitiva y afectiva sobre la que se ha valorado la influencia del juego ha sido el autoconcepto y autoestima. Algunos estudios que han evaluado los efectos de programas de juego cooperativo-creativo han confirmado una elevación significativa del autoconcepto en los participantes experimentales frente a los de control. En concreto el programa dirigido a niños y niñas de 6 a 8 años potenció una mejora del **autoconcepto global** (Garaigordobil, 1993, 1992/1994a, Garaigordobil et al. 1995), el programa para niños y niñas de 8 a 10 años fomentó una elevación del **autoconcepto social, emocional, y global** (Garaigordobil, 1995a, 1996ab, 1999a), y el programa para niños y niñas de 10 a 12 años promovió un aumento significativo del **autoconcepto positivo, global y creativo**, así como una disminución del **autoconcepto negativo,** junto con un incremento de la **estabilidad emocional** (Garaigordobil, 2005c, Garaigordobil y Fagoaga, 2005, Garaigordobil y Pérez, 2004). Estos efectos positivos en el autoconcepto también se han constatado en

programas de intervención llevados a cabo con adolescentes que combinan juegos cooperativos con otras técnicas de dinámicas de grupos (Garaigordobil, 1999c, 2000b, 2002a), confirmándose un aumento del **autoconcepto positivo, global, académico, y social,** además de evidenciarse un efecto significativamente positivo en la **capacidad de empatía y la capacidad de analizar cognitivamente emociones**.

La investigación de Uzomah (2000) puso de relieve que un programa de juego cooperativo comparado con la realización de juego tradicional competitivo que se realiza en el patio de recreo aumenta el **autoconcepto** de niños preescolares. Tomando como base estos resultados se subraya la importancia de incluir en el currículum escolar experiencias que estimulen que los niños puedan explorar sus sentimientos, realizar tareas exitosamente, incrementar su sentido de competencia, con la finalidad de potenciar significativas mejoras en al autoconcepto. Además, sugiere que el uso de juegos cooperativos en la edad preescolar puede tener un impacto muy positivo en la futura conducta social. Recientemente, Williams (2004) ha estudiado el impacto diferencial de las actividades de aprendizaje cooperativo en el desarrollo social y emocional de niños preescolares jóvenes. Exploró la existencia de diferencias en el desarrollo emocional de niños que participaron en grupos de juego en casa comparados con niños que participaron en programas tradicionales, confirmando un efecto positivo del juego cooperativo sobre el desarrollo de los niños en la **autoestima** y en la **capacidad para adaptarse a su ambiente**.

### *8. El juego tiene un importante valor diagnóstico y terapéutico*

El valor diagnóstico del juego, su utilidad como medio para comprender al niño, ha sido subrayado por muchos psicólogos infantiles, y queda patente en la investigación llevada a cabo por Hartley et al. (1977). Estos investigadores observaron los juegos de niños de Educación Infantil y clasificaron los temas que aparecen en el juego de la siguiente manera: a) imitación de los adultos; b) intensificación del rol desempeñado en la vida real; c) reflejo de la vida real; d) reflejo de las relaciones familiares y las experiencias de la vida; e) expresión de necesidades apremiantes; f) vía de salida para impulsos prohibidos; g) inversión de los roles desempeñados habitualmente; y h) elaboración de problemas y experimentación con soluciones. Por tanto, concluyen que **el juego es el espejo donde se refleja el mundo interior y exterior del niño y proporciona datos sobre sus relaciones familiares, sus emociones y actitudes** (agresividad, confianza, celos, envidia, generosidad).

Muchos terapeutas han subrayado el **valor terapéutico del juego** y han descrito la utilidad de las intervenciones con juego en niños con enfermedades físicas, tras operaciones de cirugía, en víctimas de abuso sexual y físico o en niños que han vivido situaciones de divorcio de sus padres (Terr, 1990). Un estudio pionero realizado en la década de los 80 (Udwin, 1983) trabajó con 34 niños que habían tenido experiencias de institucionalización porque sus hogares eran inadecuados (niños deprivados afectivamente), y realizan 10 sesiones de 30 minutos de entrenamiento en **juego imaginativo**. Los resultados de este estudio pusieron de relieve un **aumento significativo en los niños experimentales de su emocionalidad positiva.**

Goldstein y Cisar (1992) investigaron los efectos del aprendizaje de **guiones sociodramáticos** en la interacción posterior de tres tríadas compuestas por dos niños de desarrollo normal de 3 a 5 años y un niño diagnosticado dentro del espectro autista. Después del aprendizaje de guiones todos los niños **mejoraron su comportamiento y comunicación social** de acuerdo a la línea base inicial. Además, los efectos se mantuvieron durante el entrenamiento con otros guiones y también cuando las tríadas fueron reconstituidas para incluir participantes nuevos pero con características similares. Todos estos resultados crean una base acerca de los beneficios de incluir programas de juego simbólico social con el objetivo de aumentar la interacción de los niños con discapacidad.

Baggerly (1999) ha estudiado la efectividad de desarrollar sesiones de juego conjuntas con niños de 5º curso y preescolares con problemas de adaptación. En concreto, se trataba de determinar si las sesiones de juego con niños de 5º curso especialmente entrenados facilitaban diversos cambios en los preescolares. Los 15 niños del grupo experimental recibieron 10 sesiones semanales de juego de 20 minutos de duración llevadas a cabo por estudiantes de 5º curso que habían realizado previamente 10 sesiones de 35 minutos de duración para entrenarles en procedimientos y habilidades de terapia de juego infantil. Los 14 niños del grupo control no recibieron ningún tratamiento. Antes y después del tratamiento los padres cumplimentaron varios instrumentos de evaluación. Los análisis de varianza revelaron que los niños del grupo experimental mostraron una disminución significativa en quejas somáticas. Otras variables revelaron tendencias ligeramente positivas en autoconcepto, en problemas de conducta, en conductas de externalización, y conductas delictivas, si bien en ningún caso estas diferencias resultaron estadísticamente significativas. La observación sistemática y los relatos de los profesores permitieron constatar un

**aumento de la autoaceptación, autoestima, autoconfianza, autocontrol, creatividad y de las relaciones positivas, así como una disminución de las conductas agresivas y de retraimiento.**

Mcguire (2001) investigó la eficacia de la **terapia de juego creativo** en niños con dificultades de adaptación con bajo autoconcepto, problemas de comportamiento (interno o externo), inadaptación emocional y escolar, y bajo autocontrol. El grupo experimental (15 sujetos) recibió una terapia de juego creativo durante 12 semanas (40 minutos a la semana). Los datos del grupo control se tomaron del estudio expuesto anteriormente (Baggerly, 1999). A pesar de que los resultados generales del estudio no mostraron un cambio estadísticamente significativo como resultado de la terapia de juego, los profesores y terapeutas observaron **tendencias positivas en el comportamiento, autocontrol y autoconcepto.** El autor señala que la falta de resultados estadísticamente significativos puede deberse entre otros factores a la realización del estudio con una muestra pequeña y su pertenencia a un solo colegio, así como a la escasa interacción entre terapeutas, padres y profesores. No obstante estos datos apoyan la importancia de este tipo de intervenciones y la idea de que una aplicación sistemática de terapia de juego en grupo es positiva para superar dificultades de adaptación en la etapa de Educación Infantil.

En esta línea de investigación, Post (1999) estudió el impacto de una terapia de juego en la autoestima, en el "locus de control" y en el nivel de ansiedad infantil. A diferencia de los niños y niñas del grupo control, los del grupo experimental participaron, durante un curso escolar, en un programa basado en la terapia a través del juego. Todos los participantes del estudio completaron una evaluación pre y postest para valorar su nivel de autoestima, responsabilidad y ansiedad. Los resultados indicaron que mientras que los sujetos del grupo experimental no mejoraron en las variables evaluadas, los del grupo control disminuyeron tanto en su autoestima como la atribución interna de responsabilidad.

Asimismo, López (2002) evaluó los efectos de un programa de juego en el autoconcepto y comportamiento infantil. El estudio siguió un diseño experimental pretest-postest con grupo control. Los sujetos del grupo experimental participaron en un programa de juego compuesto por 16 sesiones de 30 minutos cada una. Los resultados indicaron que la participación en el programa mejoró autoconcepto y el comportamiento interno, aunque no significativamente. De los resultados de estas investigaciones, se puede concluir que a pesar de que una inter-

vención basada en el juego no produzca mejoras significativas en la autoestima, puede ser necesaria para prevenir su disminución. Por tanto, se puede considerar al **juego como un factor de mantenimiento de la autoestima.**

Complementariamente, Cook (2001) observó el efecto de una técnica de terapia de juego, la técnica del cubo de chucherías (una bolsa portable con objetos de juego), y concluyó que fomenta **el interés, la participación y la expresión** de niños desde la edad preescolar hasta la adolescencia, destacando las ventajas de la portabilidad del material, ya que puede fomentar estos beneficios en distintos contextos.

La importancia del juego para el desarrollo y su valor terapéutico han sido enfatizados por Reynolds y Stanley (2001). Estos autores discuten las novedosas aplicaciones de la terapia de juego en el contexto escolar, destacando que en el juego los niños pueden **prevenir y resolver dificultades psicosociales**, logrando un óptimo desarrollo. Desde su punto de vista, los niños menores de 10 años tienen un lenguaje expresivo poco desarrollado y están más acostumbrados a usar los juguetes y los juegos para comunicarse. Desde esta perspectiva, el juego no sólo tiene poder para facilitar el desarrollo del niño normal, sino también para tratar la conducta patológica. El juego puede ayudar a superar la resistencia, construir competencia, mejorar la expresión de sí mismo, resolver problemas, adoptar la perspectiva de otro y fomentar su creatividad, además de proveer una oportunidad para la catarsis y la liberación de miedos. Además, las emociones positivas que ocurren durante el juego pueden ayudar a la flexibilidad y la adaptación al cambio.

Recientemente Fall et al. (2002) han investigado los efectos de un programa de terapia de juego en la autoconfianza, comportamiento en el aula, problemas de relación social y de ansiedad. La muestra estuvo formada por 66 niños de 6 a 10 años que habían sido previamente identificados por los servicios de orientación de dos escuelas de primaria. La intervención se desarrolló durante seis semanas y el estudio siguió un diseño pretest-postest, con grupo experimental y control. Los resultados de la evaluación realizada por el profesor mostraron que los alumnos del grupo experimental habían disminuido sus comportamientos problemáticos. En opinión de los autores es necesaria una teoría basada en la terapia de juego para **aumentar el desarrollo social y disminuir las conductas problemáticas** de este tipo de población.

Bronz (2004) estudió los efectos de una intervención terapéutica de juego grupal en niños maltratados de 4 a 6 años que vivían en hogares de acogida.

Los resultados mostraron que hubo un efecto significativo del tratamiento en los **problemas de conducta relacionados con la externalización de la conducta**. Si bien no hubo efectos significativos sobre la competencia social, sí se confirmó un incremento tendencial en habilidades tales como: **independencia social, cooperación, interacción social, capacidad de toma de roles, atención auditiva**. Por otro lado, en el contexto del uso terapéutico del juego, recientemente Uys, Alant y Lloyd (2005) han validado "un paquete de juego" que estimula el desarrollo de diferentes dominios: sensoriomotor, cognitivo, comunicación, y socio-emocional, en niños con discapacidades severas.

Otros psicólogos han estudiado el **poder terapéutico del juego en niños hospitalizados**. Son múltiples los juegos que se pueden realizar en el hospital con finalidad lúdica o terapéutica. El juego ayuda al niño a elaborar su experiencia de hospitalización y potenciar su desarrollo. La importancia de esta actividad en el hospital queda justificada en numerosas investigaciones. En opinión de Curry (1988) durante la hospitalización los niños reviven el proceso de separación-individualización y no son capaces de desarrollar el juego dramático hasta que el proceso de desarrollo personal es restaurado. Cuando el niño está hospitalizado el juego es un medio que le permite **desarrollar el sentido de sí mismo y elaborar el impacto de la enfermedad**.

La hospitalización en muchas ocasiones es una experiencia estresante para los niños y en este sentido González et al. (2000) señalan que mediante el juego infantil, sobre todo el juego de médicos, el niño **ensaya e integra aquellas experiencias difíciles de comprender.** Además, el niño se divierte al mismo tiempo que potencia su desarrollo emocional, físico, intelectual, social y moral. Estos autores también señalan que durante el período de hospitalización el juego adquiere características propias, adecuándose a las restricciones impuestas tanto por el estado físico como emocional del niño.

Desde un punto de vista empírico Kayes (1991) presentó 3 casos de niños que participaron en un programa de juego en el Hospital de Auckland en Nueva Zelanda. En el primer caso describe la situación de un niño de 3 años al que se le había realizado una operación sencilla pero el cual asoció el hospital con la muerte, separación y enfermedad aguda debido a la experiencia previa de miembros de su familia. Su conducta de evitación se superó a través del juego con temas médicos y la implicación de miembros de su familia en el juego. El segundo caso se trataba de un niño de 6 años con retraso mental que había tenido una operación de urgencia con complicaciones postoperatorias. Esta situación le pro-

vocó timidez y conductas regresivas. Después de 11 sesiones de terapia de juego de *rol-playing* empezó a mejorar. Finalmente este autor describe el caso de un niño de 4 años con problemas congénitos que requería operaciones repetidas y había desarrollado fobia al hospital y rechazo a ser examinado por un médico. Su juego hacía referencia a temas relacionados con la hospitalización, solicitud de ayuda, falta de control y autonomía. Estos aspectos fueron superados gracias a la terapia basada en el juego simbólico. Por consiguiente, el juego les había ayudado a **expresar y superar experiencias negativas asociadas a la hospitalización (conductas de evitación, timidez, miedo, conductas de regresión…).**

En una investigación reciente, De Oliveira et al. (2003) han estudiado si el juego es un recurso capaz de modificar las estrategias usadas por niños hospitalizados para hacer frente a las emociones negativas de enfado y tristeza. Con este objetivo 36 niños de 6 a 10 años fueron divididos en dos grupos de control (uno dentro y otro fuera del hospital) y un grupo experimental formado por niños que se encontraban hospitalizados. Los participantes del grupo experimental realizaron un programa de juego dirigido a la elaboración de estrategias para manejar emociones negativas. Experimentales y control completaron una evaluación pretest-postest que analizaba los diferentes modos que utilizan los niños para inhibir sentimientos de enfado y tristeza ante la situación de hospitalización. Los resultados indicaron que con independencia de la edad y el género, la actividad de **juego es un medio ideal para manejar emociones negativas y fomentar cambios positivos en los niños hospitalizados.** La incorporación de este tipo de programas a los hospitales se va haciendo muy lentamente, ya que implica una filosofía integradora donde los aspectos médicos, psíquicos y sociales se unan con el objetivo de ofrecer una atención de calidad al niño enfermo.

A modo de conclusión se puede afirmar que el juego es un instrumento de expresión y control emocional, fundamental en el crecimiento de la personalidad infantil. Esta actividad contribuye a la integración de su personalidad ya que los niños juegan por placer, para expresar la agresividad, para dominar su ansiedad, para acrecentar sus experiencias y establecer contactos sociales, y todo ello estimula el desarrollo de la personalidad. El juego desempeña un importante papel en el equilibrio psíquico, en el equilibrio afectivo-emocional del niño, ya que posibilita la expresión y liberación de las tensiones infantiles. La actividad lúdica infantil revela de este modo un importante papel preventivo, de desarrollo y también terapéutico.

CUADRO 4

## EFECTOS DEL JUEGO EN EL DESARROLLO AFECTIVO-EMOCIONAL

| Resultados | Estudios |
|---|---|
| Efectos de programas de juego | |
| Dominio afectivo<br>(juego sociodramático) | Fisher, 1992 (metaanálisis). |
| Autorregulación, felicidad y placer estético<br>(juegos imaginativos con padres y cuidadores)<br>Sentimientos de felicidad y autoconfianza<br>(juegos imaginativos en los primeros años de vida) | Singer, 1998.<br>Singer y Singer, 2001. |
| Expresión de sentimientos<br>(programa de expresión teatral basada en el juego sociodramático) | Sierra, 1997. |
| Los niños con un alto nivel de comprensión de emociones tendieron a representar con más frecuencia temas y emociones positivas en sus juegos<br>(programa de prevención e intervención relacional) | Raya, 1997. |
| Expresión de emociones positivas y negativas<br>(juego simbólico) | Russ y Kaugars, 2001. |
| Juego de simulación se relacionó con mayor frecuencia de muestras de afecto adaptativo, empatía y autoconciencia emocional en las interacciones | Galyer y Evans, 2001. |
| Altos niveles de juego de simulación estaban significativamente asociados con alta comprensión emocional (en ambos sexos), y con alta regulación emocional y alta competencia emocional (en niñas) | Lindsey y Colwell, 2003. |
| Relaciones significativas positivas entre dimensiones del juego de fantasía y comprensión emocional (juego de fantasía) | Mazzeschi, Salcuni, Parolin y Lis, 2004 |
| Elaboración de la propia experiencia tanto de experiencias positivas como negativas. La repetición de lo negativo le ayuda a liberarse de la ansiedad | Freud 1920/1981. Klein, 1932/1980. Winnicott, 1942/1980, 1971/1982. Aberastury, 1981. Bettelheim, 1987. |
| Expresión simbólica de la agresividad y de la sexualidad infantil | Emily Gillies, 1948. Dallayrac, 1972/1977. |
| Identificación con el modelo del adulto e identificación psicosexual | Mujina 1975/1978. Dallayrac, 1972/1977. |
| Aprendizaje de técnicas de resolución de conflictos | Pardos, Gómez, Miguel y Bernad, 1988. |
| Autoconcepto global (programa de juegos cooperativos y creativos 6-8 años) | Garaigordobil, 1993, 1992/1994a, Garaigordobil et al. 1995. |

| Resultados | Estudios |
|---|---|
| Autoconcepto social, emocional, y global. (programa de juegos cooperativos y creativos 8-10 años) | Garaigordobil, 1995a, 1996ab, 1999a. |
| Aumento del autoconcepto positivo, global y creativo, disminución del autoconcepto negativo, e incremento de la estabilidad emocional (programa de juegos cooperativos y creativos 10-12 años) | Garaigordobil, 2005c, Garaigordobil y Fagoaga, 2005, Garaigordobil y Pérez, 2004. |
| Autoconcepto, capacidad de empatía, y capacidad para analizar cognitivamente emociones. (programa con juegos cooperativos con otras técnicas de dinámica de grupos con adolescentes) | Garaigordobil, 1999c, 2000b, 2002a. |
| Autoconcepto (juego cooperativo) | Uzomah, 2000. |
| Autoestima y capacidad de adaptación a su ambiente (programa de actividades y juegos cooperativos) | Williams, 2004 |
| Efectos del juego en niños con dificultades de desarrollo | |
| Emocionalidad positiva (niños deprivados afectivamente) (programa de juego imaginativo) | Udwin, 1983. |
| Utilidad de las intervenciones lúdicas en niños con enfermedades físicas, con operaciones de cirugía, con víctimas de abuso sexual y físico o con niños que han vivido situaciones de divorcio de sus padres | Terr, 1990, 1991. |
| Interacción e integración, las habilidades sociales y la aceptación social (niños con necesidades educativas especiales) (juego simbólico / juego sociodramático) | Goldstein y Cisar, 1992. |
| Aumentan: autoaceptación, autoestima, autoconfianza, autocontrol, creatividad. Disminuyen: quejas somáticas, conductas agresivas y de retraimiento (preescolares con problemas de adaptación) (distintos tipos de juego con enfoque terapéutico) | Baggerly, 1999. |
| Autoconcepto, autocontrol, comportamiento (niños con problemas de adaptación: bajo autoconcepto, problemas de conducta, inadaptación emocional...) (terapia de juego creativo) | Mcguire, 2001. |
| Prevención de la disminución de autoestima y fomento de la atribución interna de la responsabilidad (sentimiento de responsabilidad por sus éxitos y fracasos académicos) (terapia de juego) | Post, 1999. |
| Factor de mantenimiento de la autoestima | López, 2002. |
| Interés, participación y expresión de niños preescolares hasta adolescentes (Técnica de terapia de juego: El cubo de chucherías) | Cook, 2001. |

| Resultados | Estudios |
|---|---|
| Ayuda a superar la resistencia, construir competencia, mejorar la expresión de sí mismo, resolver problemas, adoptar la perspectiva de otro, proveer una oportunidad para la catarsis, liberación de miedos, flexibilidad y la adaptación al cambio (terapia de juego en contexto escolar) | Reynolds y Stanley, 2001. |
| Desarrollo social y disminución de comportamientos problemáticos. (programa de terapia de juego con niños identificados por los servicios de orientación escolar) | Fall, Navelski y Welch, 2002. |
| Problemas de conducta relacionados con la externalización de la conducta. Incremento tendencial en: independencia social, cooperación, interacción social, capacidad de toma de roles, atención auditiva (niños en hogares de acogida) (programa de juego terapéutico grupal) | Bronz, 2004. |
| Desarrollo de diferentes dominios: sensoriomotor, cognitivo, comunicación, y socio-emocional, en niños con discapacidades severas. (paquete o cajón de juego terapéutico) | Uys, Alant y Lloyd, 2005 |
| Poder terapéutico del juego en niños hospitalizados | |
| Desarrollar el sentido de sí mismo y elaborar el impacto de la enfermedad | Curry, 1988. |
| Ensaya e integra aquellas experiencias difíciles de comprender | González, Benavides y Montoya, 2000. |
| Expresión y superación de experiencias negativas asociadas a la hospitalización (conducta de evitación, timidez, conducta regresiva y miedo) | Kayes, 1991. |
| Manejo de emociones negativas (enfado y tristeza) y fomentar cambios positivos | De Oliveira, Dias y Roazzi, 2003. |

## EN SÍNTESIS

Pese a que diversos estudios realizados en las últimas décadas subrayan el relevante papel del juego en el desarrollo integral del niño, y pese a que la última reforma educativa propone metodologías y programas que favorezcan la cooperación y la creatividad, sin embargo, la escuela manifiesta dificultades para operar estos cambios. Aunque la investigación, las formulaciones teóricas e incluso la disponibilidad de programas de intervención, actualmente son una realidad, el desarrollo de este tipo de programas en la escuela sigue siendo un

asunto pendiente. Seguramente son muchas las razones que explican este hecho, algunas relacionadas con los profesores (habilidades, esquemas fijos de trabajo, características de personalidad...), y otras relacionadas con los medios y recursos necesarios para implementar estas experiencias en las aulas.

Recapitulando las contribuciones que el juego desempeña en el desarrollo integral del niño, se puede afirmar que **el juego, esa actividad por excelencia de la infancia, es una actividad vital e indispensable para el desarrollo humano**. El juego no es sólo una posibilidad de autoexpresión para el niño, sino también de autodescubrimiento, exploración y experimentación con sensaciones, movimientos, relaciones, a través de las cuales llega a conocerse a sí mismo y a formar conceptos sobre el mundo.

Las actividades lúdicas que el niño realiza a lo largo de la infancia, le permiten desarrollar su pensamiento, satisfacer sus necesidades, elaborar experiencias traumáticas, descargar sus tensiones, explorar y descubrir, el goce de crear, colmar su fantasía, reproducir sus adquisiciones asimilándolas, relacionarse con los demás, ensanchar los horizontes de sí mismo... Por ello, se puede afirmar que estimular la actividad lúdica, positiva, simbólica, constructiva, y cooperativa en contextos escolares y extraescolares, es sinónimo de potenciar el desarrollo infantil, teniendo además esta actividad una función preventiva y también terapéutica.

Los resultados obtenidos en la investigación de las contribuciones del juego al desarrollo infantil han potenciado que en la actualidad muchos profesionales de la psicología y la educación enfaticen la inclusión de actividades lúdicas grupales como instrumento preventivo y de desarrollo en contextos educativos, clínicos… (Drewes, 2001; Levin, 1996; Lozano et al., 1996; Mann, 1996; Martínez, 1998; Lozano, 1997; Mazzeschi et al., 2004; Mikami et al., 2005; Ortega, 1996; Pellegrini y Smith, 2005; Reynolds y Stanley, 2001; Russo, 1998; Santos y Salgado, 1998; Sawyer, 2001; Singer y Singer, 2001; Zan y Hildebrandt, 2003). Una síntesis de las contribuciones del juego a las 4 dimensiones básicas del desarrollo infantil se expone en el Cuadro 5.

## CUADRO 5 CONTRIBUCIONES DEL JUEGO AL DESARROLLO INFANTIL

| | |
|---|---|
| ***Juego y desarrollo psicomotor*** | ***"El juego potencia el desarrollo del cuerpo y los sentidos: desarrolla la coordinación motriz y la estructuración perceptiva"***<br>Los juegos de movimiento con su cuerpo, con objetos y con los compañeros que realiza el niño a lo largo de la infancia fomentan el desenvolvimiento de las funciones psicomotrices, es decir, de la coordinación motriz y la estructuración perceptiva. En estos juegos:<br>• Descubre sensaciones nuevas.<br>• Coordina los movimientos de su cuerpo (coordinación dinámica global, equilibrio...).<br>• Desarrolla su capacidad perceptiva (percepción viso-espacial, auditiva, rítmico-temporal...).<br>• Estructura la representación mental del esquema corporal.<br>• Explora sus posibilidades sensoriales y motoras, ampliándolas.<br>• Se descubre a sí mismo en el origen de las modificaciones materiales que provoca.<br>• Va conquistando su cuerpo y el mundo exterior<br>• Obtiene intenso placer... |
| ***Juego y desarrollo cognitivo*** | ***"El juego motor de la inteligencia y la creatividad: origina y desarrolla estructuras mentales, la imaginación y la creatividad"***<br>• El juego manipulativo es un instrumento de desarrollo del pensamiento.<br>• Los juegos en general son una fuente de aprendizaje y crean zonas de desarrollo potencial.<br>• Los juegos son un estímulo para la atención y la memoria.<br>• El juego simbólico, de representación fomenta el descentramiento cognitivo.<br>• El juego simbólico estimula la discriminación fantasía-realidad.<br>• El juego en general es comunicación y facilita el desarrollo del lenguaje.<br>• La ficción es una vía de desarrollo del pensamiento abstracto.<br>• Efectos de programas de juego en factores intelectuales: cociente intelectual, capacidad de conservación, toma de perspectiva, aptitudes de madurez para el aprendizaje, pensamiento convergente, lenguaje (rendimiento, aptitudes lingüísticas, diálogo creativo, capacidad de contar historias...), matemáticas (soltura en matemáticas, aptitud numérica...).<br>• Efectos de programas de juego en la creatividad:<br>**Juego libre** - juego poco estructurado - juego imaginativo: fluidez de ideas, pensamiento divergente, capacidad para contar historias, capacidad de resolución de problemas, productividad en la resolución de problemas divergentes, solución creativa de problemas, calidad creativa de los productos…<br>**Juego simbólico** - de representación - sociodramático: habilidades de pensamiento divergente, fluidez verbal, asociativa, expresiva…, capacidad para contar historias, imaginación, producción de información bien organizada secuencialmente, capacidad de sustitución y realización de acciones originales…<br>**Juego de representación** - dramático combinado con otros juegos: creatividad gráfico-figurativa (fluidez, flexibilidad, originalidad), creatividad verbal (fluidez, originalidad, fantasía, abreacción, conectividad, elaboración, coeficiente de rendimiento gráfico), conductas y rasgos de personalidad creadora, creatividad motriz… |

| | |
|---|---|
| ***Juego y desarrollo social*** | ***«El juego es un poderoso instrumento de comunicación y socialización»***<br><br>Los juegos de representación (simbólicos, dramáticos, ficción...):<br>• El juego estimula la comunicación, la cooperación con los iguales y el desarrollo de variadas habilidades sociales.<br>• El juego amplía el conocimiento del mundo social del adulto y prepara para el trabajo.<br>• El juego es un contexto de aprendizaje de la cultura.<br>• El juego promueve el desarrollo moral, porque es escuela de autodominio, voluntad y asimilación de normas de conducta.<br>• El juego facilita el autoconocimiento, el desarrollo de la conciencia personal.<br>• Efectos de programas de juego de representación: positivos afectos e interacciones entre iguales, menos agresividad y conducta hiperactiva, capacidad para asumir roles, aptitudes sociales cooperativas, habilidades sociales, conductas prosociales, aumentan conductas sociales positivas y disminuyen negativas, habilidades de negociación, aprendizaje de elementos culturales…<br><br>Los juegos de reglas:<br>• Son aprendizaje de estrategias de interacción social.<br>• Facilitan el control de la agresividad.<br>• Son ejercicio de responsabilidad y democracia.<br><br>Los juegos cooperativos:<br>• Promueven la comunicación, aumentan los mensajes positivos entre los miembros del grupo y disminuyen los mensajes negativos.<br>• Incrementan las conductas prosociales (conductas de ayudar, cooperar, compartir...) y las conductas asertivas en la interacción con iguales.<br>• Disminuyen conductas sociales negativas (agresividad-terquedad, apatía-retraimiento, ansiedad-timidez, antisociales...).<br>• Estimulan interacciones y contactos físicos positivos, reduciendo los negativos.<br>• Potencian el nivel de participación en actividades de clase y la cohesión grupal, mejorando el ambiente o clima social de aula.<br>• Aumentan las interacciones y facilitan la aceptación interracial.<br>• Mejoran el concepto de uno mismo y de los demás.<br><br>Los juegos sociales turbulentos:<br>• Promueven la socialización de la agresividad.<br>• Facilitan la adaptación socio-emocional. |
| ***Juego y desarrollo afectivo-emocional*** | ***"El juego promueve el desarrollo afectivo-emocional, el equilibrio psíquico y la salud mental"***<br><br>• El juego es una actividad placentera que genera satisfacción emocional<br>• El juego es un instrumento que fomenta la expresión de emociones, y facilita la regulación y la comprensión emocional<br>• El juego permite la elaboración de experiencias difíciles facilitando el control de la ansiedad asociada a estas experiencias<br>• El juego posibilita la expresión simbólica de la agresividad y de la sexualidad infantil<br>• El juego facilita el proceso progresivo de la identificación psicosexual<br>• El juego es un medio para el aprendizaje de técnicas de solución de conflictos |

| | |
|---|---|
| ***Juego y desarrollo afectivo-emocional*** | • El juego estimula la mejora del autoconcepto y la autoestima<br>• El juego tiene un importante valor diagnóstico y terapéutico<br>• Efectos del juego en factores del desarrollo afectivo-emocional: sentimientos de placer y felicidad, expresión y comprensión de sentimientos positivos y negativos, elaboración de experiencias positivas y negativas, expresión simbólica de la agresividad y la sexualidad, identificación con el adulto, aprendizaje de técnicas de resolución de conflictos, autoconcepto-autoestima, estabilidad emocional, empatía, aumento de emocionalidad positiva y manejo de emociones negativas, habilidades sociales y aceptación social, disminución de conductas agresivas y de retraimiento… |

## 3. EFECTOS DE LA COOPERACIÓN EN EL DESARROLLO SOCIO-EMOCIONAL

El poder de la cooperación para estimular el desarrollo social y moral fue reconocido por Dewey a principios de siglo. Más recientemente las teorías de la psicología social han estudiado sus efectos en las relaciones interpersonales con el uso de estrategias de juego y aprendizaje cooperativo. A fin de ordenar la información disponible sobre los efectos de las experiencias cooperativas en el desarrollo humano, en primer lugar, se define la conducta prosocial, en segundo lugar se presentan las conclusiones de los estudios que han comparado los efectos de cooperar frente a competir en factores del desarrollo socio-emocional, y finalmente, se exponen las conclusiones de una línea de investigación desde la que se evalúa el impacto del uso de técnicas de aprendizaje cooperativo en variables del desarrollo socio-emocional.

### 3.1. Definición de la conducta prosocial

El estudio de la “conducta prosocial” en el ámbito de la psicología no es reciente, pero ha sido en las dos últimas décadas cuando han proliferado numerosos trabajos referidos a este tema. Son diversas las definiciones teóricas desarrolladas del concepto de conducta prosocial, y si bien la mayoría de ellas incluyen la idea de “conducta social positiva”, sin embargo, este nivel de acuerdo desaparece cuando se intenta caracterizar el concepto con mayor precisión. Se discute abiertamente sobre si deben o no deben incorporarse consideraciones de carácter motivacional en la definición del concepto. Esta discrepancia permite distinguir dos tipos de conductas sociales positivas: a) las conductas prosociales que suponen un beneficio mutuo para las partes implicadas en la relación interpersonal, y b) las conductas prosociales que sólo benefician a una de las partes.

Debido a esta diferenciación surge el criterio motivacional que plantea la dicotomía de motivación altruista/no altruista del comportamiento prosocial. Por motivación altruista se entiende el deseo de beneficiar al otro con independencia de la propia recompensa, mientras que la motivación no altruista se refiere a la motivación que espera o desea una recompensa propia además de la ajena. Por consiguiente, se plantea una situación de división en la que las posturas se dicotomizan entre los partidarios de considerar la conducta prosocial al margen de los aspectos motivacionales, y los defensores de incluir la motivación del acto en la definición, considerando dentro del concepto de conducta prosocial un número de conductas interpersonales, tales como ayudar, compartir, cooperar, dar... Así, toda conducta altruista es prosocial, aunque toda conducta prosocial no siempre es altruista.

El amplio espectro de definiciones que podemos encontrar en la literatura se agrupa en torno a dos grandes líneas: 1) el de las "definiciones conductuales" que no suelen distinguir entre conducta prosocial y conducta altruista; y 2) el de las "definiciones motivacionales" que utilizan la motivación como criterio diferenciador entre conducta prosocial y conducta altruista, incluyendo en esta última la motivación de tipo altruista. Diversos estudios se han dirigido al análisis de las motivaciones subyacentes a estas conductas, destacando un amplio abanico de motivos que van desde un deseo de interacción social, escapar de la culpa, tener sentimiento de orgullo o disminuir sentimientos de aflicción empática... No obstante, operativizar la variable motivación en el estudio de la conducta prosocial sigue siendo un problema metodológicamente complejo.

Teniendo en cuenta las definiciones previas, en la propuesta de intervención psicológica basada en el juego cooperativo se plantea una definición que incorpora las dos perspectivas (conductual y motivacional), y desde la que se entiende por **conducta prosocial "toda conducta social positiva que se realiza para beneficiar a otro con/sin motivación altruista**", incluyendo conductas como dar, ayudar, cooperar, compartir, consolar...

### 3.2. Impacto de la cooperación en el desarrollo socio-emocional

Aunque ha sido el tema del conflicto entre grupos el que mayor atención ha obtenido por parte de los psicólogos sociales, el aspecto de la cooperación y competición, por otra parte, en estrecha relación con el conflicto, ha sido objeto de diversos análisis (Deutsch, 1949ab, 1971, 1977; Grossack, 1954). Desde estos estudios se ha definido como **situación cooperativa aquella en la que los obje-**

**tivos de los individuos participantes se relacionan de manera tal, que cada uno puede alcanzar su meta si y sólo si los otros logran alcanzar las suyas**. En cambio, se entiende por **situación competitiva aquella en la que un individuo alcanza su objetivo, si y sólo si los demás no logran alcanzarlos**.

Unos experimentos realizados en el Instituto Tecnológico de Massachussets por Deutsch evidenciaron que los grupos cooperativos en comparación con los grupos competitivos: 1) Mantuvieron comunicaciones más eficaces entre sus miembros, verbalizando mayor número de ideas a la vez que aceptaban en mayor medida las ideas de otros; y 2) Mostraron una mayor coordinación y esfuerzo, una más acentuada división del trabajo y superior productividad, a la vez que se manifestó una mayor confianza tanto en las propias ideas como en el valor que los otros miembros otorgaban a esas ideas.

En uno de los estudios sobre este tema, Deutsch (1971) formuló hasta 34 hipótesis, aunque todas no fueron empíricamente verificadas. Las conclusiones que obtuvo entonces fueron ya un anticipo, en general, de los resultados alcanzados en posteriores investigaciones. Algunas de las más significativas fueron: 1) los individuos que participan en una situación cooperativa se perciben como más interdependientes entre sí para alcanzar sus objetivos que los sujetos en situaciones competitivas; 2) en los grupos cooperativos los individuos se sustituyen y ayudan entre sí en mayor medida que en los grupos competitivos; 3) en situación cooperativa los sujetos satisfacen sus necesidades mutuas y se evalúan entre sí más positivamente que en situaciones competitivas; 4) los individuos en grupos cooperativos alientan y promueven más las acciones de los otros que los sujetos de grupos competitivos; y 5) los grupos cooperativos manifiestan unas características más acentuadas que los grupos competitivos respecto a un amplio número de rasgos tales como coordinación de esfuerzos, subdivisión de las actividades, comprensión en las comunicaciones, productividad...

Al final de sus trabajos Deutsch, aunque se muestra cauto respecto a la generalización de estos resultados, afirma la utilidad de estas investigaciones respecto a los efectos negativos de la atmósfera competitiva en el sistema educativo en general. En la misma dirección, el estudio de Grossack (1954) con una muestra femenina de 18 estudiantes concluyó que la cooperación era un determinante de la cohesión del grupo. Además, en el grupo cooperativo se manifestó una mayor propensión hacia la uniformidad y las comunicaciones relevantes que en las situaciones competitivas.

Sherif (1966ab) a través de diversas experiencias puso de manifiesto varios efectos de la cooperación y la competición sobre dimensiones tales como la comunicación, la percepción interpersonal y afirmó: 1) Que mientras los procesos cooperativos se caracterizan por pautas de comunicación abiertas y honestas sobre la información relevante, la situación competitiva evidencia o ruptura de las comunicaciones o bien mensajes engañosos en el grupo; y 2) que la cooperación, a la vez que aumenta la percepción mutua de intereses comunes, incrementa la confianza mutua, la amistad y la disposición mutuamente favorable entre los miembros del grupo. Por el contrario, la competición produce una acentuación de las diferencias entre los sujetos, una creciente desconfianza y actitudes hostiles.

En otro estudio Sherif et al. (1961) analizaron el papel de la interacción cooperativa en la reducción de conflictos intergrupos. En este experimento llevaron a un campamento de verano a 22 niños, varones de 11 años de edad, repartidos en dos grupos, que acamparon en sitios diferentes, y observaron su conducta a lo largo de varias semanas. Las oportunidades de participar en actividades comunes dentro de cada grupo transformaron las estructuras de los mismos en muy poco tiempo, y así se hicieron evidentes las jerarquías de estatus, aparecieron las normas y empezaron a manifestarse los sentimientos entre los compañeros de grupo. La actividad normativa aumentó, se pusieron nombres a los grupos, cuando accidentalmente éstos se encontraron unos con otros. Las competiciones atléticas fueron manipuladas con el fin de evitar que ninguno de los equipos ganara o perdiera continuamente, provocando hostilidades entre los grupos, que potenciaron frecuentes peleas internas e insultos.

Con el fin de reducir los conflictos intergrupos, los experimentadores trataron de producir una interacción no programada entre los grupos, que sorprendentemente tuvo un efecto contrario al esperado, produciéndose una intensificación del conflicto. Tan sólo redujo el conflicto una interacción cooperativa en la que todos los niños fueron requeridos para realizar tareas conjuntamente y con un objetivo común (reponer agua en el depósito del campamento). De este modo, se puso de manifiesto que en situación de conflicto, la interacción no programada aumentó el enfrentamiento, y que sólo **cuando se introdujeron actividades para estimular la interacción cooperativa, se redujeron los niveles de agresión entre los grupos.**

Estudiando el modo en que los procesos cognitivos influyen en las relaciones interpersonales, Wilder y Shapiro (1989) confirman experimentalmente que

**la expectativa de un desagradable encuentro competitivo con un grupo genera ansiedad, lo que disminuye la conducta positiva con los miembros de ese grupo.** En este trabajo se verificó que la anticipación de competición en la interacción grupal produjo más ansiedad que la anticipación de un contacto cooperativo. Al analizar las expectativas de cooperación y competición, y sus efectos en las respuestas emocionales vicarias, Lanzetta y Englis (1989) concluyeron que **las expectativas de cooperación implicaron experiencias emocionales empáticas,** mientras que las expectativas de competición promovieron contraempatía, medida a través de expresiones faciales, conductancia de la piel y ritmo cardíaco. De sus resultados se puede deducir que una consecuencia de la competición puede ser el desarrollo de la contraempatía.

Gelb y Jacobson (1988) filmaron parejas de estudiantes de cuarto grado, compuestas por niños de distinto nivel de popularidad en el aula, que trataban de resolver tareas competitivas y cooperativas, y observaron que los niños impopulares exhibían **menos conductas negativas** e inmaduras en una atmósfera benigna y libre de tensión, es decir, en situación cooperativa, y sus compañeros fueron **más tolerantes** hacia ellos que durante la situación competitiva. Los resultados que se pusieron de manifiesto en esta investigación destacan la influencia de factores contextuales en las habilidades sociales que exhiben los niños, y son consistentes con los encontrados en otros trabajos (Markell y Asher, 1984), que examinando los efectos de la cooperación han observado que **los niños impopulares muestran conductas más inapropiadas con sus pares en situaciones competitivas.** Además, también se ha confirmado **una mejora de la autoestima después de fomentar una tarea prosocial en niños provenientes de familias multiproblemáticas.** La tarea prosocial consistió en cuidar de las cabinas telefónicas, que eran constantemente deterioradas y saqueadas, mediante dibujos donde se pedía al público que respetaran estas cabinas (Fernández, 1998).

Por otro lado, algunos estudios enfatizan la importancia de los factores contextuales en los efectos de la cooperación. Green et al. (2003) han analizado los efectos de factores individuales (género, competencia social) y contextuales (contexto de género) que pueden explicar por qué algunos niños de 6 años de edad son más exitosos que otros cuando realizan una tarea cooperativa de ordenación de dibujos. Los resultados de su estudio mostraron que **las chicas fueron más exitosas en grupos del mismo sexo y menos en grupos mixtos**. Contrariamente **los chicos fueron menos exitosos en grupos del mismo sexo pero más exitosos en grupos mixtos**. La competencia social no influyó

en la conducta de los niños. Los hallazgos de este estudio dan luz sobre los **efectos que tiene el contexto de género sobre la cooperación** y la competición.

Otra línea de estudios ha explorado el impacto de programas con distintos objetivos pero que habitualmente implican procesos de cooperación. Swen (2000) investigó el efecto de un programa de ayuda entre iguales y los resultados mostraron que quienes participaron en el programa percibieron mayores ganancias en el **crecimiento personal y percepciones más positivas del clima de clase**. Millar et al. (2003) evaluaron los efectos del programa de intervención "Círculos de amistad" que fomenta las interacciones amistosas, midiendo su impacto en las interacciones sociales que se daban entre estudiantes con y sin discapacidades. Los resultados mostraron que el programa incrementó las **interacciones sociales apropiadas** durante la comida para todos los estudiantes, y en algunos estudiantes también se observó un incremento del **juego amistoso en el recreo**. Datos anecdóticos sugieren una mejora de las **conductas cooperativas** durante actividades de grupo.

En esta dirección, Sullivan (2003) estudió el efecto que tuvo participar en una clase de teatro en un grupo de séptimo curso. Los observadores informaron de un incremento en la **autoconfianza y cooperación**, así como de la mejora de las **habilidades de escucha, expresión y lectura**. Los estudiantes entrevistados informaron de cambios positivos en el **entusiasmo por trabajar en equipo**, las habilidades para la **cooperación**, la **capacidad de leer y otras habilidades de lenguaje**. Similarmente, la evaluación pretest-postest de los profesores reveló un incremento de la **autoconfianza**, de la **capacidad de retroalimentación** (feedback), y de **habilidades para escuchar, hablar y escribir**. Así mismo, Heydenberk et al. (2003), inspirados en estudios piloto que habían encontrado que el entrenamiento en resolución de conflictos había incrementado el apego, la cooperación y las habilidades prosociales, llevaron a cabo un estudio para evaluar los efectos de la implementación de un programa de entrenamiento en resolución de conflictos confirmando sus positivos efectos en el **razonamiento moral.**

Una síntesis de los resultados de los estudios que han analizado los efectos de las actividades cooperativas en factores del desarrollo socio-emocional y de los estudios que han identificado variables que pueden afectar a la cooperación puede observarse en el Cuadro 6.

CUADRO 6

## EFECTOS DE LAS EXPERIENCIAS COOPERATIVAS EN EL DESARROLLO SOCIO-EMOCIONAL Y FACTORES QUE AFECTAN A LA COOPERACIÓN

| Efectos de las experiencias cooperativas en el desarrollo social y emocional | Estudios |
|---|---|
| Mayor cohesión grupal. | Grossack, 1954. |
| Reducción de conflictos intergrupos. | Sherif et al. 1961. |
| Comunicaciones intragrupo más eficaces, verbalización de más ideas, mayor aceptación de las ideas de los demás, más confianza en las ideas de los demás, mayor coordinación y esfuerzo al realizar una tarea grupal, más ayuda y superior productividad. | Deutsch, 1971, 1977. |
| Menos conductas inapropiadas de los niños impopulares con sus iguales y mayor tolerancia de los compañeros hacia ellos. | Markell y Asher, 1984. |
| La expectativa de un desagradable encuentro competitivo con un grupo genera ansiedad que disminuye la conducta positiva con los miembros. | Wilder y Shapiro, 1989 |
| Las expectativas de cooperación implicaron experiencias emocionales empáticas, mientras que las expectativas de competición promovieron contraempatía. | Lanzetta y Englis, 1989. |
| Menos conductas negativas e inmaduras en los niños impopulares y más tolerancia de los compañeros hacia ellos en situación cooperativa que competitiva. | Gelb y Jacobson, 1988. |
| Los niños impopulares muestran conductas más inapropiadas con sus pares en situaciones competitivas. | Markell y Asher, 1984. |
| Mejora de la autoestima. | Fernández, 1998. |
| Factores contextuales que afectan a la cooperación | |
| Efectos del contexto de género en la cooperación: Las chicas fueron más exitosas en grupos del mismo sexo y menos en grupos mixtos. Los chicos fueron menos exitosos en grupos del mismo sexo pero más exitosos en grupos mixtos. | Green, Cillessen, Berthelsen, Irving, y Catherwood, 2003. |
| Efectos de otros programas de intervención que incluyen dinámicas cooperativas | |
| Percepción de mayor crecimiento personal y percepciones más positivas del clima de clase. (programa de ayuda entre iguales) | Swen, 2000. |

| Efectos de las experiencias cooperativas en el desarrollo social y emocional | Estudios |
|---|---|
| Interacciones sociales adecuadas, juego amistoso en el recreo y conductas cooperativas (programa de interacción amistosa) | Miller, Cooke, Test y White, 2003 |
| Autoconfianza y cooperación, habilidades de escuchar-expresar-leer-escribir, entusiasmo por trabajar en equipo, habilidades para la cooperación (programa de teatro) | Sullivan, 2003 |
| Razonamiento moral (programa de entrenamiento en resolución de conflictos) | Heydenberk, Heydenberk y Bailey, 2003 |

## 3.3. Constribuciones del aprendizaje cooperativo al desarrollo

Desde la década de los 80, muchas investigaciones que evalúan los efectos del **aprendizaje cooperativo** han confirmado un **impacto positivo** de este modelo de aprendizaje en el **rendimiento académico y en otras variables cognitivas como la memoria o la motivación intrínseca** (Dyson, 2001; Gillies, 2000; Gillies y Ashman, 2000; Johnson y Johnson, 1986; Lampe et al., 1996; Lynch, 1996; Macleod, 1999; Nowak, 1996; Peklaj y Vodopivec, 1999; Roselli, 1999; Slavin, 1980, 1983ab, 1990; Sharan, 1980; Stevens y Slavin, 1995; Whicker et al., 1997; Yu, 2001). Los resultados de estos estudios han promovido que el aprendizaje cooperativo se esté utilizando en la actualidad en modelos educativos innovadores.

También hay suficiente evidencia empírica que demuestra que el aprendizaje cooperativo tiene efectos positivos **en un amplio abanico de variables sociales que incluyen la comprensión del otro, conductas de ayudar y compartir, justicia distributiva, atracción interpersonal, actitudes interraciales, mutuo respeto, preocupación entre iguales y tendencia a cooperar con otros fuera de la situación de aprendizaje** (Battistich et al., 1991; Desbiens et al., 2000; Dyson, 2001; Johnson y Johnson, 1978; Jordan y Le Metáis, 1997; Sharan, 1980; Slavin, 1983b; Smith, 1997; Zuckerman, 1994).

Aunque las bases teóricas de las actuales técnicas de aprendizaje cooperativo están en la psicología interaccionista de Piaget (1923), de Vygotski (1932/1979) y de Mead (1934/1972), sin embargo, estas técnicas en parte son producto de las innovaciones realizadas en los últimos 20 años en el contexto de la psicología social de la educación, que recoge también las aportaciones de Sherif et al. (1961) y Deutsch (1949ab). Las diversas técnicas de aprendizaje cooperativo existentes en

la actualidad, aunque tienen aspectos diferentes, comparten la fundamentación teórica de carácter interaccionista desde la que se entiende que el ser humano con los elementos que lo conforman (aptitudes, características de personalidad, nivel de aspiraciones, creencias...) se desarrolla en el transcurso de las interacciones sociales que tiene con las personas significativas del medio social. De ello se puede deducir que muchas de las dificultades en el desarrollo del ser humano provienen de unas deficientes o inadecuadas interacciones sociales.

En esta línea de investigación, algunos estudios han evaluado los efectos del aprendizaje cooperativo en un amplio abanico de factores del desarrollo. En concreto se han hallado resultados positivos en las variables sociales y emocionales que se detallan a continuación:

### *1. Tolerancia, aceptación e interacción con compañeros diferentes (raza, cultura, capacidad física o intelectual...)*

Varios trabajos evidencian efectos positivos de los programas de aprendizaje cooperativo en el desarrollo de la tolerancia y en las actitudes hacia otros grupos culturales. Un trabajo pionero encuentra mayor **atracción interpersonal hacia los alumnos diferentes** cultural o racialmente y hacia los alumnos con limitaciones físicas o psíquicas en situación cooperativa (Johnson et al., 1983). Los resultados de los estudios sugieren un incremento de las interacciones positivas intragrupo cuando se aprende cooperativamente. En un grupo cooperativo de tercer grado formado para aprender tareas de matemáticas se observó **más interacción entre niños con y sin deficiencias** o retrasos académicos cuando se planteó el aprendizaje de forma cooperativa que cuando se realizó de forma individual (Johnson y Johnson, 1984). Posteriormente Jacques et al. (1998) han observado **mayor aceptación de compañeros con retraso intelectual** en situación de aprendizaje cooperativo que en situación de aprendizaje competitivo con metas individuales. Recientemente, Slavin y Cooper (1999) han revisado varias investigaciones sobre aprendizaje cooperativo confirmando la eficacia de este tipo de aprendizaje para **incrementar la interacción interracial.** Los análisis de vídeos de grupos que habían aprendido con aprendizaje cooperativo frente a los que lo hicieron con aprendizaje tradicional, llevados a cabo por Shachet (1997) también evidenciaron **interacciones interétnicas más positivas y más simétricas.**

En España, García y Sales (1997) probaron un programa pedagógico cuyo objetivo era enseñar actitudes interculturales en educación primaria. El programa se estructuró en torno a la participación activa, el aprendizaje cooperativo y las estrategias de comunicación persuasiva. Con un diseño cuasiexperimental los aná-

lisis de datos confirman que los estudiantes que participaron en el programa **mejoraron significativamente sus actitudes hacia otros grupos culturales**, lo que previene actitudes racistas. Y la misma dirección, Díaz-Aguado y Andrés (1999) han estudiado los efectos del aprendizaje cooperativo en el contexto de la **educación intercultural**, confirmando un impacto positivo de los programas de intervención en el nivel de **tolerancia** tanto en los alumnos como en los profesores. Los cambios que se observan en los alumnos después de la intervención varían en función del curso en el que se aplican y/o del nivel de intolerancia manifestado al principio, y resultan especialmente significativos en relación a la minoría gitana (que sufría inicialmente el mayor rechazo) y en torno a los 8 años, edad en la que se producen cambios en la comprensión social especialmente significativos.

### *2. Relaciones interpersonales y cohesión grupal*

Otro grupo de estudios ha confirmado el positivo efecto del aprendizaje cooperativo para estimular una **mejora del clima del aula**, unas **relaciones interpersonales más positivas** dentro del grupo (Battistich et al., 1993), y mayor **cohesión grupal** (Johnson et al., 1993) que la que se produce en situaciones de aprendizaje con metas individuales. En general, existe un acuerdo respecto a que las experiencias de aprendizaje cooperativo comparadas con las de naturaleza competitiva e individualista, favorecen el establecimiento de relaciones entre los compañeros más positivas, caracterizadas por la simpatía, la atención, la cortesía y el respeto mutuo (Coll, 1984). Estudios que han comparado los efectos del aprendizaje cooperativo con y sin competición intergrupos han evidenciado que **la cooperación sin competición intergrupos fomenta mejores actitudes hacia el tema de estudio y promueve más relación interpersonal** entre los grupos de aprendizaje. Además, el intercambio de ideas e información tiende a ser más efectivo y eficiente cuando la cooperación no tiene lugar en un contexto de competición intergrupos (Yu, 2001).

### *3. Conducta prosocial*

Otra línea de investigación ha ratificado un incremento de las **conductas prosociales** cuando el aprendizaje se plantea cooperativamente. Varios estudios han constatado un aumento de las conductas prosociales y de aceptación de los compañeros (Johnson y Johnson, 1986; Slavin, 1980, 1983ab), un incremento de las conductas prosociales espontáneas (ayuda, cooperación, preocupación por las necesidades y sentimientos de los otros...), y de los valores democráticos (Battistich et al., 1991, 1993; Gillies, 2000), así como de la capacidad para trabajar en equipo y ayudar a otros (Dyson, 2001), observándose que las conduc-

tas cooperativas mejoran sustancialmente durante el período de instrucción y después de éste (Nowak, 1996).

### *4. Resolución de problemas sociales y desarrollo moral*

Desde un diseño experimental, Zuckerman (1994) llevó a cabo un curso de 10 días para enseñar a niños rusos de primer curso de primaria habilidades cooperativas de resolución de problemas. Tomaron parte 32 alumnos de una clase (grupo experimental) y otros 86 alumnos de otras 3 aulas (control). Se utilizaron 4 tests para evaluar diferentes aspectos intelectuales, sociales y de descentración emocional de los sujetos. Los resultados mostraron diferencias significativas a favor de los experimentales: 1) en la **descentración emocional** definida como habilidad para explicar las acciones de un compañero, 2) en la iniciativa para obtener información de un adulto o un compañero, y 3) en la **habilidad para resolver conflictos**. En la misma dirección, Spotakova y Tomcaniova (2000), realizaron un estudio cuyos resultados indicaron que la resolución cooperativa de problemas afectó cuantitativamente a los **indicadores de interacción social** durante los años preescolares, pero no se confirmó el incremento de interacción social entre niños normales y niños con discapacidades intelectuales durante y después de la tarea cooperativa.

Por otro lado, se ha confirmado un impacto del aprendizaje cooperativo en el **desarrollo moral**. Ortega et al. (1997) han estudiado experimentalmente el efecto del aprendizaje cooperativo en el desarrollo moral, concluyendo que el grupo experimental al que se administró un programa de aprendizaje cooperativo incrementó considerablemente su desarrollo moral. Además, en este estudio se observó que este desarrollo moral se producía incluso cuando no se utilizaba el recurso de debatir dilemas morales hipotéticos o reales. En la misma dirección apuntan los resultados del estudio de Miller (1998) en el que utiliza el aprendizaje cooperativo para fomentar el desarrollo socio-moral en estudiantes de cuarto grado de educación física, encontrando resultados positivos.

### *5. Habilidades sociales*

El ambiente cooperativo es el ambiente social más idóneo para el desarrollo de unas adecuadas habilidades sociales. Varios trabajos realizados recientemente muestran los beneficios de los programas de aprendizaje cooperativo en la mejora de las habilidades sociales (Desbiens et al. 2000; Dyson, 2001; Jordan y Le Metáis, 1997; Rutherford et al., 1998; Smith, 1997). El estudio de Smith (1997) investiga los efectos del aprendizaje cooperativo aplicado a una clase de educa-

ción física de tercer curso con 24 estudiantes, 10 hombres y 14 mujeres. En la evaluación se incluyeron tanto medidas cualitativas como cuantitativas. Las cualitativas incluían observación participativa y el análisis de los materiales. Las medidas cuantitativas incluían escalas de valoración para el profesor, escalas sociométricas de evaluación de los compañeros, y una escala de participación social diseñada para medir el número de interacciones sociales positivas y negativas que tienen lugar durante la clases. Los resultados mostraron un **aumento de las habilidades sociales**, así como un **aumento de los niveles de participación** durante la intervención de aprendizaje cooperativo.

Este aumento en las habilidades sociales por efecto de un programa de aprendizaje cooperativo ha sido también observado en otros trabajos (Jordan y Le Metáis, 1997; Desbiens et al., 2000; Dyson, 2001). Por ejemplo, en la investigación de Desbiens et al. (2000) se evaluó la efectividad de un programa de 10 semanas de duración para estudiantes de primaria con problemas de conducta que fueron integrados en aulas ordinarias. El programa combinaba entrenamiento en habilidades sociales dentro del aula, así como actividades específicas en pareja (aprendizaje y tutorización cooperativa con un compañero prosocial). Los objetivos eran mejorar la conducta social, cambiar la percepción de los compañeros, así como la reputación social de los sujetos con problemas de conducta. Tomaron parte 54 sujetos canadienses de ambos sexos, de tercer curso que fueron subdivididos en dos grupos experimentales (actividades de entrenamiento en habilidades sociales con y sin actividades educacionales por parejas) y un grupo control. Se utilizó un diseño pretest-postest, administrándose un cuestionario sobre reputación social entre compañeros, una escala de percepción de competencia, un cuestionario para los profesores sobre el ajuste académico y social de sus alumnos, así como un sociométrico. Los resultados evidenciaron una mejoría relativa en habilidades sociales en los sujetos que participaron en el entrenamiento.

En la misma dirección, Nath y Ross (2001) evaluaron el efecto de un programa que combinaba tutorización de iguales y aprendizaje cooperativo, en las habilidades de comunicación y colaboración, de estudiantes de la escuela elemental, de segundo a sexto curso. Las parejas de aprendizaje cooperativo fueron asignadas aleatoriamente a dos grupos, experimental y control. El estudio encontró que los estudiantes de segundo y tercer curso mejoraban más que los de cuarto a sexto. También los estudiantes con medio o bajo nivel de lectura necesitaron más tiempo para adquirir esas habilidades que los que tenían altos niveles.

Complementariamente se observó una gran variabilidad entre los profesores en la implementación del programa de aprendizaje cooperativo.

### *6. Autoconcepto-Autoestima*

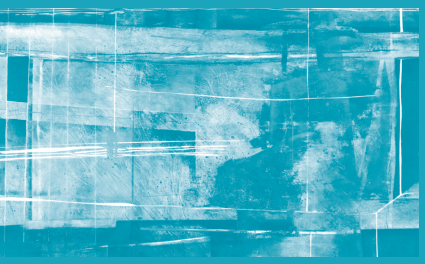
Finalmente, otro grupo de estudios ha confirmado que el aprendizaje cooperativo fomenta una mejora en la autoestima (Sharan, 1980; Slavin, 1980, 1983ab, 1990) y del autoconcepto académico o intelectual (Johnson et al., 1993; Lynch, 1996).

Con la finalidad de sintetizar los resultados de la investigación, se ha elaborado el Cuadro 7 en el que se exponen los resultados de estudios que han evaluado los efectos de programas de aprendizaje cooperativo. Como se puede apreciar en este cuadro. Los datos disponibles permiten concluir que esta metodología de aprendizaje influye positivamente en diversas variables del desarrollo social y emocional. Estos resultados son coherentes con los encontrados en investigaciones experimentales que también han confirmado los positivos efectos del juego cooperativo para el desarrollo socio-emocional.

**CUADRO 7** **CONTRIBUCIONES DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO AL DESARROLLO SOCIO-EMOCIONAL**

| Resultados | Estudios |
|---|---|
| Mayor atracción interpersonal hacia los alumnos diferentes cultural o racialmente y hacia los alumnos con limitaciones físicas o psíquicas<br>Más interacción entre niños con y sin retraso académico que cuando se planteaba el aprendizaje de forma individual que perduró en situaciones de juego posteriores a la instrucción<br>Mayor aceptación de compañeros con retraso intelectual | Johnson et al. 1983.<br>Johnson y Johnson, 1984.<br>Jacques et al. 1998. |
| Incremento de la interacción interracial<br>Interacciones interétnicas más positivas y simétricas<br>Mejor actitud hacia otros grupos culturales que previene actitudes racistas<br>Aumento de la tolerancia hacia grupos que inicialmente producían rechazo (gitanos) | Slavin y Cooper, 1999.<br>Shachet, 1997.<br>García y Sales, 1997.<br>Díaz-Aguado y Andrés, 1999. |
| Mejora del clima del aula y de las relaciones interpersonales dentro del grupo | Battistich et al. 1993. |
| Aumento de la cohesión grupal | Jhonson et al. 1993. |

| Resultados | Estudios |
|---|---|
| La cooperación sin competición intergrupos fomenta mejores actitudes hacia el tema de estudio y promueve más relación interpersonal entre los grupos de aprendizaje. Además, el intercambio de ideas e información tiende a ser más efectivo y eficiente cuando la cooperación no tiene lugar en un contexto de competición intergrupos. | Yu, 2001. |
| Aumento de las conductas prosociales | Slavin, 1980, 1983. Jhonson y Johnson, 1986. |
| Incremento de las conductas prosociales espontáneas (ayuda, cooperación, preocupación por las necesidades y sentimientos de los otros...), y de los valores democráticos<br>Battistich et al. 1991, 1993. | Battistich et al. 1991.1993.<br>Gillies, 2000. |
| Las conductas cooperativas mejoran durante el período de instrucción y después de éste | Nowak, 1996. |
| Mayor desarrollo de la capacidad para trabajar conjuntamente como un equipo, y para ayudar a los otros a mejorar sus habilidades | Dyson, 2001. |
| Incremento de la descentración emocional (habilidad para explicar las acciones de un compañero), iniciativa para obtener información de un adulto o un compañero, y habilidad para resolver conflictos | Zuckerman, 1994. |
| Incremento de la interacción social | Spotakova y Tomcaniova, 2000. |
| Desarrollo moral | Ortega et al. 1997. Miller, 1998. |
| Mayor incremento de habilidades sociales | Smith, 1997. Jordan y Le Metáis, 1997. Desbiens et al. 2000.<br>Dyson, 2001. |
| Aumentan las habilidades de comunicación | Rutherford et al. 1998. |
| Habilidades de comunicación y cooperación | Nath y Ross, 2001. |
| Mejora en la autoestima de los estudiantes | Sharan, 1980. Slavin, 1980, 1983ab, 1990.<br>Veeman et al. 2000. |
| Incremento de autoconcepto académico e intelectual | Johnson et al. 1993.<br>Lynch, 1996. |



investigamos

# Capítulo 2

## Descripción de los programas de intervención: objetivos, procedimiento de aplicación y evaluación

# Descripción de los programas de intervención: objetivos, procedimiento de aplicación y evaluación

En los últimos 20 años hemos sistematizado una línea de intervención configurada con 4 programas de juego cooperativo, "Programas JUEGO", dirigidos a niños de educación infantil y primaria, que tienen por finalidad fomentar el desarrollo infantil. Cronológicamente, primero se diseñó un programa para el ciclo 1 de educación primaria, otro para el ciclo 2, un tercero para el ciclo 3, y el último programa que se ha diseñado está dirigido a niños de educación infantil. Las propuestas prácticas para cada grupo de edad disponen de un manual común de fundamentación teórica en el que se reflexiona sobre las contribuciones del juego, de la conducta prosocial y de la creatividad en el desarrollo humano. Para dar continuidad a esta línea de intervención, se ha diseñado un programa dirigido a adolescentes de 12 a 14 años, que combina juego cooperativo y otras técnicas de dinámica de grupos, con el objetivo de fomentar el desarrollo socio-emocional.

En este capítulo se describen los 5 programas de intervención. En primer lugar se especifican los objetivos de los "Programas JUEGO", las características de los juegos que contienen, cómo se configuran con distintos tipos de juegos, y el procedimiento para desarrollar estas experiencias con un grupo. Posteriormente, se detallan estos aspectos referidos al programa para adolescentes. En segundo lugar, se definen las técnicas de dinámica de grupos utilizadas en estos programas y se comentan algunas sugerencias para la dirección de estos programas de intervención con un grupo. Complementariamente, a modo de ejemplo, se exponen 35 fichas técnicas de actividades de los programas, 7 por cada programa. Cada ficha técnica detalla en relación a la actividad: los objetivos, la descripción del procedimiento a seguir para realizarla, algunas preguntas para fomentar el deba-

te posterior, los materiales que se requieren para su ejecución, el tiempo estimado para su desenvolvimiento así como el modo de organización del grupo para su puesta en marcha. Al final del capítulo, se presenta la metodología y los instrumentos de evaluación de los programas: una metodología experimental pretest-postest y una metodología de evaluación continua.

## 1. OBJETIVOS, CARACTERÍSTICAS Y PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN DE LOS PROGRAMAS JUEGO

### 1.1. Objetivos de los programas de juego cooperativo

Las actividades que configuran los 4 programas de juego cooperativo tienen por finalidad estimular preferentemente el desarrollo de factores socio-emocionales y de la creatividad. Estos programas tienen principalmente 3 grandes objetivos generales. En primer lugar, tienen una función preventiva ya que con estas experiencias se intenta prevenir problemas de desarrollo socio-emocional. En segundo lugar, los programas tienen una función de desarrollo, ya que con estas experiencias se pretende potenciar el desarrollo integral de los niños y niñas que no presentan dificultades en su crecimiento, incidiendo especialmente en diversos aspectos socio-emocionales y en la creatividad. En tercer lugar, estos programas tienen una función terapéutica, ya que mediante estos juegos se intenta integrar socialmente a niños y niñas que presentan dificultades en la interacción con sus compañeros y en otros aspectos de su desarrollo.

En un plano más concreto los 4 programas JUEGO se proponen los objetivos que se indican en el Cuadro 1.

CUADRO 1

## OBJETIVOS CONCRETOS DE LOS PROGRAMAS DE JUEGO COOPERATIVO

**Potenciar el desarrollo de factores de la socialización estimulando:**

- El conocimiento de los niños entre sí, el incremento de la interacción multidireccional, amistosa, positiva, constructiva con los compañeros del grupo y la participación grupal.
- Las relaciones amistosas intragrupo.
- Las habilidades de comunicación verbal y no verbal: exponer, escuchar activamente, dialogar, negociar, tomar decisiones por consenso...
- Un aumento de conductas sociales facilitadoras de la socialización (conductas de liderazgo, jovialidad, sensibilidad social, respeto-autocontrol), así como una disminución de conductas perturbadoras para la misma (conductas de agresividad-terquedad, apatía-retraimiento y ansiedad-timidez).
- La conducta prosocial (dar, ayudar, cooperar, compartir, consolar…): las relaciones de ayuda y la capacidad de cooperación grupal (dar y recibir ayuda para contribuir a un fin común).
- El desarrollo moral: aceptar normas sociales implícitas en las instrucciones de los juegos (turnos, estructura cooperativa, roles…) y normas sociales que el grupo estructura para la realización de los juegos, fomentar valores (diálogo, tolerancia, igualdad, solidaridad...).

**Favorecer el desarrollo emocional promoviendo:**

- La identificación de variadas emociones.
- La expresión de emociones a través de la dramatización, las actividades con música-movimiento, el dibujo y la pintura.
- La comprensión de las diversas causas o situaciones que generan emociones positivas y negativas.
- El afrontamiento o resolución de emociones negativas.
- El desarrollo de la empatía ante los estados emocionales de otros seres humanos.
- La mejora del autoconcepto-autoestima.
- Sentimientos de placer y de bienestar psicológico subjetivo…

**Estimular el desarrollo de factores intelectuales tales como:**

- La creatividad verbal, gráfica, constructiva y dramática en indicadores como: fluidez (producir ideas), flexibilidad (variar de categorías), originalidad (novedad), elaboración (detalle), conectividad (integrar elementos simples en unidades significativas mayores), fantasía (alejamiento de la realidad)...
- La atención.
- La memoria.
- El pensamiento asociativo.
- La capacidad de simbolización
- El razonamiento lógico verbal y no verbal...

## 1.2 Características de los juegos cooperativos

Los programas JUEGO contienen un amplio conjunto de juegos cooperativos que estimulan la conducta prosocial (conductas de ayuda, confianza, cooperación...) y la creatividad en distintas dimensiones (verbal, dramática, plástico-constructiva y gráfico-figurativa). En su conjunto estos juegos estimulan la comunicación, la cohesión, la confianza y el desarrollo de la creatividad, y subyace en ellos la idea de aceptarse, cooperar y compartir, jugando e inventando juntos. Los juegos seleccionados para configurar estos programas tienen 5 características estructurales.

- La **participación,** ya que en estos juegos todos los miembros del grupo participan, no habiendo nunca eliminados, ni nadie que gane o pierda; el objetivo consiste en alcanzar metas grupales, y para ello cada participante tiene un papel necesario para la realización del juego. El mensaje que proviene del juego, es claro: "Todos deben tener la posibilidad de practicarlo y cada uno debe encontrar su colocación en el juego en cuanto diferente de los otros".

- La **comunicación y la interacción amistosa,** porque todos los juegos estructuran procesos de comunicación intragrupo que implican escuchar, dialogar, tomar decisiones, negociar... Los juegos de este programa estimulan la interacción amistosa multidireccional entre los miembros del grupo, la expresión de sentimientos positivos en relación a los otros, para progresivamente potenciar procesos en los que los jugadores dan y reciben ayuda del grupo de iguales, en aras de conseguir objetivos comunes.

- La **cooperación,** ya que gran parte de los juegos estimulan una dinámica relacional que conduce a los jugadores a darse ayuda mutuamente para contribuir a un fin común, a una meta de grupo. En estos juegos los objetivos de los jugadores están estrechamente vinculados, de tal manera que cada uno de ellos puede alcanzar sus objetivos sólo si los otros alcanzan los suyos. De este modo se entiende la cooperación como un proceso de interacciones sociales consistentes en "dar y recibir ayuda para contribuir a un fin común", en contraposición a los juegos competitivos en los que los objetivos de los jugadores están relacionados pero de forma excluyente, y un participante alcanza la meta sólo si los otros no la consiguen alcanzar. Cada jugador en estos juegos contri-

buye con su papel, y este papel lleno de significado es necesario para la consecución del juego. Esta situación genera un sentimiento de aceptación en cada individuo del grupo, que influye positivamente en su propio autoconcepto, mejorando también la imagen que tiene de los demás.

- La **ficción y creación** porque en muchos juegos se juega a hacer el "como si" de la realidad, como si fuéramos serpientes, tortugas, campanas, ciegos, trenes, máquinas..., así como a combinar estímulos para crear algo nuevo, por ejemplo, unir distintos objetos para crear instrumentos musicales...
- La **diversión,** ya que con estos juegos tratamos de que los miembros del grupo se diviertan interactuando de forma positiva, amistosa, constructiva con sus compañeros de grupo.

Cuando estas cinco características se combinan para crear un juego, se evitan los sentimientos heridos, posibilitando que todos los niños y niñas al acabar los juegos se sientan de algún modo enriquecidos por la experiencia. Por consiguiente, en los juegos cooperativos, todos los miembros del grupo participan, nadie sobra, no hay eliminados, ni nadie pierde, todos cooperan, para conseguir una finalidad común, combinando sus diferentes habilidades y uniendo sus esfuerzos, y los jugadores compiten contra elementos no humanos, en lugar de competir entre ellos, tratando de conseguir entre todos una meta. Los juegos cooperativos eliminan el miedo al fallo y la angustia por el fracaso (porque el objetivo no es ganar), reafirman la confianza de los jugadores en sí mismos, como personas aceptables y dignas, sentimientos que están en la base de una elevada autoestima necesaria para el desarrollo armónico de la personalidad. Además, en esta nueva forma de jugar, el valor del niño no es destruido por la puntuación, y ello promueve que tanto la actividad como los compañeros sean vistos más positivamente. Los participantes jugando cooperativamente aprenden a compartir y ayudarse, a relacionarse con los demás, a tener en cuenta los sentimientos de los otros y a contribuir a fines comunes.

Las bases de estas propuestas de intervención psicoeducativa se sustentan en una perspectiva en la que se pretende potenciar un estilo de interacción humana que se estructure en base a relaciones de ayuda y cooperación, que evite la agresión desadaptada, es decir, la que va dirigida hacia los congéneres (ya que en la dinámica de estas sesiones de juego se incide en no lesionarse, ni ir en contra de los intereses de los demás), estimulando desde estos dos elementos básicos, el crecimiento personal de cada individuo en el grupo.

Los programas de juego se han elaborado con la pretensión de sensibilizar a los niños frente a los demás, mostrándoles desde la acción los beneficios de la cooperación y de la no agresión en la interacción con iguales, porque:

1) La competitividad hace ver al otro como enemigo, alguien contra el que hay que actuar y no alguien con quien desarrollarse y construir.

2) El espíritu competitivo elimina a la gente en vez de incorporarla, ya que para que uno gane el resto tiene que perder.

3) La competitividad en la mayor parte de las situaciones frustra la diversión y el placer, porque los jugadores ya no juegan para divertirse, sino para obtener una recompensa, y el miedo a la derrota crea una tensión que impide el verdadero objetivo del juego, es decir, la diversión.

4) Los juegos en los que los jugadores son expulsados o apartados cuando fallan y castigan a quienes tienen menos experiencia o destreza, alimentan sentimientos de rechazo y desconfianza que minan la autoestima, más aún, la eliminación priva de la oportunidad de tener más experiencia y mejorar las destrezas, es decir, priva de la posibilidad de mejora a los menos hábiles.

5) Un juego en el que la competición es su motor principal no cumple, desde luego, todas las funciones que hemos atribuido al juego.

Prestando atención a lo que acontece en las aulas, con frecuencia observamos que uno de los problemas son las peleas y el recelo entre grupos, la incapacidad de trabajo en equipo, y la falta de motivación de los alumnos. Por ello, los programas de juego cooperativo que se plantean intentan fomentar el apoyo mutuo entre los compañeros, promoviendo la actitud de compartir con los demás, mejorando la autoestima y el respeto por los otros. Esta experiencia trata de enseñar a los niños a resolver conflictos de una forma constructiva, y genera situaciones en las que los jugadores se sienten aceptados, y pueden participar divirtiéndose.

En estos programas de juego se articulan las consideraciones teóricas y las conclusiones de la investigación empírica referida a tres conceptos: “juego, interacción cooperativa entre iguales, y creatividad”, a la luz de sus con-

tribuciones al desarrollo. En líneas generales los juegos que contiene el programa:

1) Estimulan que los niños y las niñas adopten diversas perspectivas, es decir, se sitúen en el punto de vista de otro (por ejemplo, en los juegos de ayuda, confianza, de creatividad dramática…).

2) Son una oportunidad para intercambiar, negociar e interactuar con los iguales, tanto desde la perspectiva de la cantidad (interacciones multidireccionales variadas), como de la calidad (establecimiento de vínculos amistosos).

3) Posibilitan la emergencia de conflictos socio-cognitivos (trasgresiones a las reglas o trampas que se denuncian, nuevas formas de resolución de problemas, diversos modos de organizarse para cooperar...), incidiendo sobre las normas o reglas de la sociabilidad, basadas en principios democráticos.

4) Potencian el control de la agresión, al estimular el contacto físico positivo (por ejemplo, en el juego de los abrazos musicales), o la expresión simbólica de la agresividad (por ejemplo, en juegos como la selva...).

5) Promueven la reciprocidad y la aceptación grupal de todos los niños en el grupo al incidir en la participación de todos, en los intercambios amistosos y reforzantes (por ejemplo, en todos los juegos de ayuda y confianza), a través de los cuales los niños mejoren el concepto de sí mismo y de los demás.

6) Aumentan la orientación de los niños al grupo haciendo la presencia de los iguales contigua o contingente a experiencias de éxito de cada niño en el grupo.

En estos juegos, se encuentra presente la acción corporal, y la interacción social lúdico-cooperativa a través del lenguaje verbal y no verbal. Y de las aportaciones vygotskianas se desprende que en estos componentes están las bases del desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Estos programas de juego promueven que los jugadores participen en una situación interactiva que exige colaboración, e inciden en la autovaloración, en las actitudes prosociales y en la capacidad de autorregulación.

## 1.3. Configuración de los programas de juego cooperativo

Las actividades de los programas juego se distribuyen en 2 módulos con categorías:

- **Juegos de comunicación y conducta prosocial**
  - De comunicación-cohesión grupal
  - De ayuda-confianza
  - De cooperación
- **Juegos cooperativos de creatividad**
  - De creatividad verbal
  - De creatividad gráfico-figurativo
  - De creatividad dramática
  - De creatividad plástico-constructiva

### *Juegos de comunicación y de cohesión grupal*

Tienen por finalidad estimular la comunicación intragrupo y el sentimiento de pertenencia grupal. En estas actividades se potencia la atenta escucha al otro, la atención activa no sólo para comprender, sino también para estar abierto a las necesidades y sentimientos de los demás. Tanto los juegos que implican formas de comunicación no verbal como verbal suponen innumerables experiencias para la estimulación de las relaciones interpersonales y el fortalecimiento del grupo, favorecen nuevas posibilidades de comunicación y unas relaciones más cercanas y abiertas. Estos juegos, en los que también se potencia verbalizar los aspectos positivos de las personas del grupo para favorecer una situación en la que todos se sientan a gusto aceptados, se pueden plantear en distintos momentos de la evolución grupal, y, si bien la dinámica de la comunicación será distinta en cada momento, pueden aportar al grupo variadas experiencias enriquecedoras. Un ejemplo de juego de esta categoría es *"Ovillos de cuerda".* En este juego los jugadores se colocan de pie en posición circular, cerca unos de otros. El adulto se sitúa en el centro del círculo con una pelota que está unida a una cuerda de gran longitud y poco grosor. El juego consiste en enredar a todos los jugadores con la cuerda, transmitiéndose mensajes positivos entre los miembros del grupo mientras forman un ovillo humano. Primero el adulto informa al grupo sobre las

características de la pelota que tiene en sus manos, ya que es una pelota que tiene la capacidad de unir a las personas, formando un ovillo humano, y de transmitir mensajes positivos. En segundo lugar, lanza la pelota al primer jugador, mientras hace el lanzamiento le dice algo positivo sobre él, y el jugador que recibe la pelota se enrosca el final de la cuerda a su cintura. Este jugador pasa la pelota a otro jugador que realiza la misma operación, pasando la cuerda por su cintura y lanzando al siguiente. Sucesivamente se van lanzando la pelota hasta que todos quedan unidos entre sí con una vuelta de la cuerda en sus cinturas como si fueran un ovillo. Cuando todo el grupo queda unido con la cuerda el proceso se invierte. El último jugador, desenrolla la cuerda sobre su cintura y lanza la pelota al siguiente, y así sucesivamente hasta que de nuevo los jugadores quedan liberados.

### *Juegos de ayuda y confianza*

Hay juegos que generan situaciones relacionales en las que los miembros del grupo se dan ayuda mutuamente, porque la dinámica de la actividad lúdica propone este tipo de acción para poder seguir jugando. Con estos juegos se pretende estimular en los niños la capacidad de observación de las necesidades de los otros y de responder positivamente a ellas, mejorando tanto las relaciones de ayuda entre los miembros del grupo, como la imagen de sí mismos. Además en esta categoría se incluyen actividades lúdicas que estimulan la confianza en uno mismo y en los demás, porque, desde esta perspectiva, fomentar la confianza en el grupo es un requisito para que se den las actitudes solidarias necesarias que permitan posteriormente procesos de cooperación grupal. Los juegos de confianza necesitan unas condiciones mínimas para que adquieran todo su sentido e interés. Un juego en lugar de estimularla puede poner en evidencia la falta de confianza que hay dentro del grupo y, por lo tanto, en ocasiones, ser contraproducente. Antes de plantear estos juegos el grupo tiene que conocerse, y haber tenido experiencias de comunicación y de ayuda. En la introducción progresiva de estos juegos, conviene tener en cuenta el nivel de confianza que implican y el momento evolutivo en el que se encuentra el grupo. Un juego que fomenta las relaciones de ayuda es el *"Stop".* En este juego un jugador elegido al azar representa al perseguidor y tiene que tocar a sus compañeros, mientras éstos corren tratando de evitar ser alcanzados. Cuando el perseguidor toca a algún jugador, le dice "Stop" y éste queda paralizado, con las piernas y brazos abiertos. Otro compañero deberá pasar arrastrándose por debajo de las piernas del paralizado para librarle de la inmovilidad, tarea nada fácil, ya que el perseguidor intentará tocarle y dejarle paralizado también.

### *Juegos de cooperación*

Se incluyen juegos que estimulan situaciones relacionales, en las cuales los miembros del grupo se dan ayuda mutuamente para contribuir a un fin común. Son juegos en los que la colaboración entre los jugadores es un elemento esencial para la realización de la actividad, ya que sin ella no es posible llegar a la meta del juego. Estimular en los niños la capacidad de cooperación es uno de los objetivos principales de estos programas, y estos juegos que tienen en su base la idea de participar, aceptarse y cooperar divirtiéndose, suponen un paso más en el proceso de desarrollar la capacidad del individuo para cooperar y compartir. Un ejemplo de este tipo de juegos es *"El lavacoches"*. En este juego el grupo de divide en dos equipos, uno formará la máquina del lavado de coches con los cuerpos de esos jugadores, y en el otro equipo sus miembros serán coches. El equipo del lavacoches forma dos filas, mirándose una a otra. Cada pareja, frente a frente, se convierte en una parte de una máquina de lavado de coches, haciendo los movimientos y sonidos adecuados en relación a la función que representan. Mojan, acarician, frotan, secan… el coche, mientras éste va atravesando el túnel de lavado. Las mangueras echan agua y jabón, y con las manos estirados al frente, se mueven suavemente, emitiendo el sonido del agua. Los rodillos acarician y frotan. Los tubos de secado soplan con un movimiento corporal hacia atrás al tomar aire y hacia adelante al expirarlo sobre el coche. Cuando todos los coches han pasado por el lavacoches, se invierten los roles, es decir, los jugadores que habían sido coches formarán la máquina y los que habían representado a la máquina serán coches. Después se realiza una segunda ronda.

### *Juegos de "creatividad verbal"*

Contienen actividades que fomentan la comunicación verbal y los hábitos de escucha activa, el desarrollo del lenguaje, la capacidad para razonar con palabras, la capacidad para crear con ellas fomentando varios indicadores de la creatividad verbal (fluidez, flexibilidad, originalidad, conectividad...) y la cooperación en tareas intelectuales con lenguaje como inventar historias a partir de una imagen o de una palabra, inventar finales para cuentos inacabados o crear adivinanzas. Un ejemplo de juego de esta categoría es *"Los disparates"*. En este juego todos los miembros del grupo están sentados en círculo, se hacen preguntas y se responden al oído. El primer jugador le dice al que tiene a su derecha, por ejemplo: ¿Para qué sirve el sombrero? y este le responde: "Para ponér-

selo en la cabeza". El que contestó formula al siguiente jugador otro interrogante, por ejemplo: ¿Para qué sirve el tren? y el otro le contesta: "Para viajar", y así sucesivamente hasta que todos los jugadores han preguntado al compañero de la derecha, y han respondido a la pregunta formulada por su compañero de la izquierda. Cuando termina la ronda el primer jugador dice en voz alta lo que le preguntó su compañero de la izquierda y lo que le respondió (a su pregunta) el compañero de la derecha, resultando disparates como: "Este me preguntó para qué sirve el tren y éste me contestó que para ponérselo en la cabeza" lo que provoca gran hilaridad entre los participantes.

### *Juegos de creatividad dramática*

Se incluyen actividades lúdicas que promueven la interacción cooperativa, al tiempo que posibilitan una vía de autoexpresión integral de la personalidad infantil, a través de la ficción dramática. Son un instrumento de crecimiento individual, porque al potenciar la libre expresión favorecen el equilibrio emocional. Los juegos de expresión tienden a liberar la personalidad y conseguir que, a través del cuerpo, se pueda expresar y exteriorizar lo que piensan, sienten o quieren los niños. En estos juegos las emociones encuentran un canal de expresión y liberación, además de ser un medio de comunicación con los demás. La finalidad de estos juegos no es lograr una representación bien hecha, sino conseguir que los niños pasen de una fase pasiva de escucha a otra más activa, de interpretación y de creación. Para ello se les ofrece la posibilidad de expresarse mediante los personajes, y esto les ayudará a conseguir ejercitar el mecanismo de expresión de su propia persona. Un ejemplo de este tipo de juegos es *"Cuentos morales*". En este juego los miembros del grupo distribuidos en equipos de 4 ó 5 jugadores, deben inventar cooperativamente, es decir, con la contribución de todos, un cuento que contenga alguna enseñanza moral, un mensaje moral implícito. Después de inventar y escribir el cuento, distribuyen los personajes, preparando los materiales y disfraces para la representación. Al final, por turnos, cada equipo representa su cuento dramáticamente.

### *Juegos de creatividad gráfico-figurativa*

Fomentan la comunicación verbal y los hábitos de escucha activa, fomentan la cooperación en tareas asociadas al dibujo y la pintura, así como la creatividad en diversos indicadores de este ámbito creativo (fluidez, flexibilidad, originalidad, conectividad, fantasía...). Un ejemplo de este tipo de juegos es *"Transformación de animales"*. En este juego los jugadores se sientan en el

suelo en posición circular. Cada jugador recibe un folio y un lapicero, divide el folio en dos partes trazando una línea en el centro y realiza el dibujo de un animal en la parte superior. Cuando termina el dibujo, se lo pasa al compañero que tienen a su derecha y recibe el dibujo del compañero que está a la izquierda. Ahora debe dibujar, en la parte inferior del folio, otro animal pero que tenga una parte del animal dibujado en la parte superior del folio. Así, se introduce una transformación del animal ya que utilizando una parte del cuerpo del animal dibujado previamente, se dibuja un nuevo animal. Después se describe en la parte inferior del folio esa transformación. Por ejemplo: el primer jugador dibuja un elefante, y su compañero dibuja una mariposa tomando como alas las orejas del elefante. Cuando termina de realizar el dibujo, describe en una frase la transformación realizada, por ejemplo, "el elefante se ha convertido en una mariposa". Finalmente, se realiza una exposición de los dibujos.

### *Juegos de creatividad plástico-constructiva*

Los jugadores deben ponerse de acuerdo en relación a qué van a construir con los materiales que han recibido, potenciando de este modo la creatividad plástico-constructiva en indicadores como originalidad, transformación, conectividad, fantasía... Además de los procesos de comunicación verbal implicados que estimulan los hábitos de escucha activa y la toma de decisiones, las actividades incluidas en esta categoría potencian la capacidad de síntesis, y la capacidad de cooperación en tareas cognitivas que implican combinar estímulos para construir nuevos objetos, nuevos productos... Un ejemplo de esta categoría es *"Esculturas de corcho".* En este juego se forman equipos formados por 5 jugadores, cada miembro del equipo recibe 5 corchos, y la meta del juego consiste en construir esculturas de objetos reales o imaginarios con los 25 corchos disponibles. Primero deben pensar y comentar las ideas que tienen y, después de acordar una idea por consenso, los miembros del equipo cooperan para crear estas construcciones. Más tarde se decoran las esculturas pintándolas con colores y se exponen las obras realizadas por los distintos equipos del grupo.

El programa para grupos de 6-8 años que ha sido actualizado recientemente, tiene 125 juegos cooperativos (Garaigordobil, 2005a); el programa para grupos de 8 a 10 años contiene 80 actividades (Garaigordobil, 2003b); y el programa para niños y niñas de 10 a 12 años incluye 110 juegos cooperativos-creativos (Garaigordobil, 2004a). En relación al programa de educación infantil 4-6 años (Garaigordobil, en elaboración), actualmente se ha concluido la administra-

ción experimental de 40 actividades que han sido aplicadas a grupos de 5 a 6 años de edad. Actualmente estamos experimentando con más actividades para ampliar esta experiencia dirigida a grupos de este nivel de edad y en un futuro próximo se publicará el manual para su administración.

Para diseñar estas propuestas de juego se han revisado miles de actividades de diversos programas y libros de juegos. Algunas de las actividades incluidas en los programas JUEGO han sido seleccionadas o adaptadas de otros programas que tenían por finalidad similares objetivos, por ejemplo, algunos juegos son actividades lúdicas de las pioneras experiencias con juegos de cooperación de Orlick (1997/1978, 2001/1990), otros son juegos tradicionales que cumplen los requisitos del juego cooperativo, otros son juegos originariamente competitivos que se han transformado en cooperativos mediante la modificación de sus reglas, mientras que otros juegos han sido creados "*ad hoc*", en muchos casos apelando al recuerdo de juegos infantiles de los sucesivos miembros de los equipos de investigación que han colaborado en el desarrollo de estas experiencias de juego (profesores, psicólogos, estudiantes de psicología...). No obstante, en relación a todas las actividades de los programas se ha desarrollado una ficha técnica que incluye 6 parámetros o indicadores de contenido: 1) objetivos psicomotrices, intelectuales, afectivos y sociales del juego; 2) descripción del juego, de su desarrollo y de las instrucciones para los jugadores; 3) preguntas para fomentar la fase de discusión o debate posterior al juego; 4) materiales necesarios; 5) tiempo aproximado de duración de la actividad; y 6) forma de organizar al grupo para el juego: grupo grande, equipos o parejas (ver ejemplos en apartado 4. Descripción de algunas actividades de los programas: Fichas técnicas).

### 1.4. Procedimiento para la implementación de los programas de juego cooperativo

El procedimiento de aplicación de los programas de juego, con un grupo de cualquier nivel de edad, implica el mantenimiento de una serie de variables constantes que configuran el encuadre metodológico de la intervención. Las variables constantes para la administración de esta experiencia son:

- **Constancia intersesional:** en la aplicación de los programas de juego se lleva a cabo una sesión de intervención semanal durante todo el curso escolar. La duración temporal de las sesiones es de 60 minutos en educación infantil, 90 minutos en el primer y segundo ciclo de educación primaria, y 2 horas en el tercer ciclo de primaria.

- **Constancia espacio-temporal:** la experiencia se realiza el mismo día, en el mismo horario semanal y en el mismo espacio físico, pudiendo ser el aula de psicomotricidad, el gimnasio o un aula grande libre de obstáculos que disponga de una pizarra y varias colchonetas. Resulta necesario que el aula donde se realice la intervención tenga la suficiente plasticidad para posibilitar distintos modos de organización del grupo (GG = gran grupo, PG = pequeños equipos, PR = parejas).

- **Constancia de las figuras adultas que articulan la intervención:** las sesiones son dirigidas siempre por los mismos adultos, por un lado, el profesor o profesora del grupo que dirige la dinámica del juego y, por otro lado, un adulto con formación psicopedagógica (psicólogo, pedagogo...) que lleva a cabo la evaluación pretest-postest (administración de pruebas de evaluación antes y después de aplicar el programa), y la evaluación continua (observación sistemática de las sesiones de juego).

- **Constancia de la estructura o formato de la sesión de juego:** la sesión se estructura con una secuencia generalmente de 2 o 3 actividades lúdicas cooperativas-creativas y sus subsiguientes debates. Dirigida por el profesor o profesora habitual del grupo, la sesión comienza con una breve fase de apertura, posteriormente se realiza el primer juego y el debate posterior al mismo, al término de éste, se lleva a cabo un segundo juego con su subsiguiente debate... y, con esta secuencia se realizan de 2 o 3 juegos cooperativos en cada sesión de intervención. La sesión concluye con una breve fase de cierre (ver cuadro 2). Además, en la primera sesión de juego se plantea a los participantes el encuadre de esta experiencia mediante "la consigna de introducción al programa" (ver cuadro 3) que consiste en explicar los aspectos básicos de la experiencia que se va a llevar a cabo durante el curso escolar, y en la última sesión de juego se realiza una evaluación de la experiencia realizada durante ese curso.

## CUADRO 2 ESTRUCTURACIÓN DE UNA SESIÓN DE JUEGO COOPERATIVO

***Fase de apertura:*** las sesiones comienzan con los miembros del grupo sentados en el suelo y en posición circular. Con esta organización grupal se comentan brevemente los objetivos de los juegos cooperativos y creativos: divertirnos, hacer amigos, aprender a ayudarnos, aprender a colaborar con los compañeros para hacer cosas en equipo, aprender a escucharnos, a ser respetuosos con las ideas de otros, ser originales, creativos, imaginativos… Habitualmente, el adulto comunica al grupo la apertura de la sesión de juego cooperativo, y en las primeras sesiones llama la atención sobre los objetivos generales de la experiencia, pero después de dos o tres sesiones preguntará al grupo por los objetivos de la misma con la finalidad de fomentar la comunicación circular (*feedback*-retroalimentación) sobre los objetivos explícitos e implícitos del programa de juego.

***Fase de desarrollo de la secuencia de juego****:* en esta fase se realizan sucesivamente los 2 o 3 juegos que configuran la sesión, realizándose el siguiente procedimiento en cada actividad lúdica:

a) Instrucciones y desarrollo de la acción lúdica. En primer lugar, se presentan las instrucciones del juego a desarrollar, y los miembros del grupo realizan el juego con el procedimiento indicado.

b) Fase de debate. Después de la realización de cada juego se lleva a cabo un debate relacionado con la acción y las interacciones acontecidas en el juego. Para la realización del debate posterior a cada juego, los jugadores se sientan en el suelo en posición circular. En las fichas técnicas de los juegos se sugieren preguntas para las actividades. Es importante formular las preguntas vinculadas con los objetivos esenciales del programa en general y del juego en particular, por ejemplo, comunicación, participación, cooperación, originalidad de los productos lúdicos... No obstante, se sugiere incorporar otras preguntas según lo que se observe en los procesos de grupo o en relación a los productos de la actividad lúdica que los miembros de ese grupo han generado.

***Fase de cierre:*** después de realizar la secuencia de juego, se inicia la fase de cierre en la que se lleva a cabo una reflexión y diálogo sobre lo sucedido en la sesión de juego: sentimientos tenidos en la experiencia, participación, rechazos, respeto por las reglas, cooperación... El adulto que dirige la intervención pregunta a los miembros del grupo cómo se han sentido en la sesión de juego, y si quieren comentar algún aspecto de la sesión que no haya sido abordado en las fases de diálogo o debates posteriores a cada juego. El cierre es un ejercicio de reflexión en el que los miembros del grupo verbalizan tanto aspectos positivos de la experiencia, como problemas surgidos y soluciones dadas a los mismos, teniendo por ello un papel importante para el desarrollo cognitivo y moral. En esta fase, el adulto además de promover la comunicación dentro del grupo respecto a la experiencia vivenciada, aporta refuerzo social, valoración verbal en relación a las conductas de ayuda, diálogo o cooperación observadas, enfatizando la valía y la creatividad de los productos elaborados en aquellas actividades que implican este proceso.

En la primera sesión el adulto que dirige la intervención explica a los miembros del grupo los objetivos de la experiencia que van a realizar durante el curso escolar, indicando que acudirán a ese aula a jugar una vez por semana. El adulto describe las características especiales de los juegos que van a realizar y la finalidad de esa experiencia, así como el hecho de que estará presente otra persona que tomará notas sobre los juegos que ellos van a desarrollar. Para presentar al grupo estos contenidos se propone una consigna de introducción al programa que se presenta en el Cuadro 3.

**CUADRO 3**

### CONSIGNA DE INTRODUCCIÓN A LOS PROGRAMAS DE JUEGO COOPERATIVO

"Durante este curso, vamos a dedicar una parte de nuestro tiempo a jugar algunos juegos cooperativos y creativos que me gustaría enseñaros. He pensado hacer estos juegos porque jugar es divertido y nos hace sentirnos felices, pero también porque es una actividad en la que podemos encontrar amigos al relacionarnos con los demás, y en la que aprendemos cosas continuamente. Los juegos que vamos a jugar en esta aula cada semana son una nueva forma de juego, ya que tienen unas reglas algo especiales. En ellos:

- Todas las personas participan y nadie sobra, porque para poder jugarlos y pasarlo bien, necesitamos la ayuda de todos.
- Nadie puede perder nunca, ni ser eliminado.
- El objetivo no es ganar, sino ayudarse y colaborar para llegar a una meta entre todos.
- Estos juegos cooperativos y creativos tienen tres objetivos:
- Aprender a dar nuestras opiniones, a escuchar a los demás, a respetar sus puntos de vista y a tomar decisiones sobre qué hacer con el acuerdo de todos.
- Aprender a dar y recibir ayuda para contribuir a fines comunes, para llevar a cabo metas que el grupo se plantee con el acuerdo de todos sus miembros.
- Desarrollar la imaginación, la creatividad, tanto en lo que se refiere a las palabras, con juegos verbales, como a la creatividad expresada con el cuerpo al representar personajes, a la creatividad para construir objetos con distintos materiales (corcho, cuerda, palillos, cartones...), o la creatividad con el dibujo y la pintura.

En esta experiencia nos va a acompañar (se indica el nombre del observador), y va a tomar nota sobre los juegos que vamos a realizar, y también filmará y fotografiará algunas de las obras artísticas que haremos. Esperamos que disfrutéis con este programa de juego, que aprendáis a escucharos, a cooperar, y a ser creativos, y que hagáis nuevos amigos. Al final del curso escolar os preguntaremos vuestra opinión sobre esta experiencia de juego".

Para llevar a cabo la experiencia con un grupo, además de los materiales específicos que se indican en las fichas técnicas de cada juego, se requieren varios materiales de base que han de estar disponibles de forma permanente en el espacio donde se realice el programa de juego: un cajón para el juego dramático, otro cajón con material diverso para construir objetos, un magnetofón o CD que se utiliza en varias actividades que requieren música, una cámara fotográfica y una cámara de vídeo para filmar las sesiones. En relación a los cajones de juego pueden incluirse, entre otros, los materiales que se sugieren a continuación.

- *Cajón de juego dramático*: materiales variados para disfrazarse, como sombreros, gorros, ropas viejas de distintos tipos y tamaños (vestidos, pantalones, camisas, capas...), pelucas, muchas telas de variado tamaño y color, bolsos, cinturones, zapatos, accesorios como gafas, collares, pañuelos, pinturas para maquillarse (pinturas de cara y algodón)...
- *Cajón de material para construir objetos*: bolsas de basura de distintos tamaños, rollo de papel continuo para embalar, celo, tijeras, pegamento, cartulinas, papel charol, plata, seda, algodón, palillos, pinzas, cartones, revistas, periódicos, plastilina, barro, rollos de papel de higiénico, hueveras, cajas de cartón de distintos tamaños, rotuladores, lápices, pinturas de variados tipos, cuerdas de distinta longitud y grosor, palos de madera de distinto grosor y tamaño, trozos de madera en variadas formas y tamaño, telas de distintos tamaños y colores, botones, hilos y aguja, madejas de lana de variado color, cintas adhesivas de diferentes colores...

Por otro lado, para llevar a cabo la evaluación continua de la experiencia se requiere un cuaderno para elaborar un “Diario” de las sesiones en el que describir narrativamente las situaciones observadas en las situaciones de juego y una carpeta de anillas para incorporar algunos de los productos de las actividades del programa.

## 2. OBJETIVOS, CARACTERÍSTICAS Y PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN DEL PROGRAMA PARA ADOLESCENTES

### 2.1. Objetivos generales y concretos del programa

El conjunto de actividades que configuran este programa de intervención (Garaigordobil, 2000b) dirigido a adolescentes, cuya finalidad general es desarrollar la personalidad y educar en derechos humanos, tiene 3 grandes objetivos:

1) crear y promover el desarrollo del grupo; 2) identificar y analizar percepciones, estereotipos y prejuicios; y 3) analizar la discriminación, disminuir el etnocentrismo y comprender la interdependencia entre individuos, grupos y naciones. En un plano más concreto el programa se plantea los objetivos específicos que se exponen en el Cuadro 4.

**CUADRO 4** **OBJETIVOS CONCRETOS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN 12-14 AÑOS**

***Crear y promover el desarrollo del grupo***

- Ampliar el autoconocimiento y el conocimiento de los demás miembros del grupo.
- Mejorar tanto el autoconcepto, la autoimagen así como el sentido de valía de los compañeros/as del grupo y el respeto por los demás.
- Promover hábitos de escucha activa, la comunicación bidireccional, la comunicación asertiva, la capacidad de interrogar y dialogar racionalmente...
- Potenciar la capacidad crítica y la actitud de apertura para modificar planteamientos frente a nuevos argumentos convincentes.
- Estimular la capacidad de cooperación, es decir, aprender a dar y recibir ayuda para contribuir a fines comunes.
- Facilitar la expresión de variados sentimientos: reconocer, clasificar y expresar asertivamente los sentimientos propios, aceptando la expresión de los sentimientos de los compañeros/as del grupo.
- Estimular la empatía ante los estados emocionales de otros seres humanos.
- Aprender técnicas de análisis y resolución de conflictos: definición del conflicto; reconocimiento de las causas; desarrollo y situación actual; análisis y búsqueda de soluciones..

***Identificar y analizar percepciones, estereotipos y prejuicios***

- Experimentar las limitaciones fisiológicas y psicológicas de la percepción.
- Analizar percepciones, creencias, prejuicios..., contrastando estas percepciones con las percepciones de otros.
- Ampliar miras, flexibilizar puntos de vista propios y apertura a otras posibles percepciones, explicaciones o puntos de vista sobre el mismo hecho.
- Reflexionar sobre el origen de las percepciones, sobre el impacto de éstas en la conducta y sobre los mecanismos que pueden favorecer la modificación de las percepciones erróneas y estereotipadas.
- Clarificar el concepto de cliché o estereotipo, evidenciando la tendencia a la construcción de clichés sobre la realidad que se estructuran con escasa información.
- Diferenciar hechos y opiniones.
- Reconocer dinámicas grupales que descalifican a otro grupo, mecanismos de disfraz de los prejuicios.

***Analizar la discriminación y disminuir el etnocentrismo***

- Reconocer las percepciones que se tienen de otros grupos sociales y culturales, identificando actitudes discriminatorias, racistas o xenófobas.
- Ampliar información sobre diversos grupos culturales para mejorar la comprensión de los mismos, disminuir el etnocentrismo, aumentar la tolerancia hacia otras culturas, razas y formas de vivir.
- Diferenciar distintos tipos o formas de discriminación (sexo, raza-etnia, religión...).
- Identificar situaciones de discriminación concretas que se den en el seno del propio grupo, planteando objetivos de cambio.
- Experimentar sentimientos de discriminación para comprender esta experiencia.
- Poner de relieve la injusta distribución de la riqueza en el orden mundial, estimulando la empatía hacia personas que viven en situaciones de escasez y precariedad.
- Comprender el mundo en el que viven y la interdependencia entre individuos, grupos y naciones.

## 2.2. Características y configuración del programa

El programa de intervención ha sido diseñado y adaptado para su administración a grupos de adolescentes de 12 a 14 años, aunque muchas de estas actividades se pueden utilizar en edades superiores. Esta experiencia puede ser aplicada por el profesor/a-tutor/a del grupo o por otro adulto con formación psicopedagógica (psicólogo/a, pedagogo/a...). El programa está constituido por 60 actividades distribuidas en 7 módulos o ejes de intervención cada uno de los cuales incluye de 8 a 10 actividades. Estos módulos son:

1. **Autoconocimiento-autoconcepto**: incluye 8 actividades que fomentan el autoconocimiento y el conocimiento de los otros, así como la mejora de la autoimagen y de la imagen de los demás.

2. **Comunicación intragrupo**: incorpora 9 actividades para estimular la comunicación intragrupo y el desarrollo de destrezas que mejoren la comunicación humana

3. **Expresión y comprensión de sentimientos**: contiene 8 actividades que facilitan la identificación y la expresión de sentimientos así como el análisis de las causas y consecuencias de variados sentimientos, y los mecanismos de resolución adaptativa de sentimientos negativos.

4. **Relaciones de ayuda y cooperación**: se proponen 10 juegos que estimulan las relaciones de ayuda y cooperación entre los miembros del grupo.

5. **Percepciones y estereotipos**: se incluyen 8 actividades que favorecen la identificación de percepciones y estereotipos, el contraste con las percepciones de los demás, y la reflexión sobre el impacto de la percepción en la conducta.

6. **Discriminación y etnocentrismo**: incorpora 8 actividades que permiten analizar la discriminación favoreciendo la apertura a las perspectivas de otros grupos socio-culturales, la disminución del etnocentrismo y una comprensión de la interdependencia existente entre individuos, grupos o naciones.

7. **Resolución de conflictos**: contiene 9 actividades en las que se presentan situaciones de conflicto que tienen por finalidad activar técnicas y procesos de análisis y resolución de conflictos variados.

El módulo de ***autoconocimiento-autoconcepto*** tiene por objetivo general incrementar el autoconocimiento y el conocimiento de los miembros del grupo entre sí, fomentando los mensajes positivos que mejoren el autoconcepto. Un ejemplo de actividad de este módulo es *"Una mirada en el espejo"* que tiene como objetivos: tomar conciencia del autoconcepto, reflexionar sobre el origen de las percepciones de uno mismo, analizar el impacto del autoconcepto en la conducta, y reflexionar sobre estrategias de modificación de un autoconcepto negativo. En esta actividad, se entrega a cada miembro del grupo un listado con 52 adjetivos (26 positivos y 26 negativos) y una hoja para la recogida de descripciones. En primer lugar, cada participante selecciona los adjetivos que cree que utilizaría su madre para definirle; después selecciona los adjetivos con los que cree le describiría su padre; en tercer lugar, los adjetivos que describen cómo le ve un amigo; y en último lugar, los adjetivos con los que se definiría el mismo. Cuando han cumplimentado la hoja de recogida de descripciones, observan sus respuestas, y analizan individualmente: 1) El concepto positivo o negativo que cada miembro del grupo cree que tienen de él, su madre, su padre, un amigo y él mismo (número de adjetivos positivos y negativos en cada evaluación); y 2) Qué persona le ve más parecido a como se ve él mismo. El debate en gran grupo gira en torno al origen de la autoimagen, el efecto que el autoconcepto tiene en la conducta, y las estrategias para cambiar un autoconcepto negativo.

El segundo módulo está dirigido a estimular la ***comunicación intragrupo***, el desarrollo de hábitos de escucha activa, la capaci-

dad para tomar decisiones por consenso... Un ejemplo de actividad de este módulo es *"El impacto".* En esta actividad el grupo se divide en equipos de 6 u 8 participantes. Cada equipo recibe 1 folio, un lapicero, una goma, un rotulador, y un gran pliego de papel de embalar donde realizarán la representación gráfica de los resultados de la actividad. Distribuidos los equipos y el material se plantean las siguientes instrucciones: "Cada grupo debéis hacer una reflexión sobre las consecuencias o el impacto de un evento o hecho, por ejemplo, el impacto de la inmigración (o el impacto la guerra, del divorcio…). En primer lugar, debéis pensar en consecuencias primarias o inmediatas de este evento. Cuando tengáis el listado de estas consecuencias hacer con ellas una representación gráfica. Para ello, en el centro del pliego se dibuja un círculo en el que se escribe el supuesto sobre el que trabajamos, por ejemplo, la inmigración, saliendo de éste otros círculos dibujados en forma de primer anillo en los que se escribirán las consecuencias inmediatas. Posteriormente, debéis pensar qué consecuencias a más largo plazo se derivan de cada una de las consecuencias primarias e inmediatas y representarlas en el gráfico. Ahora, de algunos de estos círculos salen otros círculos dibujados en forma de segundo anillo, en los que se escribirán las consecuencias que se derivan de esas consecuencias primarias, y así sucesivamente, tantos anillos como niveles de consecuencias se detecten. Cuando todos los equipos han desarrollado al máximo la reflexión sobre el tema y lo han representado gráficamente, en gran grupo, un representante de cada equipo mostrará y comentará a los otros compañeros la representación realizada. A partir de los resultados obtenidos en los distintos equipos se articulará el debate sobre el tema. Tras la exposición de las consecuencias de ese hecho, por ejemplo, la inmigración, se puede reflexionar sobre estrategias o pautas de acción para evitar las consecuencias negativas que hayan podido ser identificadas en los análisis realizados por los equipos (por ejemplo, actitudes racistas, discriminatorias o xenófobas).

En el tercer módulo las actividades están dirigidas a facilitar la ***expresión y comprensión de sentimientos***. Las actividades de esta categoría, además de estimular la comunicación, fomentan la capacidad para identificar emociones, para analizar causas, consecuencias y formas de afrontamiento de emociones negativas, así como para expresar emociones a través del cuerpo, del dibujo y la pintura… Un ejemplo de actividad de este módulo es *«El Miedo».* En esta dinámica cada participante dibuja en un folio algún acontecimiento o situación que le haya hecho sentir esta emoción, escribiendo una frase debajo que clarifique el

contenido del dibujo. Posteriormente, por turnos, van mostrando y comentando sus dibujos al grupo. Después de expresar diversas situaciones generadoras de miedo, se abre un debate sobre las reacciones o conductas que se derivan, es decir, las consecuencias del miedo y, en último lugar, se reflexiona sobre formas de afrontar estos sentimientos.

El cuarto módulo está constituido por actividades que promueven las ***relaciones de ayuda y cooperación*** entre los miembros del grupo, es decir, cuya esencia consiste en dar y recibir ayuda para contribuir a un fin común. Un ejemplo de actividad es el *"El guión"* cuya finalidad es fomentar la comunicación intragrupo, el desarrollo de hábitos de escucha activa, estimular las relaciones de ayuda-cooperación, y expresar emociones a través de la dramatización. La actividad consiste en observar una imagen en pequeños equipos, inventar una historia cooperativamente con lo que la imagen sugiera, y representar esta historia mientras el resto de los miembros del grupo observa la representación. El debate girará en torno a las historias elaboradas, a la satisfacción de cooperar, al nivel de escucha, a la creatividad de las historias elaboradas…

El quinto módulo de actividades está relacionado con las ***percepciones, estereotipos y prejuicios*** que se tienen de la realidad circundante. Las actividades que configuran este módulo tienen por objetivo identificar y analizar las percepciones y creencias que los miembros del grupo tienen de la realidad, fomentando la apertura del pensamiento a otros posibles puntos de vista. Un ejemplo de esta actividad es *«Percepciones gráficas».* En esta actividad se presenta a cada participante una imagen de una mujer en la que se puede percibir una mujer joven y/o una anciana. Los miembros del grupo individualmente deben indicar qué edad tiene la persona de la figura y destacar tres de sus principales características. Posteriormente, se contrastan las distintas edades asignadas a la dama y sus principales características, lo que pone de relieve las limitaciones fisiológicas y la subjetividad de la percepción. Con esta metodología se analizan varios ejemplos clásicos de ilusiones ópticas.

El sexto módulo, el de ***discriminación y etnocentrismo***, incluye actividades para experimentar y reflexionar sobre diversas situaciones de discriminación debidas a raza, sexo, religión, idioma... Un ejemplo de las actividades de ese módulo es *"Situaciones de discriminación".* En esta actividad cada miembro del grupo debe escribir en un papel una situación en la que se ha sentido o se sentiría discriminado. Después, todos los papeles se introducen en una bolsa, y se

redistribuyen de tal modo que cada participante recibe una situación de discriminación distinta a la descrita por él mismo. Durante un minuto cada participante debe pensar soluciones a esa situación de discriminación que le ha tocado al azar y escribir esas soluciones en el papel. En la fase de debate, se leen en alto las situaciones de discriminación descritas y las soluciones de afrontamiento dadas. En este contexto se comenta la eficacia de las soluciones propuestas y se añaden otras que también pueden ser eficaces para afrontar la situación.

El último modulo contiene actividades para el aprendizaje de técnicas de ***resolución de conflictos***. En general, las actividades de este módulo tienen como objetivo estimular la capacidad para analizar problemas de relación interpersonal e identificar las soluciones más positivas para los problemas presentados. Las dinámicas incluidas en esta categoría plantean diversas situaciones problema (responder a una agresión, a una situación de rechazo, a un dilema moral…), frente a las que los miembros del grupo deben dar soluciones, seleccionando del conjunto de soluciones las que consideren que pueden ser más eficaces para resolver el problema estudiado. Las soluciones dadas se expresan dramáticamente, es decir, cada equipo representa la situación problema y la resolución de la misma que el equipo haya considerado más positiva y/o eficaz, y posteriormente se analizan verbalmente en el debate otras formas de resolución del conflicto consideradas por los miembros del grupo.

Después de revisar más de un millar de actividades se sistematizaron las actividades que configuran el programa de intervención. Algunas de las actividades incluidas en el programa han sido seleccionadas o adaptadas de otros programas que tenían por finalidad similares objetivos, mientras que otras actividades han sido creadas "*ad hoc*" para esta experiencia. No obstante, en relación a todas ellas se han desarrollado y sistematizado fichas técnicas con el mismo formato que el descrito para los "Programas JUEGO". En el programa diseñado, la reflexión sobre diversos derechos humanos se plantea mediante actividades del programa cuyos contenidos temáticos giran en torno al diálogo, la tolerancia, la igualdad, la justicia, la solidaridad, la libertad, el respeto por la naturaleza y la paz.

## 2.3. Procedimiento para la aplicación del programa con un grupo

Para aplicar el programa de intervención con un grupo se mantienen una serie de variables constantes que configuran el encuadre metodológico de la intervención.

Estas variables son:

- Constancia intersesional: realización de una sesión de intervención semanal con una duración temporal de 2 horas, durante todo el curso escolar.
- Constancia espacio-temporal: la experiencia en cada grupo se lleva a cabo el mismo día, en el mismo horario semanal y en mismo espacio físico, un espacio amplio y libre de obstáculos y con una pizarra.
- Constancia de las figuras adultas que desarrollan el programa: las sesiones son dirigidas por el tutor o tutora del grupo, que articula el desenvolvimiento de las actividades del programa, con la ayuda de un colaborador o colaboradora cuyas funciones son la evaluación pretest-postest (administración de pruebas de evaluación antes y después de aplicar el programa) y la evaluación continua (observación sistemática de las sesiones de intervención).
- Constancia en la estructura o formato de la sesión: las sesiones se configuran siempre con la siguiente estructura (veáse cuadro 2 pág. 101). 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; y al finalizar la ejecución de la actividad, los miembros del grupo se colocan de nuevo en posición circular y se abre una fase de discusión o debate en torno a la actividad realizada. Esta fase es un tiempo para la reflexión y el diálogo (guiado por el adulto) en la que se analizan los resultados de la actividad llevada a cabo por el grupo. Sucesivamente, y siguiendo este esquema, se realizan aproximadamente 2 actividades en cada sesión de intervención. Todas las sesiones se articulan del mismo modo, con la excepción de la primera sesión en la que se incorpora la “consigna de introducción al programa” (ver cuadro 5) y de la última en la que se incluye “el cuestionario de evaluación del programa” (ver anexo 1).

**CUADRO 5**

### CONSIGNA DE INTRODUCCIÓN AL PROGRAMA PARA ADOLESCENTES DE 12 A 14 AÑOS

"A lo largo de este curso vamos a realizar algunas sesiones en las que abordaremos algunas cuestiones relacionadas con la ética, las relaciones interpersonales y los derechos humanos. Una vez por semana, acudiremos a este aula y durante dos horas vamos a llevar a cabo un conjunto de actividades de grupo que tienen por finalidad:

- Ayudar a conocernos mejor a nosotros mismos y a los demás.
- Aprender a comunicarnos en grupo, escuchando a los demás, respetando distintos puntos de vista al propio, y tratando de llegar a acuerdos.
- Experimentar y analizar las dificultades o problemas que se pueden dar en la comunicación humana.
- Aprender a ayudarnos, a compartir y a cooperar con los demás.
- Reconocer nuestras percepciones de la realidad contrastándolas con las percepciones de los demás.
- Reconocer actitudes racistas hacia otros grupos a los que no pertenecemos (negros, gitanos, marroquíes...).
- Reflexionar sobre la discriminación, analizando distintas actitudes y formas de discriminación.
- Identificar sentimientos, analizar sus causas y sus consecuencias, buscar modos de dar resolución a sentimientos negativos (miedo, rabia, envidia...) y expresar sentimientos variados.
- Clarificar formas de expresión de la violencia, causas, consecuencias y mecanismos de control.
- Analizar situaciones conflictivas en las relaciones sociales, reflexionando sobre estrategias para la resolución de las mismas (conflictos morales, de agresión, situaciones de rechazo y discriminación, de guerra, hambre, divorcio...).

Las actividades que vamos a realizar darán pie a debates sobre estos temas que acabo de mencionar. Esperamos que la experiencia os parezca interesante y os pediremos vuestra opinión sobre ella al finalizar el curso escolar. En esta experiencia nos va a acompañar X (observador/a) que tomará algunas notas sobre las conclusiones del grupo en las actividades que vamos a llevar a cabo".

## 3. TÉCNICAS DE DINÁMICA DE GRUPOS IMPLICADAS EN LOS PROGRAMAS

Las técnicas de dinámica de grupos implicadas en los cinco programas de intervención son variadas, se pueden resaltar cuatro tipos de técnicas: 1) técnicas para el desarrollo de la acción; 2) técnicas para fomentar la expresión de ideas; 3) técnicas de estimulación y regulación de la discusión o debate; y 4) técnicas de evaluación y reforzamiento. Las principales técnicas específicas se exponen y definen en el Cuadro 6.

CUADRO 6

## TÉCNICAS DE DINÁMICA DE GRUPOS IMPLICADAS EN LOS PROGRAMAS

| Técnicas | Definición |
|---|---|
| *Juego y dibujo* | Los programas utilizan diversos tipos de juegos tales como juegos de comunicación, juegos de ayuda-cooperación, juegos de expresión emocional a través de la dramatización y juegos creativos. Tanto el juego como el dibujo son técnicas proyectivas lúdicas que movilizan y permiten la expresión de contenidos personales conscientes e inconscientes (pensamientos, fantasías, experiencias, emociones, deseos, temores...). |
| *Torbellino de ideas* | Mediante esta técnica se trata de crear un clima informal, sin estereotipos, permisivo, despreocupado, con absoluta libertad de expresión, que estimule la capacidad imaginativa en la elaboración de ideas originales y en la búsqueda de soluciones alternativas eficaces a los problemas. La técnica está dirigida a desarrollar y ejercitar la imaginación creadora, fuente de innovaciones, descubrimientos, o nuevas soluciones. Está técnica, muy útil para fomentar la fluidez de ideas respecto a cualquier tema, implica llevar a cabo el siguiente procedimiento: 1) En primer lugar, se describe el problema o tema en cuestión; 2) Durante un tiempo, aproximadamente de 5-10', los miembros de cada equipo presentan ideas en cantidad para solucionar el problema, sin realizar ninguna crítica frente a las ideas que se van presentando y, que son registradas por un secretario/a del mismo; 3) Posteriormente, durante 10' se debaten y evalúan las ideas y se eligen las tres que se consideren más adecuadas; y 4) En último lugar, y en grupo grande se recogen las 3 elecciones de cada subgrupo o equipo, se evalúan y se seleccionan las 3 que puedan ser más útiles y factibles. |
| *Pequeños grupos de discusión* | Los pequeños grupos de discusión consisten en un número reducido de personas (cinco o seis) que intercambian "cara a cara" ideas sobre un tema, resuelven un problema o toman decisiones y se enriquecen del aporte de diferentes puntos de vista, todo ello en un ambiente democrático, de espontaneidad, flexibilidad, participación y libertad de acción. En los pequeños grupos de discusión se elige a un secretario para que registre las conclusiones que vayan surgiendo. Esta técnica consiste en la formulación de manera precisa de un problema para ser discutido en equipos durante un breve periodo de tiempo. Tras este periodo de tiempo cada equipo debe sintetizar las ideas para comunicarlas a todos los miembros del grupo. De este modo, todo el grupo toma conocimiento de los diversos puntos de vista que han surgido en cada equipo, lo que permite extraer conclusiones sobre el tema. Es una técnica muy útil para ser aplicada en grupos grandes ya que permite una participación activa de todos los miembros, y ofrece la posibilidad de contemplar opiniones y puntos de vista diferentes, para llegar a una toma de decisiones. |

| Técnicas | Definición |
|---|---|
| ***Frases incompletas*** | Las frases incompletas son una técnica proyectiva que permite la identificación del punto de vista personal y del punto de vista del resto de los miembros del grupo, en relación a los diversos temas que se abordan en los programas. Básicamente consiste en completar rápidamente, con lo primero que viene a la mente, un conjunto de frases incompletas cuyos contenidos harán referencia a los temas que se quieran analizar. |
| ***Estudio de casos*** | El estudio de casos permite entrenar a los miembros de un grupo en la discusión guiada, en el análisis de situaciones y hechos, en el análisis e intercambio de ideas, permitiendo así desarrollar la flexibilidad de razonamiento, y mostrando que no hay una única solución para un mismo problema. Un "caso" es una descripción detallada y exhaustiva de una situación real, susceptible de ser analizada, discutida y que estimule el intercambio de ideas. Una de las características de esta técnica consiste en que cada uno de los miembros puede aportar una solución diferente a la situación planteada, de acuerdo con sus conocimientos, experiencias y motivaciones. Así pues, el objetivo que se pretende es que el grupo estudie el caso dando sus puntos de vista, intercambiando sus ideas y opiniones, analizando y discutiendo libremente los diversos aspectos del mismo. |
| ***Role-playing*** | El "Role-Playing" es una técnica muy difundida que consiste en una escenificación donde dos o más personas representan libre y espontáneamente una situación de la vida real asumiendo los roles del caso, con el objeto de que se torne, real, visible y pueda así ser mejor comprendida y tratada por el grupo. Posteriormente se abre una fase de discusión de la escenificación para extraer las conclusiones oportunas. Esta técnica no sólo beneficia a quienes representan los roles, sino a todo el grupo que actúa como observador participante, por su compenetración en el proceso, ya que despierta su interés, su participación espontánea y mantiene su atención centrada en el problema que se desarrolla. Es una técnica que facilita familiarizarse y comprender situaciones conflictivas. Al ser representada de manera escenificada permite que los observadores experimenten una vivencia común que posibilite posteriormente discutir el problema con cierto conocimiento directo generalizado. |
| ***Formulación de preguntas*** | Con la finalidad de estimular la reflexión y de guiar el diálogo en relación a lo acontecido en el desenvolvimiento de la actividad se emplea la técnica de formulación de preguntas. La técnica consiste en un intercambio informal de ideas e información sobre un tema, realizado por un grupo bajo la conducción estimulante y dinámica de un adulto que hace de guía e interrogador. Un buen uso del debate en el aula es susceptible de convertirse en una excelente técnica de aprendizaje. Utilizada con esta finalidad estimula el razonamiento, la comprensión, la reflexión, la capacidad de análisis crítico, la comunica- |

| Técnicas | Definición |
|---|---|
| ***Formulación de preguntas*** | ción, la escucha y la tolerancia. Ayuda a superar prejuicios e ideas preconcebidas, y a enriquecer el campo intelectual por medio del intercambio de opiniones, ideas y puntos de vista que a menudo difieren de los propios. |
| ***El micrófono*** | Esta es una técnica que tiene por finalidad fomentar la regulación de la comunicación intragrupo potenciando los hábitos de escucha activa. Es una técnica para ser utilizada únicamente con grupos que en los debates no respetan el orden de las intervenciones de los compañeros, grupos algo impulsivos en los que varios miembros hablan a la vez sin escucharse correctamente. El micrófono puede ser simbolizado con cualquier objeto (rotulador, palo corto, tubo de cola...) y este objeto permite a su portador expresar sus ideas o pensamientos sobre el tema en cuestión. Al terminar de exponer su opinión, entrega el micrófono a otro compañero que ha levantado la mano para pedir la palabra, y así sucesivamente se van dando turnos de intervención y se facilitan los procesos de comunicación dentro del grupo. |
| ***Autoevaluación*** | Es importante facilitar el desarrollo de la capacidad crítica de los miembros del grupo. Para ello el adulto estimula que el grupo contraste la diferencia entre los objetivos de la actividad concreta y la ejecución del grupo en la actividad. Esto implica identificar problemas o deficiencias del grupo, lo que, por otro lado, resulta necesario para evolucionar. En relación a los señalamientos de problemas o deficiencias en la ejecución de la actividad, es importante, valorar adecuadamente, ajustando la percepción del adulto a lo que es esperable en ese grupo de edad con el que se está implementando el programa. |
| ***Refuerzo positivo*** | En toda intervención es importante devolver imágenes positivas al grupo, cuando consiguen los objetivos, elaboran buenos productos, plantean razonamientos de interés, se escuchan respetuosamente, participan y cooperan, manifiestan respeto y sensibilidad hacia otras personas... La fase de debate posterior a la ejecución de las actividades y la fase de cierre de la sesión pueden ser un espacio adecuado para que el adulto devuelva imágenes positivas a los miembros del grupo sobre los comportamientos adecuados que han tenido en la sesión. |

## 4. SUGERENCIAS PARA LA DIRECCIÓN DE LOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN CON UN GRUPO

Para facilitar la dirección de los programas de intervención por parte del adulto se proponen algunas sugerencias metodológicas relacionadas con la presentación de los objetivos y las instrucciones de las actividades, con la organización y regulación de la actividad en la fase de ejecución, así como con la dirección de la fase de debate.

*Presentación de los objetivos y las instrucciones*

- La exposición al grupo de los objetivos de cada actividad se realiza de forma sintética, comentando brevemente los objetivos generales indicados en la ficha técnica de la actividad.
- La descripción de las actividades en las fichas técnicas se han redactado para el adulto, por lo que resulta necesario adaptar el lenguaje al exponerlas a los miembros del grupo.
- En la presentación de las instrucciones debe clarificarse la tarea a realizar así como el procedimiento y las normas con las que deben llevarla a cabo. Ocasionalmente resulta útil ejemplificarlo, ya que ayuda a los participantes a comprender la actividad que se les solicita.
- Insistir al dar las instrucciones en el concepto “cooperativo”: Todos los jugadores aportan ideas, participan y contribuyen a la realización de la actividad para llegar a una meta de grupo.
- Es importante adoptar una perspectiva lúdica en el planteamiento de las actividades y de la experiencia en su conjunto, promoviendo un clima grupal positivo.

*Organización y regulación de la actividad en la fase de ejecución*

- Con la finalidad de estimular la interacción multidireccional entre los miembros del grupo, en ocasiones, de forma alternativa, conviene proponer directivamente los agrupamientos en equipos, de tal modo que sean diferentes en cada actividad, posibilitando que cada participante interactúe con el mayor número de compañeros diferentes a lo largo del año.
- El rol de secretario en los equipos debe ser rotativo, de tal modo que todos los jugadores lo asumen en el curso de esta experiencia.

- Otro aspecto importante en este proceso consiste en regular el tiempo de las actividades de tal modo que siempre se pueda operar una reflexión o debate al final de las mismas.

### *Dirección de la fase de discusión o debate*

En relación a la dirección del debate se pueden plantear algunas sugerencias relacionadas con el comportamiento del adulto, cuya función es guiar el análisis de la actividad y la fase de discusión. El adulto es un conductor del grupo en el proceso de reflexión y de identificación de las conclusiones implícitas en la actividad realizada. Esta función de conductor del grupo puede llevarla a cabo a través de diversos mecanismos:

- Formulación de preguntas: es una técnica dirigida a estimular la reflexión en los miembros del grupo. Para ello, el adulto formula preguntas al grupo sobre el proceso de ejecución de la actividad. En las fichas técnicas de los juegos se sugieren diversas preguntas para la fase de debate o discusión de cada actividad, pero en función de lo que suceda en cada grupo el adulto incorporará preguntas derivadas de los eventos que observe. Es importante tener en cuenta la esencia del debate de cada actividad, habitualmente vinculada a los objetivos de la misma, y estar atento para captar los elementos significativos de la conducta y de las verbalizaciones de los miembros del grupo.
- Análisis de los productos de la actividad: un eje de análisis especialmente significativo para la reflexión son los análisis de los productos de la actividad que genera el grupo o los equipos que lo configuran. Estos materiales tienen gran importancia como instrumento de lectura de la ejecución del grupo, y nos informan en qué medida o grado el grupo alcanza los objetivos de la actividad. Este análisis de los productos elaborados en el juego es útil como un medio de evaluación del nivel del grupo en una variable en cuestión, por ejemplo, comunicación, cooperación, creatividad..., y como estímulo para formular preguntas.
- Síntesis de la acción y de las verbalizaciones: después de la exposición de las opiniones o puntos de vista de los miembros del grupo, el adulto puede sintetizar las principales ideas subrayando lo más significativo

de lo señalado. Además, en los últimos minutos del desarrollo de la actividad sintetizará todo lo acontecido en la sesión conduciendo al grupo, cuando se considere oportuno, a identificar y determinar objetivos de cambio en específicas conductas.

Por otro lado, el adulto que dirige la intervención no emite juicios de valor ni opiniones personales, potencia el pensamiento crítico y refuerza las conductas positivas que tienen los miembros del grupo. Su labor consiste en estimular la exposición de los pensamientos y sentimientos de los participantes y fomentar tanto el análisis como la reflexión de los mismos. El diálogo se debe realizar en una perspectiva de respeto frente a distintos puntos de vista que puedan existir sobre un tema, evitando que los miembros del grupo incurran en descalificaciones, o confrontaciones negativas y agresivas entre ellos. Este patrón de conducta no implica una actitud pasiva, ya que ante determinadas respuestas, el adulto debe formular preguntas que permitan analizar al grupo las implicaciones morales y emocionales de esas respuestas incorrectas. Además, el adulto puede ofrecer información objetiva o datos que tenga disponibles respecto al tema de debate en cuestión que puedan resultar clarificadores.

*Otras sugerencias para la dirección de las sesiones:*

- Enfatizar verbalmente la escucha activa entre los miembros del grupo durante las sesiones.
- Estimular que reflexionen y razonen sobre los temas que se ponen de relieve en las actividades.
- Identificar incidentes negativos (rechazos, descalificaciones...) que se produzcan entre los miembros del grupo y abordarlos constructivamente.
- Potenciar que el debate se realice con los miembros del grupo en posición circular de tal modo que todos puedan verse y escucharse adecuadamente.
- Valorar verbalmente las conductas prosociales y los productos creativos que se observen en el grupo.
- Promover la participación activa de todos los miembros del grupo.

## 5. DESCRIPCIÓN DE ALGUNAS ACTIVIDADES DE LOS PROGRAMAS: FICHAS TÉCNICAS

Con la finalidad de facilitar un acercamiento concreto a las actividades que configuran estos programas de intervención, a continuación se presentan 7 fichas técnicas de cada programa, para los 4 programas JUEGO de los diferentes niveles de edad, 4-6, 6-8, 8-10, 10-12 años y para el programa con adolescentes de 12-14 años. Un índice de estas actividades se muestra en el Cuadro 7. Los lectores interesados en conocer todas las actividades de los programas pueden encontrarlas en los volúmenes editados por Pirámide y referenciados en la bibliografía (Garaigordobil, 2000b, 2003ab, 2004a, 2005a).

**CUADRO 7** **ÍNDICE DE LA MUESTRA DE ACTIVIDADES DE LOS 5 PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN**

| Programa | Ficha técnica de actividades |
|---|---|
| Programa JUEGO 4-6 años | 1. Las mariposas<br>2. Peces y pescadores<br>3. Tiburones<br>4. Los oficios<br>5. La huella de nuestras manos<br>6. Abrazos a ciegas<br>7. Modelando la granja |
| Programa JUEGO 6-8 años | 8. El chicle saltarín<br>9. Los abrazos musicales<br>10. Viaje en tren<br>11. Una historia cooperativa<br>12. Los complementos<br>13. Dibuja una canción con tus amigos<br>14. La fábrica de instrumentos musicales |
| Programa JUEGO 8-10 años | 15. Abrazados<br>16. Mensajes misteriosos<br>17. Los camellos<br>18. Descubre la emoción<br>19. Cajas de fantasía<br>20. Si yo dibujo… ¿tú que dibujarías?<br>21. Figuras geométricas |

| Programa | Ficha técnica de actividades |
|---|---|
| Programa JUEGO 10-12 años | 22. Pasos de baile para una música<br>23. Nuevos finales para viejos cuentos<br>24. Publicidad<br>25. Foto puzzle en dramatización<br>26. La imprenta de objetos<br>27. Dibujo cooperativo dramatizado<br>28. La nueva evolución de las especies |
| Programa para adolescentes 12-14 años | 29. El foco<br>30. Polarización eléctrica<br>31. Abanico de sentimientos<br>32. Localización de objetos<br>33. Sopa de letras<br>34. El misterio del secuestro<br>35. La agresión |

## FICHAS DE JUEVO COOPERATIVO
## PROGRAMA JUEGO 4-6 AÑOS

### 1. LAS MARIPOSAS

**Objetivos:** Cohesión grupal. Cooperación.

| | |
|---|---|
| **Desarrollo Afectivo** | • Placer en el movimiento y en la interacción corporal.<br>• Sentimientos de aceptación: cada jugador tiene un papel necesario para la realización del juego. |
| **Desarrollo Social** | • Cooperación: formar con los cuerpos de dos jugadores una mariposa, coordinando el movimiento para desplazarse por el espacio del aula.<br>• Cohesión grupal: sentimientos de pertenencia. |
| **Desarrollo Intelectual** | • Creatividad dramática: originalidad.<br>• Simbolización. |
| **Desarrollo Psicomotriz** | • Funciones psicomotrices: coordinación dinámica grupal, noción de velocidad, noción de la dirección... |

**Descripción de la actividad**

El juego consiste en representar una mariposa con los cuerpos de dos jugadores. Para ello se dividirá el grupo en parejas. Cada pareja se agarrará del brazo y con los brazos que les quedan sueltos simularán las alas. Los movimientos de las mariposas por el aula deberán ser muy coordinados como si fueran una misma persona. Se pondrá una música de fondo suave, una música que evoque sonidos la naturaleza, y con esta música de fondo tienen que ir danzando por toda la clase, como si fueran mariposas volando por el bosque.

**Debate**

¿Qué os ha parecido el juego? ¿Ha sido divertido volar por la clase como si fuéramos mariposas? ¿Ha resultado difícil hacer como si fuerais mariposas? ¿Os habéis soltado alguna vez? ¿Cómo os habéis sentido en este juego?

**Materiales**

Magnetófono o CD y una cinta con música de la naturaleza

| Tiempo | Estructura grupal |
|---|---|
| 20 minutos | PR-GG |

## 2. PECES Y PESCADORES

**Objetivos:** Cohesión grupal. Cooperación.

| | |
|---|---|
| **Desarrollo Afectivo** | • Placer de perseguir y placer de escapar del perseguidor.<br>• Descarga de tensiones: relajación.<br>• Sentimientos de aceptación: cada jugador tiene un papel lleno de significado y necesario para la realización del juego. |
| **Desarrollo Social** | • Cooperación: formar una red de pescador y atrapar a los peces.<br>• Cohesión grupal: sentimientos de pertenencia. |
| **Desarrollo Intelectual** | • Simbolización.<br>• Atención. |
| **Desarrollo Psicomotriz** | • Funciones psicomotrices: coordinación dinámica global, reflejos, percepción visual, orientación espacial, noción de dirección. |

**Descripción de la actividad**

El grupo se divide en dos equipos. Un equipo, compuesto por 4 jugadores elegidos con algún juego de azar, representará a los pescadores, y el otro equipo compuesto por el resto de los miembros del grupo a los peces. Los pescadores se dan la mano formando una pared y van a coger a los peces. Éstos intentan escapar de la red de cualquier modo. El pez atrapado pasa a ser pescador, y el juego se termina cuando todos se han convertido en pescadores. Posteriormente se pueden realizar dos o tres rondas de juego.

**Debate**

¿Ha sido divertido el juego? ¿Era difícil escapar de los pescadores? ¿Qué sentimientos habéis tenido cuando os han atrapado los pescadores? ¿Y cuando erais pescadores y atrapabais a los peces? ¿Qué os ha gustado más, ser peces o pescadores?

**Materiales**

| Tiempo | Estructura grupal |
|---|---|
| 20 minutos | GG |

| 3. TIBURONES | |
|---|---|
| **Objetivos:** Cohesión grupal. Cooperación. | |
| **Desarrollo Afectivo** | • Placer de perseguir, placer de escapar del perseguidor.<br>• Descarga de tensiones: relajación.<br>• Control de sentimientos de temor, de miedo.<br>• Sentimientos de aceptación: cada jugador tiene un papel lleno de significado y necesario para la realización del juego. |
| **Desarrollo Social** | • Interacción multidireccional y amistosa entre los miembros del grupo.<br>• Cooperación: formar jaulas con los cuerpos de varios.<br>• Cohesión grupal: sentimientos de pertenencia. |
| **Desarrollo Intelectual** | • Simbolización.<br>• Atención. |
| **Desarrollo Psicomotriz** | Funciones psicomotrices: expresión psicomotriz, coordinación dinámica global, esquema corporal, reflejos, rapidez de movimientos, orientación espacial. |

**Descripción de la actividad**

La actividad se realiza con una pieza musical de fondo con sonidos marinos. La mayor parte de los jugadores se divide en tríos, y cuatro o cinco jugadores restantes representan ser tiburones. Cada trío configura una jaula con un buceador en el interior de ésta. Dos jugadores se colocan uno frente a otro, y se unen por las manos formando una jaula, mientras el tercero que representa al buceador se coloca en el interior de la jaula. Mientras la música suena las jaulas permanecen cerradas y los buceadores a salvo, pero cuando la música se detiene, las jaulas se abren, los buceadores deben salir de su jaula y alcanzar otras jaulas vacías, mientras los tiburones intentan atraparlos. Cuando un buceador es atrapado por un tiburón, éstos cambian los roles. Además, después de 3 o 4 rondas de juego se cambian los roles. Se realizan tantas rondas como sean necesarias para que todos los participantes experimenten los tres roles: jaulas, tiburones y buceadores.

**Debate**

¿Ha sido divertido este juego? ¿Qué es lo que más os ha gustado del juego? ¿Era más divertido ser jaula, buceador o tiburón? ¿Habéis ayudado a alguien para evitar que el tiburón le cogiera? ¿Cómo os habéis sentido al escapar de los tiburones con la ayuda de los demás?

**Materiales**

Magnetofón o CD y cinta musical con sonidos marinos, que evoquen el mar.

| Tiempo | Estructura grupal |
|---|---|
| 30 minutos | PG-GG |

## 4. LOS OFICIOS

**Objetivos:** Comunicación. Cohesión grupal. Cooperación. Expresión emocional. Creatividad dramática.

| | |
|---|---|
| **Desarrollo Afectivo** | • Placer en la representación.<br>• Expresión emocional y de la personalidad a través de la dramatización.<br>• Sentimientos de aceptación: cada jugador tiene un papel lleno de significado y necesario para la realización del juego. |
| **Desarrollo Social** | • Comunicación verbal y no verbal: hábitos de escucha activa y toma de decisiones.<br>• Cooperación: representar mímicamente oficios.<br>• Cohesión grupal: sentimientos de pertenencia. |
| **Desarrollo Intelectual** | • Creatividad dramática: originalidad, expresividad.<br>• Conocimiento de la vida social, de distintos roles sociales.<br>• Simbolización.<br>• Atención. |
| **Desarrollo Psicomotriz** | • Funciones psicomotrices: coordinación dinámica global, expresión psicomotriz, esquema corporal… |

### Descripción de la actividad

Se divide el grupo en equipos de cinco jugadores. Cada equipo recibe 2 tarjetas en cada una de las cuales se muestra gráficamente un oficio: carpintero, médico, peluquero, pintor, dibujante, domador de leones, payaso, profesor, conductor de autobús, panadero, policía, cantante, jugador de fútbol, torero, bombero, modisto, granjero, agricultor, vendedor, mecánico, veterinario, dentista, jardinero, zapatero, torero, cocinero, futbolista, pescador, músico, deportista, agricultor, pintor, domador... Después de un proceso de diálogo, cada equipo decide cómo va a representar cada oficio, y con la contribución de todos sus miembros lo presentan mímicamente para los demás compañeros, que deben adivinar el oficio que están representando. Todos los miembros del equipo representan simultáneamente los oficios teniendo en cuenta lo acordado en el proceso de dialogo sobre la representación. Si al final se dispone de tiempo se les pide que hagan cooperativamente, es decir, con la contribución de todos los miembros del equipo, un dibujo sobre el oficio que más le gusta.

### Debate

¿Ha sido difícil representar o adivinar los oficios? ¿Ha sido divertido? ¿Era más divertido representar o adivinar el oficio que escenificaban otros compañeros? ¿Qué oficio os gustaría tener cuando fuerais mayores? ¿Por qué? ¿Os ha costado poneros de acuerdo en cada equipo sobre la forma de representar? Se habla de la importancia que tienen los distintos trabajos, y como todos son necesarios para la vida en sociedad.

### Materiales

Por equipo: 2 tarjetas con las imágenes de los oficios.

| Tiempo | Estructura grupal |
|---|---|
| 45 minutos | PG-GG |

## 5. LAS HUELLAS DE NUESTRAS MANOS

**Objetivos:** Cooperación. Expresión emocional. Creatividad gráfico-figurativa.

| | |
|---|---|
| **Desarrollo Afectivo** | • Placer sensorial, táctil y kinestésico.<br>• Placer de ensuciarse sin culpa.<br>• Autoexpresión, autoafirmación de cada miembro del grupo.<br>• Sentimientos de aceptación: cada jugador tiene un papel necesario para la realización del juego.<br>• Sensibilidad estética-artística. |
| **Desarrollo Social** | • Cooperación: pintar un cuadro con las huellas de manos.<br>• Cohesión grupal: sentimientos de pertenencia. |
| **Desarrollo Intelectual** | • Creatividad gráfico-figurativa: originalidad, conectividad.<br>• Simbolización.<br>• Atención. |
| **Desarrollo Psicomotriz** | • Funciones psicomotrices: percepción visual, táctil, organización perceptiva. |

### Descripción de la actividad

En esta actividad se divide el grupo en dos equipos. Cada equipo se coloca en posición circular y en el centro del círculo se pone un pliego de papel de embalar de gran tamaño (de tal modo que puedan entrar las huellas de todos los participantes). Así mismo cada equipo dispone de varios platos de plástico o bandejas en cada uno de los cuales se deposita la pintura de dedos de distinto color y otros platos vacíos donde puedan hacer mezclas de colores. El juego consiste en impregnar las huellas de las manos de color e imprimirlas en el papel para hacer una configuración conjunta con las huellas de todos los miembros del equipo. Las huellas pueden imprimirse como los niños y niñas quieran, pueden superponer una mano sobre otra, imprimir el puño, la mano por la parte superior... El mural debe contener una huella de cada miembro del equipo como mínimo. Después ambos equipos observan los productos respectivos. Para evitar que los participantes se ensucien la ropa pueden utilizarse bolsas de basura de gran tamaño a las que se realiza un agujero para introducir la cabeza y dos para los brazos. Se sugiere realizar la actividad utilizando como música de fondo una pieza musical relajante.

### Debate

¿Os gusta como han quedado los murales con las huellas de las manos? ¿Qué sentimientos habéis tenido al dejar vuestra huella en un papel? ¿Todos habéis dejado por lo menos una huella en el mural colectivo? ¿Cuántas huellas habéis dejado? ¿Qué mural os gusta más y por qué? ¿Ha sido divertido?

### Materiales

Papel de embalar: varios metros. Pintura de dedos: varios botes de distintos colores. Platos de plástico o bandejas para depositar la pintura. Servilletas o rollo de papel para limpieza de manos. Una bolsa de basura de gran tamaño por jugador. Cámara fotográfica.

| Tiempo | Estructura grupal |
|---|---|
| 30 minutos | PG-GG |

## 6. ABRAZOS A CIEGAS

**Objetivos:** Comunicación. Cohesión grupal. Ayuda. Empatía. Expresión emocional.

| | |
|---|---|
| **Desarrollo Afectivo** | • Placer en el encuentro, placer al abrazar y ser abrazado.<br>• Placer de ayudar y ser ayudado.<br>• Expresión emocional de sentimientos positivos, amistosos.<br>• Control de emociones de inseguridad y miedo.<br>• Capacidad de empatía hacia los estados emocionales de otros seres humanos. |
| **Desarrollo Social** | • Comunicación no verbal: interacción corporal positiva amistosa.<br>• Conductas de ayuda.<br>• Cohesión grupal: sentimientos de pertenencia. |
| **Desarrollo Intelectual** | • Simbolización<br>• Atención. |
| **Desarrollo Psicomotriz** | • Funciones psicomotrices: percepción auditiva, táctil y visual, orientación espacial sin referencia visual, noción de dirección... |

### Descripción de la actividad

Éste es un juego que se realiza en parejas. Una vez que los miembros del grupo se han colocado en parejas, el adulto elige dos parejas, venda los ojos a los 4 jugadores y se les distribuye por diferentes puntos del espacio dentro de un gran corro formando por el resto de los miembros del grupo. El objetivo es que cada uno encuentre a su respectiva pareja, y se den un gran abrazo lleno de cariño. Cuando el adulto da una señal, los 4 jugadores con sus ojos bien vendados salen de su lugar y se dirigen a buscar su pareja, mientras tanto el resto del grupo les va dando claves con las palabras: frío (si están muy lejos) o caliente (si están muy cerca). Los participantes que están jugando no saben si esta clave es para ellos o para la otra pareja, con lo que la dificultad y la diversión aumentan. Cuando una pareja logre darse el abrazo, recibirán un fuerte aplauso por parte del público, entonces se sentarán en el círculo y saldrán otras dos parejas. Y así sucesivamente hasta que hayan salido todas las parejas.

### Debate

¿Cómo os habéis sentido al encontrar al compañero? ¿Y cuando no lo encontrabais? ¿Y al ayudar a otros a encontrarse? ¿Ha sido divertido este juego? ¿Qué habéis sentido cuando ibais ciegos buscando a vuestra pareja? ¿Os ha gustado dar abrazos? ¿Soléis dar muchos abrazos? ¿A quién?

### Materiales

4 vendas para los ojos (confeccionar con un trozo de tela oscura de forma rectangular a los extremos de la cual se cose una goma elástica).

| Tiempo | Estructura grupal |
|---|---|
| 30 minutos | PR-GG |

## 7 MODELANDO LA GRANJA

**Objetivos:** Comunicación. Cohesión grupal. Ayuda. Empatía. Expresión emocional.

| | |
|---|---|
| **Desarrollo Afectivo** | • Placer de crear: sentimientos de logro y dominio que mejoran el autoconcepto.<br>• Placer de destruir sin culpa: descarga de tensiones al golpearla, cortarla...<br>• Descarga de tensiones: relajación.<br>• Sentimientos de aceptación: cada jugador tiene un papel necesario para llegar a la meta del juego.<br>• Sensibilidad estético-artística. |
| **Desarrollo Social** | • Comunicación verbal: hábitos de escucha activa y toma de decisiones.<br>• Cooperación: hacer una composición con figuras de plastilina y barro.<br>• Cohesión grupal: sentimientos de pertenencia. |
| **Desarrollo Intelectual** | • Creatividad plástico-constructiva: fluidez, flexibilidad, originalidad, conectividad.<br>• Lenguaje: expresión y comprensión.<br>• Simbolización.<br>• Atención. |
| **Desarrollo Psicomotriz** | • Funciones psicomotrices: coordinación visomotora, percepción visual, percepción táctil. |

**Descripción de la actividad**

En esta actividad se divide el grupo en equipos de cinco jugadores. Cada jugador recibe un trozo de plastilina y un trozo de barro en igual cantidad que los demás. En cada equipo la plastilina de cada jugador debe ser de distinto color. En primer lugar, con la técnica torbellino de ideas, los miembros de cada equipo deben comentar al resto de sus compañeros sus sugerencias para modelar una granja (animales, objetos, figuras humanas: gallinas, fuente, lago, patos, vaca, cerdo, granjera, casa…), debaten y evalúan las ideas aportadas, y finalmente deciden con el acuerdo de todos lo que van a modelar. Después de decidir qué van a hacer, distribuyen la tarea, y de forma cooperativa e integrando el material disponible por cada jugador, se modelan los objetos, animales o figuras decididas, que se van componiendo sobre una cartulina de base y con el soporte de una caja de palillos que se entrega a cada equipo. Aunque la base de las figuras debe ser el barro y la plastilina, no obstante, se deja a disposición de los equipos el cajón de material para la construcción de objetos al que pueden recurrir si quieren utilizar algún otro material complementario para la composición. En la última fase se realiza una exposición con las granjas realizadas por todos los equipos.

**Debate**

¿Ha habido muchas ideas en los equipos para modelar? ¿Todos habéis contribuido aportando ideas? ¿Cómo habéis tomado la decisión sobre las figuras que ibais a realizar? ¿Ha sido divertido amasar el barro o la plastilina? ¿Todos habéis contribuido a la realización de figuras? ¿Qué os parecen las composiciones que han salido? ¿Los equipos han hecho figuras parecidas o diferentes? ¿Qué composiciones os gustan más? ¿Cuáles os sorprenden más?

**Materiales**

Un trozo de plastilina y un trozo de barro por participante. Una cartulina y una caja de palillos por equipo. El cajón de material para la construcción de objetos. Cámara fotográfica.

| **Tiempo** | **Estructura grupal** |
|---|---|
| 45 minutos | PG-GG |

## FICHAS DE JUEVO COOPERATIVO
## PROGRAMA JUEGO 6-8 AÑOS

| 8. EL CHICLE SALTARÍN | |
|---|---|
| **Objetivos:** Cohesión grupal. Cooperación. | |
| **Desarrollo Afectivo** | • Placer en el movimiento, placer de botar, placer en el encuentro con el otro.<br>• Descarga de tensiones. |
| **Desarrollo Social** | • Comunicación no verbal: interacción corporal amistosa.<br>• Cooperación: formar una gran masa de chicle con los cuerpos de todos.<br>• Cohesión grupal: sentimientos de pertenencia. |
| **Desarrollo Intelectual** | • Simbolización.<br>• Atención.<br>• Capacidad de síntesis: configuración de un todo mediante la integración de partes. |
| **Desarrollo Psicomotriz** | • Funciones psicomotrices: coordinación dinámica global, equilibrio. |

**Descripción de la actividad**

En este juego, cada jugador representa ser un trozo de chicle pegajoso que bota al ritmo de "ñam-ñam". Los jugadores saltan, botan con las dos piernas juntas, libremente por el aula, sin música, y diciendo mientras botan "ñam-ñam". Cuando un trozo de chicle se toca con otro, se quedan pegados, y así van progresivamente enlazándose todos los miembros del grupo hasta que forman una gigantesca masa de chicle botando todos a la vez. Y así sucesivamente se realizan dos o tres rondas.

**Debate**

¿Ha sido divertido el juego del chicle saltarín? ¿Cómo nos hemos sentido en este juego? ¿Nos gustaba pegarnos con los otros y botar juntos como un gran trozo de chicle o preferimos botar en solitario? ¿Hemos respetado las reglas de juego, es decir, quedarnos pegados cuando nos hemos tocado con algún trozo de chicle?

**Materiales**

| Tiempo | Estructura grupal |
|---|---|
| 20 minutos | GG |

## 9. LOS ABRAZOS MUSICALES

**Objetivos:** Comunicación. Cohesión grupal. Expresión emocional.

| | |
|---|---|
| **Desarrollo Afectivo** | • Placer por el movimiento, por la danza libre que se realiza al integrar la música y el movimiento.<br>• Descarga de tensiones a través de la danza.<br>• Autoconcepto-autoestima: recepción de un mensaje no verbal positivo.<br>• Expresión emocional de sentimientos positivos hacia otra persona. |
| **Desarrollo Social** | • Comunicación no verbal: interacción corporal, multidireccional, positiva, amistosa.<br>• Cooperación: realizar un gran abrazo, formar un grupo con todos los jugadores que se abrazan al mismo tiempo (variante)<br>• Cohesión grupal: sentimientos de pertenencia. |
| **Desarrollo Intelectual** | • Atención. |
| **Desarrollo Psicomotriz** | • Funciones psicomotrices: coordinación dinámica global, percepción auditiva, ritmo. |

**Descripción de la actividad**

Mientras suena una música animada, los niños saltan y danzan libremente por el aula. Cuando la música se detiene (es interrumpida por el adulto) cada niño debe dar un abrazo a un compañero de los que están danzando por el aula cerca de él. Cuando todos los niños se han abrazado a algún compañero (en caso de ser impares, se abrazan tres jugadores), la música se activa de nuevo, las parejas se sueltan, los participantes saltan y danzan libremente por el espacio del aula, hasta que la música se vuelve a detener y se abrazan a otro jugador cercano. Y así sucesivamente se realizan ocho o diez rondas. Se sugiere indicar en las instrucciones que deben abrazar al compañero que tienen al lado, ya que el juego consiste en abrazar al mayor número de compañeros del grupo.

*Variante. El gran abrazo:* En la primera ronda se abrazan por parejas, en la segunda vuelta en grupos de cuatro, en la siguiente de ocho y así sucesivamente hasta que todos los niños se unen en un gran abrazo.

**Debate**

¿Ha sido divertido? ¿Cómo nos hemos sentido en este juego? ¿Nos gustaba abrazar? ¿Nos gustaba ser abrazado por otros compañeros? ¿Hemos respetado las reglas del juego, es decir, abrazar al compañero que teníamos al lado, o hemos ido a buscar a nuestros amigos? ¿A cuántos compañeros hemos abrazado?

**Materiales**

Magnetofón o CD y cinta con música infantil animada.

| Tiempo | Estructura grupal |
|---|---|
| 20 minutos | GG |

## 9. LOS ABRAZOS MUSICALES

**Objetivos:** Comunicación. Confianza. Cooperación. Empatía. Creatividad dramática.

| | |
|---|---|
| **Desarrollo Afectivo** | • Placer en el movimiento, placer de ir a ciegas, placer en guiar y ser guiado.<br>• Control de sentimientos de inseguridad o miedo.<br>• Sentimientos de aceptación: cada jugador tiene un papel lleno de significado y necesario para la realización del juego.<br>• Empatía hacia los estados emocionales de otro ser humano.<br>• Autoconcepto-autoestima: ayudar a otro. |
| **Desarrollo Social** | • Comunicación no verbal: desarrollo de hábitos de escucha activa.<br>• Cooperación: formar un tren con los cuerpos de varios.<br>• Confianza en los demás.<br>• Cohesión grupal: sentimientos de pertenencia. |
| **Desarrollo Intelectual** | • Creatividad dramática: originalidad.<br>• Simbolización.<br>• Atención.<br>• Memoria instruccional.<br>• Capacidad de síntesis: configuración de un todo mediante la integración de partes. |
| **Desarrollo Psicomotriz** | • Funciones psicomotrices: orientación espacial sin referencia visual, control y dominio del cuerpo, percepción auditiva, percepción táctil, coordinación motriz, esquema corporal, lateralidad... |

**Descripción de la actividad**

Los jugadores se dividen en pequeños grupos de cuatro o cinco jugadores. Cada grupo simboliza un tren que se construye al situarse un jugador detrás de otro, en fila y colocando los brazos del posterior en los hombros del anterior, es decir, cada jugador pondrá los brazos en los hombros del compañero que se sitúa delante. Todos los vagones van ciegos (con los ojos vendados), salvo los maquinistas del tren, que van los últimos en la fila y son videntes. Antes de comenzar el juego, todos los jugadores deben conocer el código que el conductor transmite no verbalmente para conducir el tren: Un golpe suave sobre la cabeza = adelante. Dos golpes sobre la cabeza = atrás. Un golpe en el hombro izquierdo = girar a la izquierda. Un golpe en el hombro derecho = girar a la derecha. Apretar la cintura con las dos manos = parar. Después de haber clarificado los códigos, los trenes se ponen en situación de salida, los vagones se hacen ciegos y el maquinista comienza a transmitir los mensajes que provocan que el tren se desplace por el espacio del aula. El objetivo del maquinista, rol que realizan todos los jugadores rotativamente, es guiar el tren evitando que los trenes se choquen contra algún obstáculo (otros trenes, paredes de aula...).

**Debate**

¿Ha sido divertido? ¿Cómo nos hemos sentido en este juego? ¿Nos gustaba abrazar? ¿Nos gustaba ser abrazado por otros compañeros? ¿Hemos respetado las reglas del juego, es decir, abrazar al compañero que teníamos al lado, o hemos ido a buscar a nuestros amigos? ¿A cuántos compañeros hemos abrazado?

**Materiales**

Magnetofón o CD y cinta con música infantil animada.

| **Tiempo** | **Estructura grupal** |
|---|---|
| 20 minutos | GG |

## 11. UNA HISTORIA COOPERATIVA

**Objetivos:** Comunicación. Cooperación. Creatividad verbal.

| | |
|---|---|
| **Desarrollo Afectivo** | • Placer de inventar historias, placer de crear: sentimientos de logro y dominio que mejoran el autoconcepto.<br>• Proyección de fantasías, elaboración de experiencias, expresión de deseos...<br>• Sentimientos de aceptación: cada jugador tiene un papel necesario para la realización del juego. |
| **Desarrollo Social** | • Comunicación verbal: hábitos de escucha activa.<br>• Cooperación: construir una historia creativa.<br>• Cohesión grupal: sentimientos de pertenencia. |
| **Desarrollo Intelectual** | • Creatividad verbal: flexibilidad, originalidad, conectividad, fantasía.<br>• Lenguaje: expresión y comprensión.<br>• Atención.<br>• Memoria auditiva inmediata. |
| **Desarrollo Psicomotriz** | • Funciones psicomotrices: estructuración temporal. |

### Descripción de la actividad

El juego consiste en inventar cooperativamente una historia creativa, espontánea, evitando contar un cuento conocido por todos. Sentados en círculo, el primer jugador comienza a inventar una historia, aportando información inicial sobre la misma (tres o cuatro frases) y luego se detiene. El segundo, conectándose con lo expresado por el anterior, añade nuevas secuencias a la historia y así sucesivamente van construyendo un cuento o relato entre todos los miembros del grupo. Los jugadores deben intentar que el relato tenga continuidad como si hubiera sido contado por una sola persona. De este modo, y en el transcurso de dos o tres rondas, van construyendo una historia con principio, desarrollo y fin. La historia inventada se graba en un magnetofón o un secretario del grupo la escribe en un papel.

### Debate

¿Tenía continuidad la historia como si hubiera sido contada por una sola persona? ¿Hemos escuchado atentamente la información aportada por nuestros compañeros? ¿Os ha gustado la historia que hemos inventado? ¿Qué partes han sido más divertidas, más sorprendentes? ¿Ha tomado la historia distintas direcciones mientras se aportaba nueva información? ¿Qué otros finales podríamos haberle dado?

### Materiales

Magnetofón con micrófono y cinta virgen para grabación o papel y lápiz.

| Tiempo | Estructura grupal |
|---|---|
| 30 minutos | GG |

## 12. LOS COMPLEMENTOS

**Objetivos:** Comunicación. Cooperación. Expresión emocional. Creatividad dramática.

| | |
|---|---|
| **Desarrollo Afectivo** | • Placer de adivinar y placer en la representación.<br>• Expresión emocional a través de la dramatización.<br>• Sentimientos de aceptación: cada jugador tiene un papel necesario para la realización del juego. |
| **Desarrollo Social** | • Comunicación no verbal: hábitos de escucha activa.<br>• Cooperación: representar una acción en parejas.<br>• Desarrollo moral, autocontrol de impulsos: representación del rol y coordinación con otros roles. |
| **Desarrollo Intelectual** | • Creatividad dramática: fluidez, originalidad, conectividad, expresividad.<br>• Simbolización.<br>• Pensamiento asociativo: correspondencias y relaciones entre objetos.<br>• Atención. |
| **Desarrollo Psicomotriz** | • Funciones psicomotrices: expresión psicomotriz, esquema corporal... |

**Descripción de la actividad**

Los jugadores se colocan en dos filas unos frente a otros, a unos dos metros de distancia. Los de la fila 1, que representarán ser los personajes, reciben cartas que llevan escrito el nombre de un personaje y su representación gráfica o dibujo. Los de la fila 2, que serán los complementos, reciben cartas con los nombres de los complementos de estos personajes y sus imágenes gráficas. Los jugadores de la fila 1, rotativamente salen al centro y representan mímica y onomatopéyicamente la acción correspondiente a su personaje (motorista = arrancar y conducir la moto...), hasta que el jugador de la fila 2 se dé cuenta de que es su complemento (la moto). Cuando un complemento identifica a su personaje dice en alto, por ejemplo: "Tú eres el motorista y yo soy la moto", sale al centro con su personaje y durante un minuto ambos dramatizan una acción conjuntamente. Luego sale el jugador 2 de la fila 1 y, así sucesivamente hasta que se emparejan todos los personajes con sus complementos. Personajes y Complementos:

Torero-Toro, Motorista-Moto, Director de orquesta-Batuta, Sastre-Tijeras, Peluquera-Peine, Madre-Bebé, Pintor-Brocha, Maestra-Libro, Bombero-Fuego, Domador-León, Ciclista-Bicicleta, Futbolista-Balón, Pastor-Oveja, Tarzán-Mono, Secretaria-Ordenador, Arquero-Diana, Conductor-Volante, Obrero-Carretilla, Agricultor-Azada, Vaquero-Caballo, Pescador-Pez, Hindú-Serpiente, Granjero-Gallinas, Médico-Enfermo-Ambulancia...

**Debate**

¿Ha sido divertido jugar a los personajes y sus complementos? ¿Resultaba difícil representar el personaje o el complemento? ¿Qué personajes han sorprendido más? ¿Cómo nos hemos sentido representando? ¿Ha sido difícil encontrar a la pareja? ¿Y representar con ella?

**Materiales**

Cartas con los dibujos de los personajes y los complementos.

| Tiempo | Estructura grupal |
|---|---|
| 30 minutos | GG |

## 13. DIBUJA UNA CANCIÓN CON TUS AMIGOS

**Objetivos:** Comunicación. Cooperación. Expresión emocional. Creatividad gráfico-figurativa.

| | |
|---|---|
| **Desarrollo Afectivo** | • Placer de crear: sentimientos de logro y dominio que mejoran el autoconcepto.<br>• Expresión emocional, de experiencias y de fantasías a través del dibujo y la pintura.<br>• Sentimientos de aceptación: cada jugador tiene un papel necesario para la realización del juego. |
| **Desarrollo Social** | • Comunicación verbal: hábitos de escucha activa y toma de decisiones.<br>• Cooperación: hacer un dibujo integrando lo que sugiere la música.<br>• Cohesión grupal: sentimientos de pertenencia. |
| **Desarrollo Intelectual** | • Creatividad gráfico-figurativa: originalidad.<br>• Pensamiento asociativo: sonido - imagen.<br>• Simbolización.<br>• Atención.<br>• Lenguaje: expresión y comprensión. |
| **Desarrollo Psicomotriz** | • Funciones psicomotrices: coordinación visomotora, percepción visual, percepción auditiva. |

### Descripción de la actividad

El juego consiste en realizar un dibujo de forma cooperativa por parejas con lo que les sugiere una pieza musical que escuchan previamente. Primero escuchan la música de forma relajada, y después de un tiempo de audición la música se detiene. Cada pareja recibe una cartulina, dos lapiceros y una caja de pinturas. En este momento las parejas comentan lo que la música les sugiere, acordando el tema que van a representar gráficamente, los objetos que se plasmarán y el modo de organizar la producción para realizarla con la colaboración de ambos. Cuando se encuentran realizando este proceso, la música puede conectarse de nuevo y quedar como telón de fondo, sin que se imponga a la comunicación que se da entre los miembros del grupo. Posteriormente se realiza una exposición y todos los miembros del grupo observan los cuadros realizados por sus compañeros, comentando qué dibujo han hecho y cómo han decidido lo que iban a hacer.

### Debate

¿Qué imágenes y sentimientos os sugería la música que hemos escuchado? ¿Se han tenido en cuenta las sugerencias de los dos miembros de la pareja a la hora de decidir lo que se iba a dibujar? ¿Todos habéis contribuido a la realización de los dibujos? ¿Os ha costado mucho poneros de acuerdo sobre lo que ibais a realizar? ¿Cómo lo habéis hecho? ¿Qué dibujos os gustan más, os parecen más sorprendentes, originales? ¿Por qué? ¿Se han realizado dibujos parecidos o muy distintos?

### Materiales

Magnetofón o CD y cinta musical. Una cartulina, dos lapiceros y una caja de pinturas manley por pareja. Cámara fotográfica.

**Tiempo** 45 minutos **Estructura grupal** PR-GG

## 14. LA FÁBRICA DE INSTRUMENTOS MUSICALES

**Objetivos:** Comunicación. Cooperación. Expresión emocional. Creatividad plástico-constructiva.

| | |
|---|---|
| **Desarrollo Afectivo** | • Placer de crear: sentimientos de logro y dominio que mejoran el autoconcepto.<br>• Expresión emocional y de la personalidad a través de la música.<br>• Sensibilidad artístico-musical.<br>• Sentimientos de aceptación: cada jugador tiene un papel necesario para la realización del juego. |
| **Desarrollo Social** | • Comunicación no verbal a partir del lenguaje musical.<br>• Cooperación: construir instrumentos y formar una orquesta musical.<br>• Cohesión grupal: sentimientos de pertenencia. |
| **Desarrollo Intelectual** | • Creatividad plástico-constructiva y sonoro-musical: fluidez, flexibilidad, originalidad, conectividad.<br>• Capacidad de transformación del medio.<br>• Capacidad de síntesis: configuración de un todo mediante la integración de partes.<br>• Simbolización.<br>• Atención. |
| **Desarrollo Psicomotriz** | • Funciones psicomotrices: coordinación visomotora, percepción auditiva. |

**Descripción de la actividad**

Este juego tiene dos fases: 1) La fábrica: construcción de instrumentos musicales, y 2) La orquesta: puesta en escena de diferentes situaciones utilizando el material creado. Primera fase: La fábrica. Se divide la clase en 4 grupos cada uno de los cuales construye un instrumento musical. Ver el proceso de construcción de los instrumentos. Segunda fase: Después de construir los instrumentos, cada grupo se sitúa en una esquina del aula, disponiendo de un tiempo para experimentar los diferentes sonidos que pueden realizar con su instrumento. Posteriormente, se pone una pieza musical de fondo muy suave, la música empieza y el primer grupo ofrece una melodía con su instrumento, cuando el adulto dice cambio, empezarán a sonar los instrumentos del segundo grupo, posteriormente los del tercero y cuarto sucesivamente. En un tercer momento, tocan todos juntos pero cuando la música deje de sonar, irán a cambiar su instrumento por otro diferente. Se repite esta acción cuatro veces, con el objetivo de que todos los jugadores experimenten el sonido de los diferentes instrumentos.

**Debate**

¿Ha sido divertido construir instrumentos musicales? ¿Cómo os habéis sentido al construir un instrumento? ¿Habéis ayudado a otras personas para construir su instrumento? ¿Cómo os habéis sentido? ¿Qué instrumentos os han gustado más, porque os parecen que suenan mejor? ¿Ha sido bonita la música que hemos tocado juntos con nuestros instrumentos? ¿Os ha gustado convertiros en músicos?

**Materiales**

*Maracas:* Botellas de plástico de cuello largo (botellas de Ketchup o mostaza), arroz, alubias, macarrones, cinta aislante, tijeras. *Arpas:* Gomas de plástico, cajas de zapatos, cajas de pinturas. *Perchas sonoras:* Una percha, hilo grueso, varios botones grandes. *Tambores:* Cubos de detergente, papel de charol o seda para forrar el cubo, celo o cinta adhesiva, palos de zapatos, cucharillas de metal y plástico. Magnetofón o CD y cinta musical con una melodía suave.

**Tiempo** 60 minutos (construcción y juego libre) 80 minutos (contrucción, juego libre y estructurado)

**Estructura grupal** I-PG-GG

## FICHAS DE JUEVO COOPERATIVO
## PROGRAMA JUEGO 8-10 AÑOS

| 15. ABRAZADOS | |
|---|---|
| **Objetivos:** Comunicación. Cohesión grupal. Ayuda. | |
| **Desarrollo Afectivo** | • Placer en el contacto físico, en el movimiento.<br>• Placer de evitar ser dado y de arriesgarse.<br>• Descarga de tensiones: relajación. |
| **Desarrollo Social** | • Comunicación no verbal: interacción multidirecional amistosa.<br>• Relaciones de ayuda: abrazarse para evitar ser dado por el perseguidor.<br>• Cohesión grupal: sentimientos de pertenencia.<br>• Desarrollo moral: acatamiento de normas. |
| **Desarrollo Intelectual** | • Simbolización.<br>• Atención. |
| **Desarrollo Psicomotriz** | • Funciones psicomotrices: coordinación dinámica global. |

**Descripción de la actividad**

Dos jugadores son designados "perseguidores" mientras que el resto de los miembros del grupo se dispersan por el aula en todas las direcciones. Después de contar hasta 10, los perseguidores persiguen a sus compañeros que están a salvo de ser dados sólo cuando se abrazan a otro. Cuando un jugador es dado se transforma en ayudante de los perseguidores. Resulta conveniente poner algún distintivo a los perseguidores, por ejemplo, un brazalete rojo... Indicar a los jugadores que no pueden permanecer mucho tiempo abrazados al mismo compañero. El juego se detiene después de jugar unos 10-15 minutos o cuando se observa que los jugadores se hallan fatigados o excitados.

**Debate**

¿Ha sido divertido? ¿Cómo nos hemos sentido al escapar del perseguidor? ¿Cómo nos sentíamos al ser perseguidores? ¿Cómo nos sentimos al abrazar y al ser abrazados por otra persona? ¿Han tardado mucho en atraparnos los perseguidores?

**Materiales**

Brazaletes rojos distintivos para los perseguidores.

| Tiempo | Estructura grupal |
|---|---|
| 30 minutos | GG |

## 16. MENSAJES MISTERIOSOS

**Objetivos:** Comunicación. Cooperación. Creatividad verbal.

| | |
|---|---|
| **Desarrollo Afectivo** | • Placer de inventar mensajes ingeniosos.<br>• Placer de descubrir los mensajes y conseguir la meta.<br>• Sentido del humor.<br>• Sentimientos de aceptación: cada jugador tiene un papel necesario para llegar a la meta del juego. |
| **Desarrollo Social** | • Comunicación verbal: hábitos de escucha activa y toma de decisiones por consenso.<br>• Cooperación: construir el juego y descubrir los mensajes.<br>• Cohesión grupal: sentimientos de pertenencia. |
| **Desarrollo Intelectual** | • Creatividad verbal: flexibilidad, originalidad.<br>• Capacidad de análisis y síntesis: relaciones entre el todo y las partes. |
| **Desarrollo Psicomotriz** | • Funciones psicomotrices: coordinación visomotora, percepción visual. |

**Descripción de la actividad**

El juego tiene dos fases. Primero, se construye el material concreto de juego y para ello los jugadores inventan mensajes humorísticos, divertidos, sorprendentes, que los compañeros de otros equipos deberán descubrir más tarde. En primer lugar, se forman grupos de cinco jugadores, a los cuales se les entrega 1 folio donde escribir los mensajes, un trozo de cartulina blanca, 1 rotulador negro, 1 tijera para recortar las palabras y 5 sobres blancos. En la primera fase del juego, la de construcción, cada equipo cooperativamente, es decir, con la contribución de todos, deben inventar 5 mensajes intentando que sean ingeniosos, divertidos. El número total de palabras contenidas en los 5 mensajes o frases no debe ser superior a 25, pero pueden hacer una frase con 3 palabras y otra con 7, no necesariamente los mensajes deben tener el mismo número de palabras. Posteriormente, los mensajes son escritos en letras mayúsculas de igual tamaño sobre la cartulina y se recortan todas las palabras contenidas en los 5 mensajes. Más tarde se introducen 5 palabras respectivamente en cada uno de los 5 sobres. Cada sobre contendrá palabras de frases o mensajes diferentes. Cuando los equipos construyen el juego, intercambiarán su juego con otro equipo. En la segunda fase, la de descubrimiento, cada equipo recibe 5 sobres del juego elaborado por otro equipo. Cada jugador coge un sobre que contiene 5 palabras sueltas con las cuales no puede construir una frase. Con las palabras que tienen en los 5 sobres deben construir los 5 mensajes que otro equipo ha inventado. Cada jugador debe construir un mensaje, pero para hacerlo tiene que dar palabras a sus compañeros y recibir palabras de ellos, es decir, cooperar con los otros jugadores para contribuir a un fin común, descubrir los 5 mensajes sin que les sobre ninguna palabra. Pueden hablar entre ellos, pero no pueden pedir palabras a otro compañero, debiendo esperar a que éste reconozca que tiene una palabra que le va bien y se la ceda.

**Debate**

¿Habéis contribuido todos en la invención de los mensajes? ¿Se han recogido las aportaciones de todos los miembros del equipo? ¿Ha sido difícil inventar primero y descubrir después? ¿Os gustan los mensajes que se han inventado? ¿Cuáles han sido más sorprendentes, divertidos, originales...?

**Materiales**

1 folio, 1 trozo de cartulina blanca, 1 rotulador negro, 1 tijera y 5 sobres blancos pequeños por equipo.

**Tiempo** 45 minutos **Estructura grupal** PG-GG

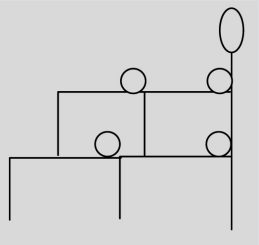
## 17. LOS CAMELLOS

**Objetivos:** Cohesión grupal. Cooperación. Creatividad dramática.

| | |
|---|---|
| **Desarrollo Afectivo** | • Placer de conseguir la meta.<br>• Sentimientos de aceptación: cada jugador tiene un papel necesario para la realización del juego. |
| **Desarrollo Social** | • Cooperación: coordinar el movimiento con el movimiento de los demás para representar a un camello que se desplaza por el espacio hacia una meta.<br>• Cohesión grupal: sentimientos de pertenencia. |
| **Desarrollo Intelectual** | • Creatividad dramática: conectividad.<br>• Simbolización. |
| **Desarrollo Psicomotriz** | • Funciones psicomotrices: equilibrio, fuerza muscular, coordinación dinámica global. |

### Descripción de la actividad

Los participantes se agrupan en equipos de cinco jugadores, con igualdad de fuerzas. El primero está de pie. El segundo flexiona el tronco y coge por detrás las caderas del primero. El tercero, también detrás, toma la misma posición y sujeta las caderas del segundo, poniendo la cabeza de lado. El cuarto monta a caballo del segundo y se agarra a los hombros del primero. El quinto monta a caballo del tercero y se sujeta a los hombros del jinete que tiene delante (o sea el cuarto). El juego consiste en llegar a una meta señalada sin que se caigan los jinetes. Si el camello se rompe antes de llegar a la meta, deberá retroceder a la línea de salida, y volverá a intentar realizar el recorrido sin romperse, coordinando el movimiento cooperativamente.



### Debate

¿Ha resultado muy difícil coordinar nuestro movimiento con el movimiento de los demás para representar a un camello que se desplaza a una meta? ¿Nos hemos roto antes de llegar a la meta en muchas ocasiones? ¿Cómo nos sentíamos cuando esto ha sucedido? ¿Ha sido divertido hacer este juego? ¿Qué ha sido lo que más ha gustado? ¿Nos hemos sentido satisfechos cuando hemos conseguido la meta del juego?

### Materiales

Un objeto que represente la meta.

**Tiempo** 30 minutos **Estructura grupal** PG-GG

## 18. DESCUBRE LA EMOCIÓN

**Objetivos:** Comunicación. Cooperación. Expresión emocional. Creatividad dramática.

| | |
|---|---|
| **Desarrollo Afectivo** | • Identificar y expresar emociones a través de la representación mímica.<br>• Placer en la representación.<br>• Placer de adivinar la emoción expresada.<br>• Capacidad de empatía ante los estados emocionales de otros seres humanos.<br>• Sentimientos de aceptación: cada jugador tiene un papel necesario para la realización del juego. |
| **Desarrollo Social** | • Comunicación verbal y no verbal: hábitos de escucha activa y toma de decisiones.<br>• Cooperación: representar la escena en la que se expresa la emoción.<br>• Cohesión grupal: sentimientos de pertenencia.<br>• Desarrollo moral, autocontrol de impulsos: representación del rol y coordinación con otros roles. |
| **Desarrollo Intelectual** | • Creatividad dramática y social: originalidad, expresividad.<br>• Lenguaje: expresión y comprensión.<br>• Simbolización.<br>• Atención. |
| **Desarrollo Psicomotriz** | • Funciones psicomotrices: expresión psicomotriz, esquema corporal. |

**Descripción de la actividad**

El grupo se divide en equipos de seis o siete jugadores a cada uno de los cuales el adulto adjudica una emoción. Por ejemplo, tristeza, amor, odio, alegría, envidia, miedo... Los jugadores de cada equipo deben disponer de 15-20 minutos para ponerse de acuerdo en la forma de representar la situación mímicamente, de tal modo que la representación de esa escena permita al resto de los jugadores adivinar la emoción o el sentimiento implícito. Por ejemplo, pueden expresar la emoción de tristeza dramatizando una escena triste como un funeral. Durante este tiempo de elaboración, los miembros del equipo clarifican el modo de representar de forma clara la emoción, se disfrazan y elaboran algún material accesorio soporte para la representación. Posteriormente, cada equipo realiza la representación por turnos, y el resto de los equipos deben adivinar la emoción expresada y comunicarlo al grupo en voz alta, por turnos y a la indicación del adulto. Si no se adivina la emoción, el adulto puede ayudar comentando o preguntando sobre lo observado para facilitar la adivinación o puede ofrecer sugerencias al equipo que representa sobre la estrategia de representación.

**Debate**

¿Ha sido difícil ponerse de acuerdo sobre el modo en el que ibais a representar mímicamente la emoción que os ha tocado? ¿Todos los miembros de los equipos han participado aportando ideas? ¿Se han tenido en cuenta las ideas de todos los miembros del equipo? ¿Ha resultado divertido hacer la representación? ¿Era divertido adivinar el sentimiento que se estaba expresando? ¿Qué causas o situaciones provocan estas emociones? ¿Cómo se pueden afrontar y resolver sentimientos negativos como la tristeza, el odio, la envidia…?

**Materiales**

Cajón de juego dramático y cajón de material para la construcción de objetos.

**Tiempo** 45 minutos **Estructura grupal** PG-GG

| 19. CAJAS DE FANTASÍA | |
|---|---|
| **Objetivos:** Cohesión grupal. Expresión emocional. Creatividad dramática. | |
| **Desarrollo Afectivo** | • Placer en la dramatización de roles.<br>• Expresión emocional a través de la dramatización (apertura).<br>• Autocontrol y relajación (cierre). |
| **Desarrollo Social** | • Comunicación verbal: hábitos de escucha activa.<br>• Cohesión grupal: sentimientos de pertenencia. |
| **Desarrollo Intelectual** | • Creatividad dramática: fluidez, flexibilidad, originalidad, expresividad, fantasía.<br>• Simbolización.<br>• Atención. |
| **Desarrollo Psicomotriz** | • Funciones psicomotrices: coordinación dinámica global, expresión psicomotriz, equilibrio. |

**Descripción de la actividad**

Los jugadores se ponen en cuclillas y se tapan la cabeza con las manos, metiendo la cara entre las piernas. El director de juego (adulto que dirige la intervención) dice: "Se abre la caja y de ella salen... por ejemplo, toros". En este momento todos los jugadores se incorporan e imitan el animal mencionado. Cuando se dice: "Se cierra la caja", todos vuelven a la posición inicial. De nuevo se abre la caja y ahora salen "gallos, mariposas, perros, caballos salvajes, canguros, ranas, cerdos, patos...". También pueden salir de la caja de fantasía objetos o elementos de la naturaleza tales como tijeras o fuertes vientos...

**Debate**

¿Ha sido divertido el juego? ¿Qué roles han gustado más representar, y por qué? ¿Qué roles nos han gustado menos y por qué? ¿De las cosas que han salido de las cajas cuál ha sido más fácil y más difícil de representar? ¿Por qué?

**Materiales**

Brazaletes rojos distintivos para los perseguidores.

| Tiempo | Estructura grupal |
|---|---|
| 30 minutos | GG |

## 20. SI YO DIBUJO... ¿TÚ QUÉ DIBUJARÍAS?

**Objetivos:** Comunicación. Cooperación. Creatividad gráfico-figurativa.

| | |
|---|---|
| **Desarrollo Afectivo** | • Placer de crear: sentimientos de logro y dominio que mejoran el autoconcepto.<br>• Expresión emocional y de fantasías a través de la pintura.<br>• Espontaneidad.<br>• Sentimientos de aceptación: cada jugador tiene un papel necesario para la realización del juego. |
| **Desarrollo Social** | • Comunicación verbal y no verbal: hábitos de escucha activa.<br>• Cooperación: componer un dibujo siguiendo la secuencia gráfica previa.<br>• Cohesión grupal: sentimientos de pertenencia. |
| **Desarrollo Intelectual** | • Creatividad gráfico-figurativa: fluidez, flexibilidad, originalidad, conectividad, fantasía.<br>• Creatividad verbal: elaboración imaginativa de la historia que se construye espontáneamente.<br>• Simbolización.<br>• Atención. |
| **Desarrollo Psicomotriz** | • Funciones psicomotrices: coordinación visomotora, percepción visual, organización perceptiva. |

**Descripción de la actividad**

Es un juego en gran grupo que se va desarrollando de forma espontánea, aunque todos los miembros del grupo deben participar al menos en una ocasión. Los jugadores se colocan en semicírculo mirando hacia la pared, donde se colocará el papel grande de embalar que se adhiere a la pared, varios rotuladores de colores de punta gruesa y pinturas de cera. El juego comienza cuando un jugador del grupo se sitúa frente al papel, realiza un dibujo, por ejemplo, dibuja el sol y les dice al resto de los compañeros: "si yo dibujo un sol, ¿tú qué dibujarías?", y se sienta de nuevo en el círculo. Cuando el jugador 1 termina, otro participante sale, dibuja un árbol con un pajarito y dice: "yo dibujaría un árbol con un pajarito que toma el sol sobre una rama del árbol", y añade: "si yo dibujo un árbol con un pajarito que toma el sol, ¿tú qué dibujarías?". De forma espontánea, el tercer jugador dibuja un niño que va en un tren y mira al árbol, y dice: "si tú dibujas un árbol con un pajarito que toma el sol, yo dibujaría un niño que va en el tren y mira al árbol y al pajarito", y así sucesivamente, yo dibujaría un campo de girasoles que está frente al árbol, yo dibujaría una persona leyendo un libro a la sombra del árbol… De este modo se van incorporando diferentes dibujos propuestos por diversos miembros del grupo realizando una imaginativa composición gráfica con el conjunto de ideas. Así, mientras van realizando cooperativamente el dibujo, van elaborando una historia verbalmente para conectar unos dibujos con otros. Cuando se agoten todas las ideas se sustituye la composición realizada por otro pliego de papel en blanco que se adhiere a la pared y se comienza una segunda composición.

**Debate**

¿Os ha resultado divertido el juego? ¿Qué dibujos os han parecido los más originales? ¿Hemos participado dibujando todos los compañeros? ¿Hemos respetado a los demás mientras estaban realizando su dibujo? ¿Ha sido difícil enlazar unos dibujos con otros? ¿Os han gustado las composiciones finales? ¿Qué composición ha sido la más original?

**Materiales**

Varios metros de papel de embalar de color blanco, varios rotuladores de colores de punta gruesa y pinturas de cera. Cámara fotográfica.

**Tiempo** 45 minutos **Estructura grupal** GG

## 21. FIGURAS GEOMÉTRICAS

**Objetivos:** Comunicación. Cooperación. Creatividad plástico-constructiva.

| | |
|---|---|
| **Desarrollo Afectivo** | • Placer de crear: sentimientos de logro y dominio que mejoran el autoconcepto.<br>• Sensibilidad estético-artística.<br>• Sentimientos de aceptación: cada jugador tiene un papel necesario para la realización del juego. |
| **Desarrollo Social** | • Comunicación verbal: hábitos de escucha activa y toma de decisiones por consenso.<br>• Cooperación: componer una figura o cuadro.<br>• Cohesión grupal: sentimientos de pertenencia. |
| **Desarrollo Intelectual** | • Creatividad plástico-constructiva: fluidez, flexibilidad, originalidad, transformación.<br>• Simbolización<br>• Capacidad de análisis y síntesis: configuración del todo mediante la integración de partes.<br>• Lenguaje: expresión y comprensión. |
| **Desarrollo Psicomotriz** | • Funciones psicomotrices: coordinación visomotora, percepción visual, percepción táctil. |

**Descripción de la actividad**

Después de organizar el grupo en equipos de cinco jugadores, cada uno de ellos recibe un paquete con 75 piezas, de las cuales distribuyen 15 por jugador. Estas piezas son figuras geométricas de diversas formas (círculos, cuadrados, rectángulos, trapecios, triángulos rectángulos...), tamaños y colores. Además, cada equipo recibe un trozo amplio de papel de embalar que sirve de base al ensamblaje de las piezas para el diseño de la figura en cooperación. Deben pensar, en primer lugar, qué composición van a tratar de realizar con las piezas que reciben, de forma consensuada, es decir, con la aprobación de todos, y en segundo lugar, deben buscar el modo de organizarse para la realización de la figura (tirada por turnos, arbitrariamente...). Posteriormente, inician el proceso en el que cada jugador va aportando sus piezas a la composición grupal. Al final se realiza una exposición en la que todos los jugadores observan los productos de los equipos.

**Debate**

¿Todos habéis aportado ideas para crear las composiciones y habéis contribuido a su construcción? ¿Ha habido dificultades para ponerse de acuerdo con los compañeros sobre qué hacer y cómo hacerlo? ¿Cómo se han resuelto? ¿Se han tenido en cuenta las opiniones de todos? ¿Os gustan las figuras que habéis realizado? ¿Cuáles os parecen las más originales, más sorprendentes?

**Materiales**

Un pliego de papel de embalar y un sobre con 75 figuras geométricas de cartulina con variadas formas y colores por equipo. Cámara fotográfica.

**Tiempo** 45 minutos **Estructura grupal** PG-GG

## FICHAS DE JUEVO COOPERATIVO
## PROGRAMA JUEGO 10-12 AÑOS

### 22. PASOS DE BAILE PARA UNA MÚSICA

**Objetivos:** Comunicación. Cooperación. Expresión emocional. Creatividad dramática.

| | |
|---|---|
| **Desarrollo Afectivo** | • Expresión emocional a través de la música y el movimiento.<br>• Descarga de tensiones y relajación: sentimientos de bienestar psicológico.<br>• Desinhibición, espontaneidad.<br>• Placer de inventar y placer en la representación.<br>• Sentimientos de aceptación: cada jugador tiene un papel necesario para la realización del juego. |
| **Desarrollo Social** | • Comunicación verbal: hábitos de escucha activa y toma de decisiones.<br>• Cooperación: inventar pasos de baile para una pieza musical.<br>• Cohesión grupal: sentimientos de pertenencia. |
| **Desarrollo Intelectual** | • Creatividad multidimensional (dramática, sonoro-musical): fluidez, flexibilidad, originalidad, expresividad.<br>• Lenguaje: expresión y comprensión.<br>• Atención.<br>• Memoria. |
| **Desarrollo Psicomotriz** | • Funciones psicomotrices: coordinación dinámica global, expresión psicomotriz, esquema corporal, percepción auditiva, ritmo. |

**Descripción de la actividad**

En una primera fase, los miembros del grupo se colocan en posición circular y escuchan una pieza musical. Posteriormente, se dividen en tres o cuatro equipos, cada uno de los cuales debe inventar unos pasos de baile para esa pieza musical, organizando después una demostración del baile inventado. Primero los miembros de los equipos se comunican entre sí, sugiriendo ideas y organizando los pasos que tendrá el baile que van a crear para acompañar la pieza musical escuchada. Para ello emplean un tiempo aproximado de 20 minutos. Posteriormente, se conecta la música y cada equipo muestra a los demás el baile creado. En el proceso de preparación y ensayo de los bailes se pone la pieza musical de fondo ambiental, con un volumen bajo de tal modo que permita a los miembros del equipo ensayar la coreografía del baile con la música de fondo, al mismo tiempo que comunicarse entre ellos para organizarla. Sugerir a los equipos que el baile esté bien elaborado y que la demostración que harán para el resto de los miembros del grupo dure algunos minutos. Pueden elaborar disfraces y construir objetos que enriquezcan la representación. La selección de la música condicionará la actividad, sugiriéndose una pieza musical animada, con ritmo, por ejemplo, rap, salsa.

**Debate**

¿Todos habéis colaborado en la creación del baile, de la coreografía? ¿Se han tenido en cuenta las opiniones de todos los componentes del equipo? ¿Qué bailes han gustado más, han sorprendido más? ¿Cómo os sentís después de inventar un baile y de realizar una demostración al grupo? ¿Qué baile os ha parecido más original para la música que hemos escuchado?

**Materiales**

Magnetofón o CD y pieza musical. Cajón de juego dramático. Cajón de material para construir objetos.

**Tiempo** 60 minutos **Estructura grupal** PG-GG

## 23. NUEVOS FINALES PARA VIEJOS CUENTOS

**Objetivos:** Comunicación. Cooperación. Expresión emocional. Creatividad dramática.

| | |
|---|---|
| **Desarrollo Afectivo** | • Placer de fantasear, placer de inventar, y placer en la representación.<br>• Expresión emocional a través de la dramatización.<br>• Sentimientos de aceptación: cada jugador tiene un papel necesario para la realización del juego. |
| **Desarrollo Social** | • Comunicación verbal: hábitos de escucha activa y toma de decisiones.<br>• Cooperación: inventar un nuevo final para un cuento conocido.<br>• Cohesión grupal: sentimientos de pertenencia.<br>• Desarrollo moral, autocontrol de impulsos: representación del rol y coordinación con otros roles. |
| **Desarrollo Intelectual** | • Creatividad multidimensional (dramática, verbal, gráfico-figurativa, plástico-constructiva): fluidez, flexibilidad, originalidad, expresividad.<br>• Lenguaje: expresión y comprensión.<br>• Simbolización.<br>• Atención.<br>• Memoria. |
| **Desarrollo Psicomotriz** | • Funciones psicomotrices: coordinación dinámica global, esquema corporal, y otras funciones dependiendo de la representación y de la construcción de materiales que implique. |

**Descripción de la actividad**

Se divide al grupo en equipos de cinco o seis jugadores. El adulto coloca en el centro del aula una bolsa que contiene papeletas en cada una de las cuales aparece el título de un cuento diferente. Cada equipo elige una papeleta al azar y comentan el cuento que les ha tocado. El juego consiste en inventar un nuevo desenlace para el cuento que les ha tocado al azar, desenlace que debe estar ampliamente elaborado y debe realizarse de forma cooperativa, es decir, con la contribución de todos. Se pide a los equipos que los finales sean imaginativos, originales, divertidos, capaces de sorprender a todos sus compañeros y bastante diferentes al final clásico. Cuando los equipos tienen el final, construyen los materiales necesarios para la representación (murales, objetos, disfraces...), se reúnen en círculo en el centro del aula y, por turnos, cada equipo representa el cuento entero, con el principio que todos conocen y el nuevo final que han inventado. El principio y desarrollo del cuento debe ser representado de forma breve, mientras que la representación del nuevo final debe estar más elaborada. Sugerencia de cuentos posibles: La cenicienta, Blancanieves y los 7 enanitos, Caperucita roja, Peter Pan, Hansel y Gretel, Bambi, Alicia en el país de las maravillas, el sastrecillo valiente, los tres cerditos, la ratita presumida, el gato con botas, Pulgarcito.

**Debate**

¿Os ha gustado inventar nuevos finales? ¿Todos habéis aportado ideas para los nuevos finales? ¿Se ha elegido por consenso el final representado o había opiniones diferentes? ¿Han surgido conflictos para decidir el nuevo final? ¿Cuáles? ¿Cómo se han resuelto? ¿Qué cuento os ha sorprendido más con su final? ¿Cuál ha sido el más original? ¿Cuál ha quedado más divertido con el nuevo final que con el antiguo? ¿Preferís los finales tradicionales o los que habéis inventado? ¿Por qué? ¿Ha sido divertido representar el cuento?

**Materiales**

Una bolsa con papeletas con nombres de cuentos clásicos. Un folio y un bolígrafo por equipo. Cajón de juego dramático. Cajón de material para construir objetos.

**Tiempo** 60-75 minutos **Estructura grupal** PG-GG

## 24. PUBLICIDAD

**Objetivos:** Comunicación. Cooperación. Expresión emocional. Creatividad dramática.

| | |
|---|---|
| **Desarrollo Afectivo** | • Placer de fantasear, placer de inventar, y placer en la representación.<br>• Expresión emocional a través de la dramatización.<br>• Sentimientos de aceptación: cada jugador tiene un papel necesario para la realización del juego. |
| **Desarrollo Social** | • Comunicación verbal: hábitos de escucha activa y toma de decisiones.<br>• Cooperación: inventar un nuevo final para un cuento conocido.<br>• Cohesión grupal: sentimientos de pertenencia.<br>• Desarrollo moral, autocontrol de impulsos: representación del rol y coordinación con otros roles. |
| **Desarrollo Intelectual** | • Creatividad multidimensional (dramática, verbal, gráfico-figurativa, plástico-constructiva): fluidez, flexibilidad, originalidad, expresividad.<br>• Lenguaje: expresión y comprensión.<br>• Simbolización.<br>• Atención.<br>• Memoria. |
| **Desarrollo Psicomotriz** | • Funciones psicomotrices: coordinación dinámica global, esquema corporal, y otras funciones dependiendo de la representación y de la construcción de materiales que implique. |

**Descripción de la actividad**

El juego consiste en inventar anuncios de publicidad para el producto o servicio que los miembros de cada equipo elijan, para lo que se divide el grupo en equipos de seis o siete jugadores. El producto o servicio puede ser algo que existe o también inventado, creado imaginativamente por los participantes. En la primera fase del juego, cada equipo debe presentar el mayor número de ideas posibles sobre el producto o servicio que van a tratar de vender con un anuncio de publicidad. Más tarde evalúan las ideas presentadas y seleccionan por consenso el producto o servicio que consideren de mayor interés. Elegido el producto deben estructurar un anuncio de publicidad con él, indicando sus ventajas, características o lo que ellos consideren oportuno. El anuncio debe ser realizado cooperativamente, es decir, con la contribución de todos los miembros del equipo. Para la representación pueden seleccionar materiales del cajón de juego dramático o construir algún objeto necesario para la misma. En una segunda fase, después de que los equipos hayan preparado el anuncio, lo representan por turnos, y al final, en el transcurso del debate se elige el anuncio más original.

**Debate**

¿Cuántas ideas de productos o servicios han salido en cada equipo? ¿Se han tenido en cuenta las sugerencias y aportaciones de todos los miembros del equipo? ¿Se ha seleccionado por consenso el producto o servicio a anunciar? ¿Todos habéis colaborado para inventar el anuncio? ¿Cómo se ha ido inventando el anuncio en cada equipo? ¿Ha sido divertido representarlo? ¿Qué anuncio os parece el más original y por qué?

**Materiales**

Cajón de juego dramático. Cajón de material para construir objetos. Folios y rotuladores por equipo.

| **Tiempo** | **Estructura grupal** |
|---|---|
| 60-75 minutos | PG-GG |

## 25. FOTO-PUZZLE EN DRAMATIZACIÓN

**Objetivos:** Comunicación. Cooperación. Expresión emocional. Creatividad dramática.

| | |
|---|---|
| **Desarrollo Afectivo** | • Expresión de emociones a través de la dramatización.<br>• Placer de crear y placer en la representación.<br>• Sentimientos de aceptación: cada jugador tiene un papel necesario para la realización del juego. |
| **Desarrollo Social** | • Comunicación verbal: hábitos de escucha activa y toma de decisiones.<br>• Cooperación: inventar y representar un anuncio publicitario.<br>• Cohesión grupal: sentimientos de pertenencia.<br>• Desarrollo moral, autocontrol de impulsos: representación del rol y coordinación con otros roles. |
| **Desarrollo Intelectual** | • Creatividad multidimensional (dramática, verbal, gráfico-figurativa, plástico-constructiva): fluidez, originalidad, expresividad, fantasía.<br>• Lenguaje: expresión y comprensión.<br>• Simbolización.<br>• Atención.<br>• Memoria. |
| **Desarrollo Psicomotriz** | • Funciones psicomotrices: coordinación dinámica global, esquema corporal y otras funciones dependiendo de la representación y de la construcción de materiales que implique. |

**Descripción de la actividad**

En primer lugar, el grupo se divide en equipos de seis jugadores. En la primera fase del juego, cada equipo recibe seis sobres con cuatro piezas en cada sobre, los cuales se distribuyen entre los miembros del equipo. La primera parte del juego consiste en reconstruir la foto, integrando, uniendo las veinticuatro piezas disponibles por los miembros de cada equipo. La reconstrucción debe ser cooperativa, cada miembro del equipo va incluyendo sus piezas en el conjunto de la fotografía que se va estructurando. Nadie puede coger las piezas de otro, aunque si pueden ayudarse, por ejemplo, sugiriéndose donde pueden ir adecuadamente ubicadas. En la segunda fase, observan la fotografía que han configurado uniendo las piezas y, a partir de lo que les sugiere la fotografía, deben inventar cooperativamente una historia original creativa con principio, desarrollo y fin, que representarán posteriormente. La historia debe ser elaborada con la contribución de todos los miembros del equipo. Después de elaborar la historia, distribuyen los roles, construyen materiales para la representación y se disfrazan. En la tercera fase, por turnos cada equipo realiza su representación.

**Debate**

¿Habéis sido cooperativos en la construcción de la fotografía y en la invención de la historia? ¿Se han respetado las reglas para reconstruir la fotografía? ¿Eran sugerentes las fotografías? ¿Cómo se ha inventado la historia en cada equipo? ¿Qué historias y representaciones han sido más originales, creativas, os han sorprendido más? ¿Ha sido divertido? ¿Que parte del juego ha gustado más: construir la foto, inventar la historia o representarla?

**Materiales**

Cinco fotografías se convierten en cinco puzzles de veinticuatro piezas cada uno. Las piezas de cada fotografía se distribuyen en seis sobres, es decir, cuatro piezas en cada sobre. Un folio y un bolígrafo por equipo. Cajón de juego dramático. Cajón de material para construir objetos.

**Tiempo** 90 minutos **Estructura grupal** PG-GG

## 26. LA IMPRENTA DE OBJETOS

**Objetivos:** Comunicación. Cooperación. Creatividad gráfico-figurativa.

| | |
|---|---|
| **Desarrollo Afectivo** | • Placer de crear: sentimientos de logro y dominio que mejoran el autoconcepto.<br>• Sensibilidad estético-artística.<br>• Sentimientos de aceptación: cada jugador tiene un papel necesario para la realización del juego. |
| **Desarrollo Social** | • Comunicación verbal: hábitos de escucha activa y toma de decisiones.<br>• Cooperación: componer un cuadro en el que se imprimen objetos cotidianos.<br>• Cohesión grupal: sentimientos de pertenencia. |
| **Desarrollo Intelectual** | • Creatividad gráfico-figurativa: fluidez, flexibilidad, originalidad, conectividad.<br>• Capacidad de síntesis: configuración del todo mediante la integración de partes.<br>• Lenguaje: expresión y comprensión.<br>• Atención. |
| **Desarrollo Psicomotriz** | • Funciones psicomotrices: coordinación visomotora, destreza digital, percepción viso-espacial, percepción táctil. |

**Descripción de la actividad**

El grupo se distribuye en equipos de cuatro o cinco jugadores, a cada uno de los cuales se entrega un amplio conjunto de material. El objetivo del juego consiste en componer cooperativamente un mural sobre el pliego de papel entregado a cada equipo. Los miembros del equipo dedican un tiempo a dialogar sobre el mural que van a realizar, posteriormente, disponen las bandejas o platos de plástico con pintura de dedos de diferentes colores en las que untarán los objetos disponibles. Seleccionan objetos, impregnan una de sus caras de pintura y posteriormente imprimen su forma en el mural que progresivamente va conteniendo variedad de formas de objetos de diferente color. Se puede sugerir que unan con cinta adhesiva un objeto a una cuerda fina de tal modo que puedan imprimir todos los lados del objeto en el papel (mostrar visualmente esta posibilidad como ejemplo). En último lugar se realiza una exposición de los murales, los miembros de los equipos comentan lo que han hecho y cómo lo han hecho, y se juega a reconocer qué objetos han sido impresos en los murales elaborados. Como variante se puede plantear realizar el mural de forma espontánea, con la contribución de todos los miembros del equipo pero sin acuerdos previos sobre los objetos que desean imprimir.

**Debate**

¿Cómo habéis decidido lo que ibais a hacer? ¿Se ha tenido en cuenta las opiniones de todos los miembros de cada equipo? ¿Ha sido divertido? ¿Os gusta el mural que habéis realizado? ¿Y los murales de vuestros compañeros? ¿Cuál os gusta más y por qué? ¿Habéis respetado las formas impresas por vuestros compañeros, habéis complementado vuestras formas con las formas de otros, o habéis puesto vuestras formas sobre las de otros tapando las de estos?

**Materiales**

Cada equipo: Un pliego de papel de embalar grande, varios botes de pintura de dedos de distintos colores, varios platos o bandejas de plástico para mezclar colores, servilletas, cinta adhesiva, objetos pequeños variados como rollos de papel higiénico, redondeles del celo o de cinta adhesiva, palitos de madera o plástico, tacos de madera de distintos tamaños y formas, trozos de cuerda, cajas de cartón pequeñas, por ejemplo, de cerillas, disquetes de ordenador desechables, figuras geométricas como círculos, cuadrados en cartulina, cuerda fina para adherir a los objetos e imprimirlos con más facilidad... (sugerir que los niños traigan objetos desechables de distintos tamaños y formas). Cámara fotográfica.

**Tiempo** 60 minutos **Estructura grupal** PG-GG

## 27. DIBUJO COOPERATIVO DRAMATIZADO

**Objetivos:** Comunicación. Cooperación. Expresión emocional. Creatividad gráfico-figurativa.

| | |
|---|---|
| **Desarrollo Afectivo** | • Placer en la representación.<br>• Expresión emocional a través de la dramatización.<br>• Sentimientos de aceptación: cada jugador tiene un papel necesario para la realización del juego. |
| **Desarrollo Social** | • Comunicación no verbal (dibujo).<br>• Comunicación verbal: hábitos de escucha activa (historia y dramatización).<br>• Cooperación: realizar un dibujo, inventar una historia y representarla.<br>• Cohesión grupal: sentimientos de pertenencia. |
| **Desarrollo Intelectual** | • Creatividad multidimensional (dramática, verbal, gráfico-figurativa, plástico-constructiva): flexibilidad, originalidad, expresividad.<br>• Lenguaje: expresión y comprensión.<br>• Razonamiento hipotético-deductivo: deducir lo realizado por otros.<br>• Descentración cognitiva: capacidad para modificar la idea inicial, ajustándola a la del resto de los miembros del equipo.<br>• Simbolización.<br>• Atención. |
| **Desarrollo Psicomotriz** | • Funciones psicomotrices: coordinación visomotora, percepción viso-espacial y otras funciones implicadas en la representación... |

**Descripción de la actividad**

El grupo se divide en equipos de seis jugadores. Cada equipo recibe seis pinturas de distinto color, una para cada jugador y una cartulina. La primera fase del juego consiste en realizar un dibujo creativo de forma cooperativa y no verbal. Un miembro del equipo comienza el dibujo y realiza cuatro o cinco trazos, el siguiente tomando como referencia lo realizado por su compañero anterior añade cuatro o cinco trazos más, y así sucesivamente los miembros del equipo van dando forma a un dibujo creativo en un proceso de cooperación no verbal. Aproximadamente, a los 10 minutos se solicita que vayan concluyendo los dibujos y se inicia la segunda fase del juego. Ahora cada equipo debe observar el dibujo que ha realizado, y a partir de lo que les sugiera su dibujo, a partir de lo que el dibujo trasmita o represente, deben inventar cooperativamente una historia con principio, desarrollo y fin. Esbozada la historia, que un secretario de cada equipo trascribe en un folio, distribuyen los papeles, preparan materiales de apoyo para la representación de la historia y posteriormente dramatizan por turnos.

**Debate**

¿Ha sido difícil realizar el dibujo cooperativamente y sin poder hablar? ¿Han sido coherentes los dibujos como si los hubiera realizado una sola persona? ¿Cuáles os parecen más coherentes, más cooperativos? ¿Cuáles os parecen más originales, sorprendentes, creativos? ¿Habéis contribuido todos a la realización de la historia? ¿Ha sido divertido representarla? ¿Habéis representado bien la idea que trasmitía el dibujo?

**Materiales**

Una cartulina blanca, seis pinturas de colores, un folio y un lapicero por equipo. Cajón de juego dramático. Cajón de material para construir objetos. Cámara fotográfica.

| Tiempo | Estructura grupal |
|---|---|
| 90 minutos | PG-GG |

## 28. LA NUEVA EVOLUCIÓN DE LAS ESPECIES

**Objetivos:** Comunicación. Cooperación. Creatividad plástico-constructiva.

| | |
|---|---|
| **Desarrollo Afectivo** | • Placer de crear: sentimientos de logro y dominio que mejoran el autoconcepto.<br>• Sensibilidad estético-artística.<br>• Sentimientos de aceptación: cada jugador tiene un papel necesario para la realización del juego. |
| **Desarrollo Social** | • Comunicación verbal: hábitos de escucha activa y toma de decisiones.<br>• Cooperación: inventar un nuevo animal con material gráfico.<br>• Cohesión grupal: sentimientos de pertenencia. |
| **Desarrollo Intelectual** | • Creatividad plástico-constructiva: fluidez, flexibilidad, originalidad, conectividad, fantasía.<br>• Capacidad de transformación del medio.<br>• Capacidad de síntesis: configuración del todo mediante la integración de partes.<br>• Lenguaje: expresión y comprensión.<br>• Simbolización.<br>• Atención. |
| **Desarrollo Psicomotriz** | • Funciones psicomotrices: coordinación visomotora, percepción visual, destreza digital… |

**Descripción de la actividad**

Se divide al grupo en equipos de cinco o seis miembros. A cada equipo se le da el siguiente material: diverso material gráfico de distintos animales (fotos o dibujos) un pliego de papel DIN-A3 blanco, unas tijeras por cada miembro del equipo y pegamento. El juego consiste en inventar cooperativamente una nueva especie animal. Para ello, los miembros de cada equipo deben seleccionar fotos de animales, y después, recortarlas separando las diferentes partes anatómicas del cuerpo del nuevo animal: orejas, ojos, patas… Cuando tienen ya suficientes recortes de distintas partes del cuerpo de diferentes animales comienzan a pegarlas en el papel, configurando un nuevo animal inventado y formado con partes de otros animales ya existentes. Cuando el equipo acaba su creación, debe inventar también un nombre para su animal, haciendo una breve descripción de él, por ejemplo, clase de animal: terrestre, marítimo, aéreo…, qué come, dónde vive… Después, se reúnen todos en gran grupo, los animales creados se adhieren a la pared, y cada equipo presenta al resto del grupo su animal, comentando la descripción que han hecho del mismo.

**Debate**

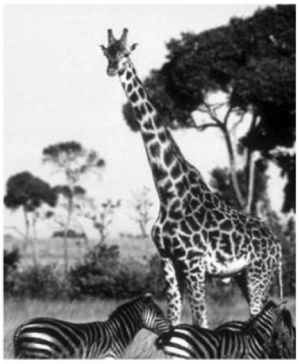
¿Ha sido divertido inventar un nuevo animal? ¿Todos habéis aportado ideas para ir completándolo? ¿Cómo os habéis organizado? ¿Cómo habéis elegido el nombre? ¿Sabíais lo que queríais hacer desde el principio o ibais improvisando sobre la marcha? ¿Cuál de todos elegiríais como mascota? ¿Cuál da más miedo? ¿Qué animales son los más originales?

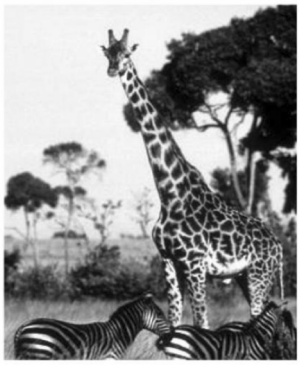
**Materiales**

Diverso material gráfico sobre diferentes especies animales (fotos o dibujos), una hoja DIN-A3, y una barra de pegamento por equipo. Una tijera por participante. Cámara fotográfica.

| Tiempo | Estructura grupal |
|---|---|
| 60 minutos | PG-GG |

## LA NUEVA EVOLUCIÓN DE LAS ESPECIES: IMÁGENES DE BASE





| LA NUEVA EVOLUCIÓN DE LAS ESPECIES: PRODUCTOS DE LA ACTIVIDAD | |
|---|---|
| **Nombre y descripciones elaboradas del nuevo animal** | **Imagen de los nuevos animales** |
| **MUNITIS**<br>Narración: Come humanos recién horneados o cocidos al baño María. Vive en un planeta desconocido. Usted se encuentra con un Munitis y espera a la fila para ser horneado. Puede pesar hasta 10 kilos y puede engordar 5 kilos. Miden 2 metros de largo. Los Munitis dominan el planeta y no tienen sexo.<br>Observaciones: Descripción elaborada, con un nivel de creatividad alto conteniendo elementos que muestran sentido del humor y trasgresión de la realidad. |  |
| **EL TOCKO-TOCKO BAILARÍN**<br>Narración: Como se puede ver, tiene unas orejas gigantes, con las que puede volar. Es un insecto. Vive en Madagascar. Van de ventana en ventana bailando por las noches. Envían una débil luz por su moñito, apenas se ve pero les es muy útil para guiarse. Se alimentan de otros insectos. Hay una leyenda que indica que esta criatura tiene un hada madrina y ésta les lleva en unas bolsas al nacer. Este insecto es del tamaño de un lápiz. Suele aparecer en las noches de luna llena y es todo un mito.<br>Observaciones: Historia coherente, elaborada, con un nivel de creatividad medio, ya que incluye elementos de fantasía. |  |
| **TXORLITO**<br>Narración: Se alimenta de pingüinos marinos, vive en Mongolia, porque es mongolo, tiene 89 vidas, todos los días va a la peluquería para ponerse pelo “punky” y tiene muchos piojos. Su defensa es cortar la cabeza con sus ridículas alitas. Pesa 200 kilos y mide 1,80 cm, y no se puede sumergir.<br>Observaciones: Baja coherencia de la historia, con un nivel de creatividad medio, conteniendo elementos que muestran sentido del humor: va a la peluquería a ponerse el pelo punk..., o elementos de fantasía como disponer de 89 vidas. |  |

## FICHAS DE JUEVO COOPERATIVO
## PROGRAMA JUEGO 12-14 AÑOS

### 29. EL FOCO

**Objetivos:**

- Crear un clima grupal positivo, de confianza.
- Reforzar el propio conocimiento y el conocimiento que tenemos de los demás.
- Mejorar el autoconcepto y el concepto de los demás.
- Fomentar la comunicación verbal: hábitos de escucha activa.

**Descripción de la actividad**

Se divide a la clase en grupos de seis participantes y se entrega a cada miembro un folio, un bolígrafo y cinco etiquetas adhesivas de gran tamaño sobre las que podrán escribir. A continuación se dan las siguientes instrucciones: "Vamos a realizar un sencillo juego, el juego del FOCO. Consiste en lo siguiente: Uno cualquiera de los miembros del grupo se ofrece como voluntario para ser FOCO, y se coloca en el centro del grupo. Cada uno de los demás miembros del grupo toma una etiqueta y escribe en ella *todas las cosas positivas que pueda acerca del compañero FOCO*. Sólo se pueden escribir cualidades reales, es decir, que realmente tenga el compañero. Debéis estar convencidos de que lo que escribís es verdad. Antes de empezar reflexionar unos momentos sobre las cualidades de vuestro compañero. Cuando todos hayan terminado, cada uno verbaliza al FOCO las cualidades que ha puesto y le entrega la etiqueta en la que ha escrito estos mensajes. El que está en el centro las recoge y las adhiere a su folio. Luego se ofrece otro voluntario y se repite el ejercicio, hasta que hayan pasado todos los miembros del grupo". Al finalizar el juego cada miembro del grupo dispondrá de 5 etiquetas con mensajes positivos de los compañeros hacia él. Posteriormente, se colocan todos los folios sobre papel de embalar para que puedan ser observados por todos los miembros del grupo y al final se inicia un debate sobre el ejercicio realizado.

**Discusión**

¿Cómo ha resultado este ejercicio? ¿Fácil, difícil, agradable, embarazoso...? ¿Habéis descubierto cualidades en vuestros compañeros/as? ¿Habéis descubierto cualidades en vosotros mismos? ¿Os ha costado mucho encontrar cosas positivas que escribir de vuestros compañeros? ¿Por qué? ¿Qué característica enunciada por vuestros compañeros os ha gustado o sorprendido más? ¿Os sentís mejor que antes de hacer el juego? ¿Solemos decir a los demás lo positivo o lo negativo? ¿Alguien ha recibido algún mensaje negativo? ¿Qué tipo de mensajes positivos se han indicado con mayor frecuencia? ¿Cuántos mensajes positivos se han planteado en cada equipo? ¿A qué razones se pueden deber las diferencias entre los equipos?

**Materiales**

Un folio, un bolígrafo y 5 etiquetas adhesivas de gran tamaño por participante.

| Tiempo | Estructuración grupal |
|---|---|
| 60 minutos | PG-GG |

## 30. POLARIZACIÓN ELÉCTRICA

### Objetivos:

- Promover la comunicación verbal: Desarrollo de hábitos de escucha activa.
- Reconocer nuestras percepciones de otros grupos socio-culturales (negros, gitanos, marroquíes...) y los valores subyacentes a ellos.
- Poner de manifiesto distintas perspectivas de opinión respecto a diferentes temas.
- Clarificar actitudes de discriminación y racistas hacia otros grupos.
- Estimular la reestructuración cognitiva mediante procesos de comunicación.

### Descripción de la actividad

En primer lugar, se delimita dentro del aula una pared que representa el "Sí" y la opuesta que representará el "No". Los jugadores se colocan en el centro del aula y el adulto que dirige la intervención lee en voz alta una afirmación, da una palmada y todos los miembros del grupo se desplazan y, o bien, se sitúan en la pared del "Sí" si están de acuerdo con la afirmación, o en la pared del "No" si están en contra. Nadie puede quedarse en medio. Todos tienen que posicionarse. No importa que no se esté completamente a favor o en contra. Posteriormente, el adulto pregunta por qué se situaron en los respectivos polos. Primero al grupo minoritario, después a los del mayoritario y a los del minoritario alternativamente. Cuando se han expuesto los principales argumentos se indica: "Aquellos que están de acuerdo con algún argumento dicho por el grupo de enfrente, puede moverse hacia ese lado. Debéis aproximaros más o menos en función del grado en el que los argumentos del otro grupo os han convencido". Posteriormente, los que realizan algún desplazamiento explican qué argumento les hizo acercarse a la otra postura. Si hay un cierto grado de acuerdo se puede intentar, entre todos llegar a una frase de consenso en donde todos estarían más o menos de acuerdo.

Ejemplos de frases:

- Solucionaríamos el problema del racismo si las razas vivieran en lugares diferentes.
- Los hombres históricamente han dominado el mundo y así debe seguir siendo.
- Los marroquíes quitan el trabajo a las personas del país.
- En ocasiones emplear el castigo físico resulta necesario.
- Siempre han existido pobres, no hay que hacer un problema hoy de lo que es una realidad que ha existido siempre.
- Un hombre vale si tiene dinero y cultura.
- Los seres humanos son violentos y siempre lo serán…

### Discusión

¿Qué te ha aportado la discusión en grupo? ¿Has cambiado tus puntos de vista en base a los argumentos dados por otros compañeros? ¿Qué imagen tenemos de los marroquíes, gitanos...? ¿Por qué tenemos esas imágenes? ¿Qué podemos hacer para modificar las imágenes erróneas que tenemos de la realidad? ¿Qué sentimientos hemos tenido hacia los compañeros del otro grupo, hacia las personas que tenían una opinión diferente a la nuestra?

### Materiales

Listado de frases o afirmaciones a plantear al grupo.

| Tiempo | Estructuración grupal |
|---|---|
| 60 minutos | GG |

## 31. ABANICO DE SENTIMIENTOS

### Objetivos:

- Identificar variados sentimientos a través de la expresión corporal (felicidad, envidia, tristeza...).
- Analizar causas de diversos sentimientos.
- Reflexionar sobre consecuencias e impacto en la conducta de diversos sentimientos.
- Expresar emociones a través de la dramatización.
- Fomentar la comunicación verbal: Hábitos de escucha activa.

### Descripción de la actividad

**FASE 1. Identificación:** Con la contribución de todo el grupo, el adulto que dirige la intervención anota en la pizarra un listado de sentimientos que los miembros enuncian y que él mismo sugiere (Alegría – Felicidad; Sorpresa – Asombro; Desagrado - Asco; Tristeza – Desolación; Celos – Envidia; Vergüenza – Turbación; Indiferencia – Aburrimiento...). Posteriormente, se muestran al grupo diversas láminas o fotografías en las que se observan caras que tienen distintas expresiones emocionales (Felicidad, Tristeza, Envidia, Miedo, Sorpresa...) y los participantes deben identificar los sentimientos que se expresan en las caras. La lámina se presenta al grupo, cada participante escribe el sentimiento expresado, y posteriormente se comenta en alto.

**FASE 2. Causas y consecuencias:** Se divide el grupo en 4 equipos y se asigna a cada equipo un sentimiento o emoción. Cada equipo, en primer lugar, debe enumerar causas que ocasionan ese sentimiento (no buscar consenso, reflejar todas las respuestas que surjan en cada equipo), y en segundo lugar, consecuencias que se pueden derivar de tener ese sentimiento. Posteriormente, en gran grupo, cada equipo expone sus conclusiones sobre causas y consecuencias del sentimiento analizado, que se anotan en la pizarra, y se abre un debate en base a las ideas expuestas.

**FASE 3. Expresión:** En esta tercera fase los equipos inventan historias breves con principio, desarrollo y fin, y que incluyan algún personaje que exprese el sentimiento con el que han trabajado. Estas historias se redactan sintéticamente mientras el grupo las elabora. Posteriormente, cada equipo dramatizará las historias inventadas, expresando los sentimientos de los personajes muy exageradamente. La duración de la dramatización oscilará entre 5 y 10 minutos.

### Discusión

En la fase 1 identificación y clarificación de las emociones expuestas en diversas expresiones faciales. En la fase 2 debate en torno a causas y consecuencias de los sentimientos trabajados, así como de las situaciones que generan sentimientos positivos y negativos, y del modo de resolver esos sentimientos. En la fase 3 debate sobre las historias inventadas, los sentimientos de sus personajes y sus circunstancias internas y externas.

### Materiales

Láminas o fotografías que muestran caras de personas con distintas expresiones emocionales. Materiales para la dramatización. Bolígrafos. Folios. Pizarra.

**Tiempo** 2 horas. Fase 1 y 2: 45'. Fase 3: 1h. 15'

**Estructuración grupal** GG/PG/GG

## 32. LOCALIZACIÓN DE OBJETOS

### Objetivos:

- Estimular relaciones de ayuda a través de instrucciones verbales.
- Potenciar la confianza en los demás.
- Promover la comunicación verbal: Desarrollo de hábitos de escucha activa.

### Descripción de la actividad

El grupo se divide en parejas, representando uno el rol de ciego y el otro el rol de guía. Se colocan diversos objetos por el aula (varios por participante). El guía deberá dar instrucciones verbales al ciego con la finalidad de que éste recoja el mayor número de objetos dispersos por aula y los vaya introduciendo en una bolsa de basura que agarra con una mano. Después de dos minutos de tiempo, los ciegos abren los ojos, y se invierten los roles, jugando nuevamente durante dos minutos. Con este procedimiento se realizan dos o tres rondas tomando nota del número total de objetos recogidos por cada pareja en los sucesivos juegos.

Variante: La meta: Después de colocar diversos obstáculos por el espacio del aula se distribuye a los participantes en parejas, uno será el guía y el otro el ciego. Los guías se quedan inmóviles en la línea de salida y deben dar instrucciones verbales a sus compañeros ciegos para que se orienten por el espacio. Los ciegos deben atravesar el aula llegando a una meta y evitar los obstáculos dispuestos siguiendo para ello las instrucciones a gritos que dan los respectivos guías. Después cambian los roles.

### Discusión

¿Resultaba difícil ayudar al compañero trasmitiéndole instrucciones verbales? ¿Ha sido fácil seguir las instrucciones verbales que nos daban? ¿Cuantos objetos ha recogido cada pareja? ¿Qué factores han influido para que algunas parejas hayan conseguido muchos objetos? ¿Cómo nos sentíamos en el rol de ciego?

### Materiales

Varios objetos por participante (tacos de madera, bolígrafos, pelotas, telas, palos, bolos...) y una bolsa de basura por pareja.

| Tiempo | Estructuración grupal |
|---|---|
| 60 minutos | PR-GG |

## 33. SOPA DE LETRAS

### Objetivos:

- Estimular relaciones de ayuda y la cooperación intragrupo con competición intergrupos.
- Potenciar el sentimiento de aceptación ya que la participación de todos es necesaria para la realización de la actividad.
- Fomentar la cohesión grupal: sentimientos de pertenencia.

### Descripción de la actividad

Se divide el grupo en dos equipos, cada uno de los cuales tiene distribuido un juego de tarjetas con todas las letras del alfabeto (cada tarjeta una letra alfabética. Dependiendo del número de participantes que configuren el equipo cada participante recibirá una o dos tarjetas). Cada equipo se sitúa a un lado del adulto que dirige la intervención. Éste indicará palabras en voz alta, y cada equipo, a la mayor velocidad, debe formar la palabra ordenándose los jugadores que portan las tarjetas con las letras que las componen. Deben construir la palabra y situarse frente a los compañeros de su equipo. El equipo que antes forme la palabra enunciada gana cinco puntos. El juego se concluye cuando todos los participantes han salido al menos una vez al centro para construir alguna palabra.

Lista de Palabras:

Hombre. Perdiz. Reloj. Virus. Muñeca. Mano. Afino. Portal. Lluvia. Queso. Gamo. Joya. Oxidar. Whisky. Don (estas palabras permiten que todos los participantes colaboren en algún momento, ya que incluyen todas las letras del abecedario).

Otras palabras para seguir jugando: Escribano. Patrón. Pulsera. Listo. Íntegro. Hambre. Mezclar. Mixto. Jamón. Lejano. Pintura. Platón. Casero. Besar. Nadie. Genaro.

### Discusión

¿Ha resultado divertido? ¿Ha sido fácil cooperar con los del propio equipo? ¿Daba motivación al juego el hecho de competir con otro equipo? ¿Qué sentimientos se tienen cuando se gana y cuando se pierde?

### Materiales

2 juegos de tarjetas con las letras del abecedario respectivamente.

| Tiempo | Estructuración grupal |
|---|---|
| 60 minutos | PG-GG |

## 34. EL MISTERIO DEL SECUESTRO

**Objetivos:**

- Estimular relaciones de ayuda y cooperación.
- Favorecer la comunicación verbal: Desarrollo de hábitos de escucha activa y toma de decisiones por consenso.
- Potenciar la integración grupal: Animar a la contribución de todos.
- Estructurar situaciones que implican responsabilidad grupal.
- Promover el sentimiento de aceptación ya que todos los miembros del grupo tienen un papel lleno de significado y necesario para llegar a la meta del juego.
- Estimular la cohesión grupal: sentimientos de pertenencia.
- Fomentar el razonamiento lógico verbal.

**Descripción de la actividad**

En el juego se dan las siguientes instrucciones de juego: "Un avión que volaba de París a Bilbao fue secuestrado. El juego consiste en encontrar entre los sospechosos quién es con mayor probabilidad el secuestrador". Para ello, cada jugador del grupo recibe una nota informativa (una tarjeta con información parcial) que puede o no ser útil para descubrir al secuestrador del avión. El juego consiste en analizar la información recibida y llegar juntos a la respuesta correcta. Los jugadores pueden discutir la información recibida pero no pueden enseñar o entregar la tarjeta a los compañeros del grupo. No ver la tarjeta del otro es una norma importante a seguir en este juego. Cada participante debe dar la información verbalmente cuando lo desee o cuando se lo soliciten los demás. El grupo puede elegir distintas formas de organizarse, puede solicitar que un compañero haga de secretario/a para anotar las conclusiones del grupo y sus razonamientos, pero en ningún caso se puede dar la tarjeta informativa a otro compañero. Cada participante deberá tener una parte de la información referida a este misterio que deben descubrir cooperativamente, compartiendo la información. El juego concluye cuando todos los miembros del grupo acuerdan por consenso la respuesta al misterio planteado. El juego se compone de 13 pistas informativas, distribuyéndose 1 o 2 tarjetas por jugador según el tamaño del grupo.
Pistas: El avión fue conducido a las islas Canarias donde el secuestrador se tiró en paracaídas durante la noche. Juana y su secretaria llegaron a la isla, por barco. Marta llegó por primera vez a la isla el 16 de Agosto. El secuestrador tiene cabello marrón claro y ojos azules. Marisa es una arqueóloga que realiza excavaciones en la isla. Ana demuestra un gran interés por los festivales religiosos de las islas Canarias. La policía encontró a Marisa desenredando un paracaídas de un árbol. Marta es la secretaria de Juana. A Juana se le busca en Inglaterra por la venta de Marihuana. El avión fue secuestrado el 14 de Agosto. Dos días después del secuestro la policía de Canarias arrestó a 4 mujeres que respondían a la descripción hecha del secuestrador. La arqueóloga tiene cabello negro y ojos marrones. El secuestrador escapó de un Hospital Mental en Francia.

**Discusión**

¿Cómo se ha organizado el grupo? ¿Cuál ha sido la capacidad de escucha de los miembros del grupo? ¿Cómo se evitó que hablaran todos a un tiempo? ¿Surgió algún líder? ¿Hubo problemas porque alguien no participó en las pistas? ¿Se ignoraron pistas de alguien? ¿Se dieron soluciones erróneas porque no se tuvieron en cuenta todas las pistas? ¿Algún miembro del grupo ha invitado a hablar a aquellos que participaban poco? ¿Se han atendido las pistas de los demás, o cada uno estaba centrado en las suyas?

**Materiales**

1 juego de tarjetas cada 13 participantes. Folios y bolígrafos.

**Tiempo** 60 minutos **Estructuración grupal** PG-GG

## 35. LA AGRESIÓN

### Objetivos:

- Confrontarse con una situación en la que uno es injustamente agredido físicamente por otro.
- Estimular la comunicación intragrupo en relación a distintas perspectivas posibles frente a ese conflicto.
- Analizar distintas técnicas de resolución de la situación problemática, distintas formas de responder a la agresión.
- Expresar emociones a través de la dramatización..

### Descripción de la actividad

Se plantea al grupo la siguiente historia: "Mikel está jugando en el patio con una pelota y Aitor le empuja, le hace caer al suelo y le quita la pelota. Mikel intenta levantarse del suelo pero Aitor le empuja de nuevo y vuelve a caer. ¿Qué siente en esta situación? ¿Qué podría hacer?". Después de narrar la historia, el grupo se divide en equipos de siete u ocho participantes. En primer lugar, listan todas las posibles formas de responder a esta situación conflictiva en la que una persona es agredida gratuitamente (fase de torbellino de ideas). Después cada equipo selecciona la forma de responder que considera más adecuada, debatiendo las conductas posibles frente a esa situación que cada equipo ha considerado (fase de evaluación de ideas). Cada equipo debe razonar por qué juzgan esa solución la más adecuada. Si no consiguen seleccionar la mejor solución por consenso, la seleccionan por mayoría (votación). En tercer lugar, cada equipo dramatiza una escena en la que se pone de relieve la solución que ha considerado más adecuada. La dramatización debe mostrar brevemente la situación de la historia y la solución seleccionada por cada equipo. Al terminar la dramatización se inicia el debate.

### Discusión

Después de la dramatización, se comentan, en primer lugar, las soluciones que han representado los equipos, y cada equipo informa del razonamiento por el que han considerado esa solución como la más eficaz, al tiempo que se analizan las respuestas seleccionadas (diferenciar respuestas pasivas, agresivas, asertivas). Posteriormente, se leen las otras soluciones propuestas en cada equipo, clarificándose si son respuestas asertivas (dice lo que piensa y siente sin herir ni humillar al otro), agresivas (dice lo que piensa y siente pero humillando e hiriendo al otro) o pasivas (no dice lo que siente o piensa, se somete al punto de vista de otro). Si las respuestas de los equipos son agresivas o pasivas, el adulto que dirige la intervención, al finalizar el debate debe señalar formas positivas de responder a la agresión del otro como interrogarle sobre su conducta, señalarle el impacto de su conducta sobre los demás y las consecuencias que se pueden derivar de la misma para sus relaciones interpersonales, solicitarle reparación del daño, por ejemplo, "hablar con él y preguntarle por qué lo ha hecho", "solicitarle que le devuelva la pelota", "decirle que debe disculparse por su conducta", "decirle que así no tendrá amigos"...).

### Materiales

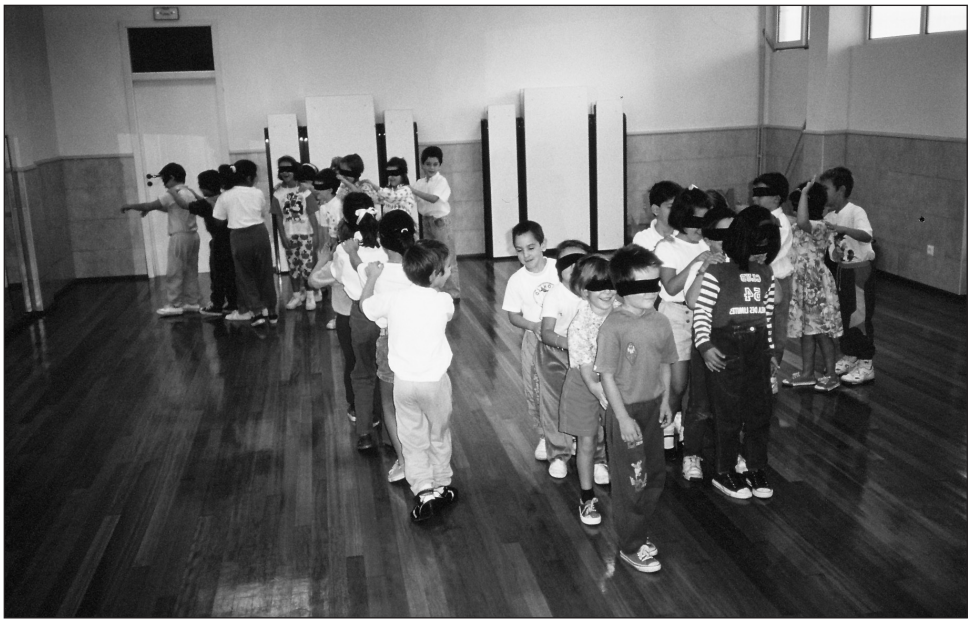
Folios y bolígrafos. Materiales para dramatización.

| Tiempo | Estructuración grupal |
|---|---|
| 1h 30' | PG-GG |

## FOTOS DE LOS PROGRAMAS DE JUEGO

### EL CHICLE SALTARÍN

## VIAJE EN TREN



## DIBUJA UNA CANCIÓN CON TUS AMIGOS

## ABRAZADOS

## LOS CAMELLOS

## CAJAS DE FANTASÍA

## FIGURAS GEOMÉTRICAS

## PASOS DE BAILE PARA UNA MÚSICA

## FOTO-PUZZLE EN DRAMATIZACIÓN

# 6. METODOLOGÍA E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN

## 6.1. Instrumentos de evaluación pretest-postest

Con la finalidad de evaluar los efectos de estas intervenciones en el desarrollo infantil y juvenil, antes y después de aplicar cada programa (septiembre-junio), en los sucesivos cursos académicos en los que se validaron los programas se administró una batería de instrumentos de evaluación. Esta evaluación tuvo como finalidad medir el impacto de estas experiencias, tras su aplicación durante un curso escolar, en las variables dependientes sobre las que se hipotetizaba que los programas iban a tener un efecto. Los instrumentos de evaluación aplicados y las variables medidas en los 5 programas pueden observarse en los cuadros 8, 9, 10, 11 y 12. Todos los instrumentos de evaluación detallados en estos cuadros únicamente se utilizaron en la primera administración de cada programa, cuando se aplicó con fines de investigación, con fines de validación. Usualmente, en los centros escolares, en cada curso académico seleccionan uno o dos instrumentos pretest-postest para medir el efecto del programa en ese grupo específico en uno o dos factores del desarrollo que se estimulan con estas experiencias.

**CUADRO 8** **INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN PRETEST-POSTEST DEL PROGRAMA JUEGO EDUCACIÓN INFANTIL (GARAIGORDOBIL, EN ELABORACIÓN)**

| Variables evaluadas | | Instrumentos de evaluación |
|---|---|---|
| *Factores del desarrollo social* | Habilidad cognitiva de resolución prosocial de problemas interpersonales | TREPI<br>Test de resolución de problemas interpersonales Adaptación del test de García y Magaz (1998) |
| | Altruismo:<br>Compartir con iguales y con adultos | EA<br>Evaluación del altruismo<br>Leighton (1992) |
| *Factores intelectuales y madurativos* | Inteligencia:<br>Verbal. No-verbal. Total. | K-BIT<br>Test breve de inteligencia.<br>Kaufman y Kaufman (1994/1997) |
| | Madurez neuropsicológica:<br>Lenguaje Comprensivo.<br>Visopercepción. Memoria icónica.<br>Fluidez Verbal. Atención. | CUMANIN<br>Cuestionario de madurez neuropsicológica infantil<br>Portellano et al. (2000) |
| | Variables del desarrollo: Reacción afectiva. Desarrollo somático. Desarrollo sensorial. Reacción motriz. Coordinación sensomotriz. Contacto y comunicación. Conceptuación. Normatividad. | EOD<br>Escala observacional del desarrollo (padres)<br>Secadas (1988/1992) |
| *Creatividad* | Conductas y rasgos de personalidad creadora | EPC<br>Escala de conductas y rasgos de personalidad creadora (padres y profesores)<br>Garaigordobil y Berrueco (2005) |
| | Creatividad verbal:<br>Fluidez. Flexibilidad. Originalidad. | TPCT<br>Test de Pensamiento Creativo:<br>Batería verbal y gráfica<br>Torrance (1974/1990) |
| | Creatividad gráfica:<br>Fluidez. Originalidad. Abreacción. Elaboración. | |
| | Creatividad perceptiva:<br>Atención a detalles.<br>Inconformismo. Encontrar y solucionar problemas. | TCAI<br>Test de pensamiento creativo mediante el análisis de una imagen<br>Garaigordobil y Berrueco (2005) |

**CUADRO 9** **INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN PRETEST-POSTEST DEL PROGRAMA JUEGO 6-8 AÑOS (GARAIGORDOBIL, 2005 B)**

| Variables evaluadas | | Instrumentos de evaluación |
|---|---|---|
| *Factores del desarrollo social y afectivo-emocional* | Conductas sociales: Liderazgo. Jovialidad. Sensibilidad social. Respeto-autocontrol. Agresividad-terquedad. Apatía-retraimiento. Ansiedad-timidez. Adaptación social. | BAS 1<br>Batería de socialización (profesores)<br>Silva y Martorell (1983) |
| | Imagen de los compañeros del grupo: compañero de juego | CS<br>Cuestionario Sociométrico (compañeros del grupo)<br>Garaigordobil (2005 b) |
| | Estrategias cognitivas de interacción social: Directas. Indirectas. Agresivas. | EIS<br>Cuestionario de estrategias cognitivas de interacción social<br>Díaz-Aguado (1985) |
| | Capacidad de cooperación grupal | CG<br>Evaluación de la cooperación grupal: El juego de los cuadrados<br>Garaigordobil (2005 b) |
| | Autoconcepto | EA<br>Escala de autoconcepto<br>Martinek y Zaichkowsky (1977) |
| | Estabilidad emocional | DFH<br>El test del dibujo de la figura humana<br>Koppitz (1974) |
| *Factores de la inteligencia y la creatividad* | Aptitudes de madurez para el aprendizaje escolar: Comprensión verbal. Aptitud numérica. Aptitud perceptiva. Madurez global para el aprendizaje. | BAPAE<br>Batería de aptitudes para el aprendizaje escolar<br>De la Cruz (1982) |
| | Esquema corporal | TEC<br>Test de reconocimiento del esquema corporal<br>Garaigordobil (2005 b) |

Nota: La EIS se administró únicamente en la fase postest.

**CUADRO 10** **INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN PRETEST-POSTEST DEL PROGRAMA JUEGO 8-10 AÑOS (GARAIGORDOBIL, 2003 B)**

| Variables evaluadas | | Instrumentos de evaluación |
|---|---|---|
| *Factores del desarrollo social y afectivo-emocional* | Conducta no altruista | EA<br>Técnica experimental de evaluación de la conducta altruista:<br>El dilema del prisionero<br>Adaptación Garaigordobil (2003 b) |
| | Conducta social:<br>Asertiva. Pasiva. Agresiva. | CABS<br>Autoinforme sobre el comportamiento social: Escala de comportamiento asertivo para niños<br>Wood, Michelson y Flynn (1978) |
| | Conducta social:<br>Ayuda | BAS 1<br>Batería de socialización.<br>Escala de Sensibilidad Social (profesores)<br>Silva y Martorell (1983) |
| | Comunicación intragrupo:<br>Mensajes positivos-negativos | ECOM<br>Evaluación de la comunicación intragrupo: El juego de las siluetas (compañeros del grupo)<br>Garaigordobil (2003 b) |
| | Autoconcepto:<br>Corporal. Intelectual. Social. Emocional. | LAEA<br>Listado de Adjetivos para la evaluación del autoconcepto<br>Garaigordobil (2003 b) |
| *Creatividad* | Creatividad verbal:<br>Fluidez. Flexibilidad. Originalidad. | BG CV<br>Tareas verbales de la Batería de Guilford. Guilford (1951) |
| | Creatividad gráfica:<br>Fluidez. Flexibilidad. Originalidad. Conectividad. Abreacción. Fantasía. | BG CG<br>Tareas gráficas de la Batería de Guilford. Guilford (1951) |
| | | TAEC<br>Test de Abreacción para evaluar la creatividad. De la Torre (1991) |

**CUADRO 11** **INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN PRETEST-POSTEST DEL PROGRAMA JUEGO 10-12 AÑOS (GARAIGORDOBIL, 2004 A)**

| Variables evaluadas | | Instrumentos de evaluación |
|---|---|---|
| *Factores del desarrollo social y afectivo-emocional* | Conductas sociales: Consideración por los demás Liderazgo. Autocontrol Retraimiento. Ansiedad. | BAS 3<br>Batería de socialización (autoevaluación) Silva y Martorell (1989) |
| | Conducta antisocial | AD<br>Cuestionario de conductas antisociales-delictivas. Seisdedos (1988/1995) |
| | Conducta prosocial | CP<br>Cuestionario de conducta prosocial (profesores y padres) Weir y Duveen (1981) |
| | Compañeros prosociales y creativos | CS<br>Cuestionario Sociométrico: compañero prosocial y creativo (compañeros del grupo) Garaigordobil (2004 a) |
| | Conducta social:<br>Asertiva. Agresiva. Pasiva. | CABS<br>Escala de comportamiento asertivo para niños Wood, Michelson y Flynn (1978/1983) |
| | Autoconcepto: Global. Positivo. Negativo. Creativo. | LAEA<br>Listados de adjetivos para la evaluación del autoconcepto global y creativo Garaigordobil (2004 a) |
| | Estabilidad emocional | DFH<br>El test del dibujo de la figura humana Koppitz (1974) |
| *Factores de la inteligencia y la creatividad* | Inteligencia:<br>Verbal. No verbal. Total. | K-BIT<br>Test breve de inteligencia Kaufman y Kaufman (1994/1997) |
| | Conductas y rasgos de personalidad Creadora | EPC<br>Escala de Personalidad Creadora (autoevaluación, padres y profesores) Garaigordobil (2004 a) |
| | Pensamiento asociativo verbal (Creatividad verbal):<br>Fluidez. Originalidad. | TAP<br>Test de asociación de palabras Garaigordobil (2004 a) |

**CUADRO 11** **Continuación**

| Variables evaluadas | | Instrumentos de evaluación |
|---|---|---|
| *Factores de la inteligencia y la creatividad* | Creatividad verbal:<br>Fluidez. Flexibilidad. Originalidad.<br>Creatividad gráfica:<br>Abstracción. Abreacción. Fluidez. Flexibilidad. Originalidad. | TPCT<br>Test de pensamiento creativo de Torrance<br>Torrance (1974/1990) |
| | Creatividad gráfica:<br>Originalidad. | CC<br>Creación libre de un cuadro<br>Evaluación interjueces de producto creativo<br>Garaigordobil (2004 a) |

**CUADRO 12** **INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN PRETEST-POSTEST DEL PROGRAMA JUEGO 12-14 AÑOS (GARAIGORDOBIL, 2000 B)**

| Variables evaluadas | | Instrumentos de evaluación |
|---|---|---|
| *Factores del desarrollo social y afectivo-emocional* | Conductas sociales:<br>Consideración por los demás<br>Liderazgo. Autocontrol<br>Retraimiento. Ansiedad. | BAS 3<br>Batería de socialización<br>(autoevaluación y profesores)<br>Silva y Martorell (1989) |
| | Altruismo | IA<br>Inventario de altruismo<br>Ma y Leung (1991) |
| | Conducta antisocial | ASB<br>Escala de conducta antisocial<br>Adaptación de Martorell y Silva (1993) |
| | Asertividad: Conducta asertiva, sumisa y agresiva<br><br>Autoasertividad. Heteroasertividad | EA<br>Escala de asertividad<br>Godoy et al. (1993) |
| | | ADCA-1<br>Autoinforme de conducta asertiva<br>García y Magaz (1994) |
| | Relaciones intragrupo:<br>Amistad y Prosocialidad | CS<br>Cuestionario Sociométrico<br>(compañeros del grupo)<br>Garaigordobil (2000 b) |

**CUADRO 12** **Continuación**

| | Variables evaluadas | Instrumentos de evaluación |
|---|---|---|
| *Factores del desarrollo social y afectivo-emocional* | Autoconcepto:<br>Académico. Familiar. Social<br>Emocional, Total.<br><br>Positivo. Negativo. Global.<br><br>Autoconcepto Positivo. Negativo.<br>Autoconcepto-Autoestima | AFA<br>Autonconcepto<br>Musitu et al. (1991)<br>LIA<br>Listado de adjetivos para la evaluación del autoconcepto<br>Garaigordobil (2000 b)<br>AC<br>Escala de Autoconcepto<br>Martorell et al. (1993) |
| | Imagen de los compañeros de grupo: Positiva. Negativa. Global | EC<br>Listado de adjetivos para la evaluación de la imagen de los compañeros del grupo (compañeros del grupo)<br>Garaigordobil (2000 b) |
| | Estrategias cognitivas de resolución de situaciones sociales | EIS<br>Cuestionario de estrategias cognitivas de resolución de situaciones sociales<br>Garaigordobil (2000 b) |
| | Capacidad para analizar sentimientos negativos: causas, consecuencias, resolución | CECAS<br>Cuestionario de evaluación de la capacidad de analizar sentimientos<br>Garaigordobil (2000 b) |
| | Prejuicios<br>Cogniciones positivas, negativas y neutras. | FIEP<br>Frases incompletas para la evaluación de Prejuicios Garaigordobil (2000 b) |
| | Empatía disposicional | CE<br>Cuestionario de evaluación de la empatía<br>Merhabian y Epstein (1972) |
| | Ansiedad Estado-Rasgo | STAIC<br>Cuestionario de autoevaluación ansiedad estado-rasgo en niños<br>Spielberger et al. (1973/1990) |
| | Problemas de Conducta:<br>Académicos. Conducta antisocial.<br>Timidez-retraimiento.<br>Psicopatológicos. Ansiedad.<br>Psicosomáticos. | EPC<br>Escala de problemas de conducta (padres)<br>Navarro et al. (1993). |

## 6.2. Evaluación continua de los programas de intervención

Además de la evaluación experimental de los programas, ya presentada en el apartado anterior, este modelo de intervención, para fomentar el desarrollo socioemocional, incluye un sistema de evaluación continua mediante técnicas observacionales. La evaluación continua se opera a través de la elaboración sistemática de un "*Diario de las sesiones*" en el que se describe lo que sucede en el transcurso de las mismas, y al que se adjuntan los "*Productos de las actividades*" realizadas por los miembros del grupo. Habitualmente, un adulto dirige la experiencia de juego y otro adulto realiza funciones de apoyo a la intervención teniendo un rol de observador de las sesiones de juego. Al finalizar la sesión, ambos, el adulto que dirige la intervención y el observador, analizan la sesión y valoran distintos aspectos.

Este mecanismo de evaluación continua de las sesiones tiene como finalidad reflexionar sobre la ejecución de las actividades por parte de los miembros del grupo. El análisis de la información contenida en el "Diario", así como el análisis de los productos de la actividad grupal facilitan la evaluación del proceso que está siguiendo el grupo y de las distintas etapas que atraviesa. Este sistema de evaluación permite valorar la situación del grupo en un momento dado con relación a diversos objetivos del programa y captar cambios de forma longitudinal observando progresos y regresiones en el grupo, lo que posibilita delimitar objetivos concretos de trabajo con el grupo a partir de dificultades observadas en el mismo (por ejemplo, desarrollar hábitos de escucha activa, estimular la cooperación...). Esta metodología de análisis ayuda a formular estrategias de intervención con ese grupo específico, y a formular preguntas que favorezcan el diálogo y el debate sobre los diversos temas que se abordan en el programa.

Los registros narrativos del "Diario" son un informe descriptivo sobre lo que ocurre en cada actividad de la sesión, con relación a las situaciones interactivas que se dan, así como a los contenidos que se verbalizan en los debates subsiguientes a las actividades y en la fase de cierre, donde los miembros del grupo reflexionan y comentan lo acontecido en la sesión.

En este tipo de técnica de observación, el observador no tiene una previa estructuración que dirija o articule la recogida de datos, ya que el objetivo es ver hasta qué punto la actividad consigue los objetivos propuestos (comunicación, ayuda, cooperación...), es decir, su unidad de medida se basa en una dimensión

cualitativa. Por ello, resulta conveniente que el observador colabore con el adulto que dirige el programa en la planificación de la sesión, a fin de clarificar qué se espera de cada actividad, para estar atento a ello, y registrar lo que sucede con relación a los factores de desarrollo que cada actividad moviliza.

Desde esta perspectiva, el observador tiene en cuenta lo que puede movilizar la actividad para captar las interacciones observadas, pero en estos registros también se anotan otros elementos dinámicos que aparecen en la sesión, como: 1) El grado de participación; 2) El respeto por las reglas o normas de juego; 3) La rigidez o flexibilidad en las elecciones libres de compañeros de juego, cuando se agrupan en parejas o en pequeños equipos libremente; 4) Los conflictos que aparecen y la forma en que se resuelven; 5) Los procesos de comunicación dentro del grupo; 6) Las emociones que los miembros del grupo expresan; 7) Las formas de organización grupal del juego... En este diario también se recogen anécdotas, o eventos poco frecuentes, como un conflicto particular, o un acercamiento amistoso entre dos niños que habitualmente pelean, y se describen en detalle del siguiente modo: 1) Identificando las acciones básicas de las personas clave y lo que se dice; 2) Incluyendo las acciones y verbalizaciones, siempre que sea posible, con las palabras exactas para conservar el sentido preciso de la conversación; y 3) Conservando la secuencia del episodio (principio, desarrollo y fin).

El "Diario" incorpora las producciones que los miembros del grupo elaboran en las actividades de la sesión. Son productos de la actividad: los dibujos realizados, los listados de ideas o respuestas dadas por los miembros del grupo a las tareas propuestas, las historias inventadas y/o dramatizadas, los cuadros, las esculturas, los murales, los disfraces diseñados... Con relación a los productos que por sus dimensiones físicas no pueden incluirse en el "Diario", por ejemplo, cuadros, esculturas... se realizan fotografías de los mismos que son incorporadas al "Diario", lo que permitirá evaluar los cambios que se den en el transcurso del programa de juego. Los productos de la actividad son materiales muy útiles, ya que a través del análisis de sus características se pueden evaluar puntuales objetivos del programa en un momento dado o hacer evaluaciones longitudinales para valorar el cambio en estos objetivos, en distintos momentos de la administración del programa. Así, con estos materiales podemos operar dos tipos de evaluación:

Evaluación de objetivos concretos del programa (comunicación, cooperación, expresión emocional...) en un momento dado de su aplicación. Esta evalua-

ción se realiza analizando con criterios definidos las características de los productos elaborados por los equipos y estableciendo comparaciones entre los equipos, lo que permite clasificar los productos en un nivel bajo-medio-alto en el objetivo que estemos valorando.

Evaluación longitudinal o medición del cambio en algún objetivo del programa. Esta evaluación se lleva a cabo comparando las características de los productos de un grupo en distintos momentos de aplicación del programa, por ejemplo, se puede evaluar la cooperación de un producto como un cuadro en la sesión 1 y en la sesión 25. Se plantea la misma tarea a los equipos, formados por los mismos jugadores en ambas sesiones, y después se comparan los productos elaborados en ambas.

### 6.3. Cuestionarios de evaluación de los programas de intervención

Tanto en los tres programas de educación primaria como en el programa de secundaria, en la fase postest, se incorporan 2 cuestionarios de evaluación del programa que tienen por finalidad recoger la opinión y la percepción subjetiva que tienen de la experiencia los miembros del grupo que han participado en ella así como los adultos que han estado implicados en su desarrollo (ver anexo 1).

#### 6.3.1. Cuestionario de evaluación de los programas JUEGO

El cuestionario de evaluación del programa es un instrumento elaborado para valorar los 3 programas JUEGO dirigidos a niños de 6 a 12 años (Garaigordobil, 2003b, 2004a, 2005a) y tiene 2 versiones, una para los niños y niñas que han participado en la experiencia (ver anexo 1, cuadro 1) y otro para los adultos implicados en la intervención (ver anexo 1, cuadro 2).

La versión para los niños recoge la opinión de los miembros del grupo después de haber realizado el programa de juego durante un curso escolar. A través de esta técnica básicamente se explora el grado de satisfacción o placer obtenido en la experiencia, así como la percepción que ellos tienen del cambio operado en sí mismos en relación a algunos objetivos del programa como son: mejorar la comunicación, desarrollar vínculos amistosos y conductas de ayuda-cooperación, expresar sentimientos, mejorar la autoimagen e imagen de los demás, respetar las normas, desarrollar la imaginación y la creatividad... La evaluación se lleva a cabo sobre una escala de estimación de 1 a 7, donde 1 indica ningún cambio y 7 significa mucho cambio. Además, el cuestionario solicita infor-

mación cualitativa sobre el programa, por ejemplo, pregunta sobre las actividades más interesantes del programa o las que han implicado mayor dificultad para los participantes, sobre lo que les ha aportado la experiencia, su opinión de los debates, su valoración de los juegos cooperativos frente a los tradicionales... Este autoinforme se realiza colectivamente en la última sesión de juego cooperativo, es decir, después de desarrollar el programa de juego durante un curso escolar. Primero, los miembros del grupo responden el cuestionario individualmente y después se abre un debate en el que comentan sus opiniones. En la corrección del cuestionario se valoran las medias, frecuencias y porcentajes de la percepción del cambio en los objetivos del programa, y además se analiza la información cualitativa que aportan los miembros del grupo sobre la experiencia de juego.

La versión para el adulto de los cuestionarios de evaluación de los programas también se cumplimenta al finalizar el curso escolar, y tiene por finalidad recoger información sobre los efectos de los programas de juego, desde la percepción subjetiva de los adultos que han desarrollado esta experiencia con un grupo. En esta prueba se solicita que el adulto valore en una escala de estimación de 1 a 7 diversos objetivos del programa tales como: interacción amistosa, cohesión grupal, relaciones de ayuda, cooperación, comunicación intragrupo, autoconcepto, expresión de emociones, conductas sociales, creatividad... incluyéndose en el cuestionario algunas preguntas abiertas sobre la fase de cierre, las actividades del programa...

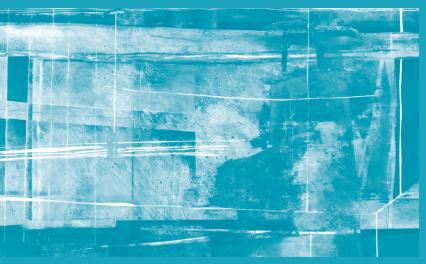
### 6.3.2. Cuestionario de evaluación del programa para adolescentes

El cuestionario de evaluación del programa para los adolescentes se aplica en la última sesión de intervención, como un mecanismo de cierre de esta experiencia con el grupo con el que se ha llevado a cabo (ver anexo 1, cuadro 3). Tomando como base para el debate las respuestas dadas por los miembros del grupo a las cuestiones planteadas en este cuestionario, se abre una discusión en torno a lo que ha supuesto la experiencia realizada durante el curso escolar. Así mismo, los adultos implicados en el desarrollo del programa al finalizar el curso realizan una evaluación del programa con la versión del cuestionario diseñada con esta finalidad (ver anexo 1, cuadro 4).

El cuestionario para adolescentes explora con una escala de estimación (nada-algo-bastante-mucho), la percepción subjetiva de cambio que los adoles-

centes tienen en relación a diversas variables implicadas en la intervención o programa: amistad, participación, comunicación, relación de ayuda, cooperación, autoimagen, imagen de los demás, expresión emocional, asertividad, rechazo, agresividad, retraimiento, resolución de conflictos... Así mismo se recoge información sobre el grado de placer o bienestar generado por la experiencia, y otras informaciones más cualitativas relacionadas con las actividades que en su opinión han sido más y menos interesantes del programa, con aspectos positivos y negativos de esta experiencia...

El cuestionario de evaluación del programa para los adultos (profesores/as y evaluadores/as), tiene similar estructura y finalidad, ya que representa un instrumento de valoración subjetiva del impacto del trabajo realizado. Con esta herramienta se explora con una escala de estimación de 1 a 10 su nivel de motivación, el grado de satisfacción general con el trabajo, el nivel de dificultad, el grado de interés de la experiencia en su conjunto, así como en qué medida ha ejercido un impacto significativo sobre los miembros de su grupo en diversas variables u objetivos implicados en la intervención: placer, participación, autoimagen, imagen de los demás, comunicación intragrupo asertiva, escucha activa, cohesión grupal, rechazo, expresión emocional, empatía, relaciones de ayuda, cooperación, asertividad, agresividad, estereotipos, resolución de conflictos... y complementariamente se solicita información más cualitativa del programa.



investigamos

# Capítulo 3

# La investigación de los programas: metodología y resultados de la evaluación

# La investigación de los programas: metodología y resultados de la evaluación

En este capítulo se expone la metodología y los resultados de los estudios de validación de los cinco programas de intervención. Se presentan los objetivos y las hipótesis planteadas en las cinco investigaciones realizadas, el procedimiento metodológico utilizado para evaluar los programas, la muestra empleada en cada estudio, la metodología y los instrumentos de evaluación aplicados para medir la eficacia del juego cooperativo en el desarrollo infantil y juvenil, así como los resultados obtenidos en relación a los beneficios de las experiencias cooperativas en diversos factores del desarrollo social, afectivo-emocional e intelectual en la infancia y la adolescencia.

## 1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LOS ESTUDIOS

Los estudios empíricos realizados con los 5 programas de intervención tienen 3 grandes objetivos:

- Diseñar los programas de intervención configurados con juegos cooperativos-creativos o combinando juegos cooperativos con otras dinámicas de grupo, para niños y adolescentes, es decir, para el último ciclo de educación infantil, para los 3 ciclos de educación primaria y para el primer ciclo de educación secundaria.
- Realizar un desarrollo experimental de los programas
- Evaluar los efectos de estas experiencias cooperativas en factores socio-emocionales del desarrollo infantil y juvenil relacionados con la educación en valores y la prevención de la violencia, así como sus efectos en factores de la inteligencia y la creatividad.

En las sucesivas investigaciones llevadas a cabo con los programas se planteó como hipótesis general que los programas de intervención iban a estimular diversos factores del desarrollo de la personalidad en niños y adolescentes. En cada programa, dependiendo de los instrumentos de evaluación pretest-postest aplicados, se propusieron varias hipótesis específicas que se detallan en los cuadros 1, 2, 3, 4 y 5:

**CUADRO 1**

### HIPÓTESIS DEL ESTUDIO PARA EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INFANTIL

| **El programa mejorará diversos factores del desarrollo social potenciando un aumento de:** |
|---|
| 1. La habilidad cognitiva de resolución prosocial de problemas interpersonales. |
| 2. Las conductas de compartir con los iguales y con los adultos. |
| El programa potenciará el desarrollo de factores madurativos, intelectuales y de creatividad fomentando un incremento de: |
| 3. La inteligencia verbal y no-verbal. |
| 4. Factores relacionados con la madurez neuropsicológica: lenguaje comprensivo, visopercepción, memoria icónica, fluidez verbal, atención. |
| 5. Variables del desarrollo: reacción afectiva, desarrollo somático, desarrollo sensorial, reacción motriz, coordinación sensomotriz, contacto y comunicación, conceptualización y normatividad. |
| 6. La creatividad verbal: fluidez, flexibilidad, originalidad. |
| 7. La creatividad gráfica: fluidez, originalidad, abreacción, elaboración. |
| 8. La creatividad asociada a la resolución de problemas en una tarea perceptiva: atención a detalles, inconformismo, encontrar y solucionar problemas. |
| 9. Conductas y rasgos de personalidad creadora. |

## CUADRO 2 HIPÓTESIS DEL ESTUDIO PARA EL PROGRAMA DEL CICLO 1 DE EDUCACIÓN PRIMARIA

**El programa favorecerá el desarrollo social y afectivo-emocional potenciando una mejora de:**

1. La conducta social con los iguales dentro del aula, aumentando conductas facilitadotas de la socialización (liderazgo, jovialidad, sensibilidad social, respeto-autocontrol) y disminuyendo conductas perturbadoras (agresividad-terquedad, apatía-retraimiento, ansiedad-timidez) lo que mejorará la adaptación social dentro del contexto escolar.
2. La imagen de los compañeros del grupo, ya que aumentarán las relaciones de aceptación entre los miembros del grupo disminuyendo los rechazos muy focalizados sobre un miembro del grupo, siempre dañinos para el desarrollo de la personalidad.
3. Las estrategias cognitivas de interacción social, aumentando las estrategias indirectas que implican un mayor nivel de desarrollo psicosocial, y disminuyendo las estrategias agresivas como técnica de resolución de conflictos sociales.
4. El autoconcepto global.
5. La estabilidad emocional ya que disminuirán los indicadores emocionales signo de tensión o perturbación emocional.

El programa potenciará el desarrollo de funciones cognitivas, fomentando un incremento de:

6. Las aptitudes de madurez para el aprendizaje escolar: comprensión verbal, aptitud numérica, aptitud perceptiva, madurez global para el aprendizaje.
7. El desarrollo del esquema corporal, del reconocimiento de las partes del cuerpo.

## CUADRO 3 HIPÓTESIS DEL ESTUDIO PARA EL PROGRAMA DEL CICLO 2 DE EDUCACIÓN PRIMARIA

**El programa favorecerá el desarrollo social y afectivo-emocional potenciando una mejora de:**

1. La capacidad de cooperación altruista.
2. La conducta social asertiva con los iguales, incrementando las conductas asertivas y disminuyendo las agresivas y pasivas.
3. Las conductas de ayuda, de sensibilidad social en las relaciones con los iguales en el contexto escolar, especialmente con aquellos más desfavorecidos.
4. La comunicación intragrupo, aumentando los mensajes positivos sobre los compañeros del grupo y disminuyendo los mensajes negativos, descalificadores o agresivos.
5. El autoconcepto: corporal, intelectual, social, emocional, global.

El programa potenciará el desarrollo de la creatividad fomentando un aumento de:

6. La creatividad verbal: fluidez, flexibilidad, originalidad.
7. La creatividad gráfico-figurativa: fluidez, flexibilidad, originalidad, conectividad, abreacción, fantasía.

## CUADRO 4 HIPÓTESIS DEL ESTUDIO PARA EL PROGRAMA DEL CICLO 3 DE EDUCACIÓN PRIMARIA

**El programa favorecerá el desarrollo social y afectivo-emocional potenciando una mejora de:**

1. La conducta social con los iguales, aumentando diversas conductas sociales positivas con los iguales (conductas de consideración por los demás, conductas de liderazgo y conductas de autocontrol), y disminuyendo conductas negativas para la socialización (conductas de retraimiento social y las conductas de ansiedad-timidez).
2. La conducta social disminuyendo las conductas antisociales y delictivas.
3. La conducta social aumentando las conductas prosociales.
4. La conducta asertiva, aumentando las conductas sociales asertivas y disminuyendo las conductas agresivas y pasivas en la interacción con otros niños y niñas.
5. Las estrategias cognitivas positivas de interacción social.
6. La percepción o imagen de los compañeros del grupo, aumentando el número de compañeros evaluados como personas prosociales y personas creativas.
7. El autoconcepto global, aumentando el autoconcepto positivo, el autoconcepto creativo, y disminuyendo el autoconcepto negativo.
8. La estabilidad emocional ya que disminuirán los indicadores emocionales signo de tensión o perturbación emocional.

El programa potenciará el desarrollo de la inteligencia y la creatividad fomentando un aumento de:

9. La inteligencia verbal y no verbal.
10. Conductas y rasgos de personalidad propios de personas creativas.
11. La capacidad de pensamiento asociativo verbal en sus indicadores fluidez y originalidad.
12. La creatividad verbal: fluidez, originalidad y flexibilidad.
13. La creatividad gráfica-figurativa: abstracción, fluidez, originalidad, elaboración, abreacción.

## CUADRO 5 HIPÓTESIS DEL ESTUDIO PARA EL PROGRAMA DEL CICLO 1 DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

**El programa favorecerá el desarrollo social y afectivo-emocional potenciando una mejora de:**

1. La conducta social aumentando conductas sociales positivas (conductas de consideración por los demás, conductas de autocontrol en las relaciones sociales, conductas de liderazgo positivo) y disminuyendo conductas perturbadoras para la socialización (conductas de retraimiento social, conductas de ansiedad-timidez).

2. La autoasertividad, la heteroasertividad, aumentando tanto éstas como la conducta asertiva general, y disminuyendo las conductas pasivas y agresivas en las interacciones sociales con compañeros.
3. La conducta prosocial altruista
4. Las conductas sociales negativas ya que se producirá una inhibición de algunas conductas antisociales que evolutivamente experimentan un incremento en esta etapa.
5. Las estrategias cognitivas, aumentando las estrategias asertivas de resolución de situaciones sociales conflictivas, y disminuyendo las estrategias pasivas y agresivas.
6. Las cogniciones prejuiciosas, observándose una disminución de los prejuicios o imágenes negativas de diferentes colectivos socio-culturales (religiosos, étnicos...), y un aumento de las imágenes positivas y las imágenes neutras o más objetivas en relación a esos colectivos.
7. La capacidad para analizar sentimientos, aumentando el conocimiento de las causas que provocan diversas emociones negativas, sus consecuencias y sus formas de resolución o afrontamiento.
8. El autoconcepto: global, familiar, académico, social, emocional; positivo, autoconcepto-autoestima, negativo.
9. El concepto o imagen de los compañeros del grupo, incrementando los adjetivos positivos con los que definir a los compañeros y disminuyendo los negativos.
10. La capacidad de empatía disposicional, o capacidad afectiva y cognitiva para percibir y hacerse cargo del estado emocional de otro.
11. La ansiedad, disminuyendo tanto la ansiedad-estado y como la ansiedad-rasgo de personalidad.
12. Las relaciones intragrupo en el contexto del aula, aumentando las relaciones amistosas (mayor elección de amigos) y la consideración de los compañeros del grupo como prosociales (mayor número de elecciones de prosocialidad).
13. Problemas de conducta, al disminuir diversos problemas: escolares, conducta antisocial, timidez-retraimiento, psicopatológicos, ansiedad, psicosomáticos.

## 2. DISEÑO Y PROCEDIMIENTO DE LAS EVALUACIONES

Los estudios empíricos de evaluación de los efectos de los 5 programas de intervención se han realizado con diseños experimentales de medidas repetidas pretest-postest con grupo de control. Estas investigaciones se han llevado a cabo en 3 fases: evaluación pretest, aplicación del programa de intervención y evaluación postest (ver cuadro 6).

**CUADRO 6**

## FASES PARA LA APLICACIÓN DE LA EXPERIENCIA CON UN GRUPO

| Fases | Actividades |
|---|---|
| Evaluación Pretest (previa al programa) | • Aplicación pretest de una batería de instrumentos de evaluación para la medición de factores de la personalidad durante la infancia y la adolescencia: conductas sociales positivas y negativas, estrategias cognitivas de interacción social, capacidad de cooperación, autoconcepto, estabilidad emocional, empatía, inteligencia, creatividad... |
| Aplicación del programa de intervención | • Desarrollo de una sesión de intervención semanal durante el curso escolar.<br>• La duración temporal de la sesión semanal es variable en función de las edades: 75 minutos en el programa de educación infantil; 90 minutos en los programas de primer y segundo ciclo de primaria; 2 horas en el programa de tercer ciclo de primaria y en el de primer ciclo de educación secundaria.<br>• Registro narrativo de las sesiones mediante un "Diario" que se construye en base a la observación que permite la evaluación continua de la intervención. |
| Evaluación Postest (posterior al programa) | • Aplicación postest de la misma batería de instrumentos de evaluación que en la fase pretest para la medición del cambio en factores de la personalidad durante la infancia y la adolescencia.<br>• Administración de los cuestionarios de evaluación del programa: niños, adolescentes y adultos. |

En la fase pretest, durante las primeras semanas del curso escolar (septiembre), se facilitó una batería de instrumentos de evaluación para medir las variables dependientes sobre las que se hipotetizaba que el programa iba a tener efectos, es decir, se midieron diversos factores sociales, emocionales e intelectuales del desarrollo. Se encargaron de aplicar los instrumentos los psicólogos de los centros escolares en colaboración con estudiantes de psicología en prácticas, a los cuales se formó en seminarios sistemáticos previos a la administración de los tests, lo que facilitó la homogeneidad en la recogida de datos. En varios de los programas los instrumentos los cumplimentan los niños, sus padres y profesores, lo que posibilita captar información de los participantes desde distintos puntos de vista.

Posteriormente, los participantes experimentales llevaron a cabo el programa de intervención socio-emocional, o bien los programas de juego cooperativo con

niños y niñas de educación infantil y primaria, o bien el programa que combina juego y otras dinámicas de grupo con los adolescentes. La administración del programa consistió en la realización de una sesión de juego semanal durante todo el curso escolar cuya duración varió dependiendo de las respectivas edades: 75 minutos en el programa de educación infantil; 90 minutos en primer y segundo ciclo de primaria; 2 horas en tercer ciclo de primaria y en el primer ciclo de educación secundaria.

Las sesiones de juego se desarrollaron en el mismo espacio, un aula libre de obstáculos, y el mismo día y hora de la semana, ya que el desarrollo del programa formó parte del currículo escolar de las profesoras/es que lo llevaron a cabo. La intervención la dirigió el profesor/a habitual de cada grupo con la colaboración de un observador/a. En el programa de ESO la intervención la realizaron los tutores. Mientras los participantes de los grupos experimentales realizaban el programa de intervención socio-emocional, los participantes de los grupos de control desarrollaron las actividades de ética y/o de tutorías del programa del centro escolar, con lo que se evitó el efecto Hawthorne, ya que los de control recibieron otro tipo de instrucción y el mismo nivel de atención.

En la fase postest, durante las últimas semanas del curso escolar (junio), se administraron los mismos instrumentos que en la fase pretest para medir el cambio en las variables dependientes objeto de estudio en cada uno de los respectivos programas. Además, los participantes de los grupos experimentales de los tres ciclos de educación primaria y de secundaria cumplimentaron un cuestionario de evaluación del programa, diseñado *ad hoc* para recoger la percepción subjetiva de los participantes en este tipo de experiencia.

Para la realización de estos estudios se han constituido sucesivos equipos investigadores compuestos por los profesore/as que aplicaron los programas en los grupos experimentales, los psicólogos de los centros escolares y varios estudiantes de 5º curso de Psicología o licenciados que realizaban sus estudios de doctorado y que llevaron a cabo la evaluación pretest-postest, así como la filmación y observación de las sesiones de intervención. La formación de los sucesivos equipos se realizó a través de sistemáticos seminarios formativos llevados a cabo quincenalmente durante todo el curso escolar. Esta formación se operó tanto en lo referente al programa (aspectos conceptuales, metodológicos...), como a la evaluación (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 la intervención, análisis de sesiones a través del vídeo, desarrollo de específicas estrategias de intervención 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 su administración. La corrección de los tests fue ciega, sin conocimiento de la condición o las hipótesis, y fue llevada a cabo por un equipo de estudiantes de psicología, becarios, formados específicamente para esta finalidad.

## 3. LA MUESTRA EN LOS ESTUDIOS

Las muestras utilizadas en los distintos estudios de validación de los respectivos programas de intervención socio-emocional se detallan en el Cuadro 7. La asignación de los grupos a la condición experimental o control fue aleatoria.

**CUADRO 7** **LA MUESTRA EN LOS ESTUDIOS DE VALIDACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN**

| Ciclo Educativo | Muestra global | Muestra experimental y control |
|---|---|---|
| Educación Infantil | 86 participantes de 5 a 6 años.<br>5 grupos<br>47 niños y 39 niñas | 53 experimentales<br>(3 grupos)<br>33 control (2 grupos) |
| Ciclo 1<br>Educación Primaria | 178 participantes de 6 a 7 años.<br>8 grupos<br>93 niños y 85 niñas | 125 experimentales<br>(6 grupos)<br>53 control (2 grupos) |
| Ciclo 2<br>Educación Primaria | 154 participantes de 8 a 10 años.<br>6 grupos<br>86 niños y 68 niñas | 126 experimentales<br>(4 grupos)<br>28 control (2 grupos) |
| Ciclo 3<br>Educación Primaria | 86 niños y niñas de 10 a 11 años.<br>4 grupos<br>34 niños y 52 niñas. | 54 experimentales<br>(2 grupos)<br>32 control (2 grupos) |
| Ciclo 1<br>Educación Secundaria | 174 adolescentes de<br>12 a 14 años.<br>6 grupos<br>94 chicos y 80 chicas | 125 experimentales<br>(4 grupos)<br>49 control (2 grupos) |

## 4. METODOLOGÍA E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS

Con la finalidad de evaluar los efectos de estos programas en el desarrollo infantil y juvenil, antes y después de aplicar el programa de juego (septiembre-junio), en los sucesivos cursos académicos en los que se validaron los programas [1989-1990: ciclo 1; 1993-1994: ciclo 2; 2001-2002: ciclo 3; 2002-2003: educación infantil; 1997-1998: programa adolescentes] se administró una batería de instrumentos de evaluación (ver capítulo 2, cuadros 8, 9, 10, 11 y 12). Esta evaluación tuvo como finalidad medir el impacto de estas experiencias tras su aplicación durante un curso escolar, y poder comparar el cambio de los participantes experimentales frente al cambio en los participantes de control, es decir, aquellos que aquel curso académico no tuvieron la oportunidad de realizar los programas. Complementariamente, en los programas de educación primaria y secundaria, en la fase postest, después de realizar semanalmente el programa en cada grupo de edad, se administró un cuestionario de evaluación del programa con la finalidad de recoger la opinión y la percepción subjetiva de los miembros de los grupos que participaron en estas experiencias (ver anexo 1).

## 5. RESULTADOS DE LOS ESTUDIOS DE EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS

Los cuatro programas JUEGO y el programa para adolescentes han sido evaluados experimentalmente. Para ello se han planteado sucesivas investigaciones utilizando diseños de medidas repetidas pretest-postest con grupos de control. Empleando en cada caso muestras de investigación amplias, se ha administrado un conjunto de instrumentos de evaluación antes y después de aplicar el programa. Los análisis estadísticos realizados con los datos obtenidos (análisis descriptivos, de varianza, covarianza...) han ratificado diversos efectos positivos, al comparar el cambio en diversos factores del desarrollo en los niños y adolescentes que han realizado estas experiencias cooperativas durante un curso escolar, frente a otros que no han tenido esa oportunidad durante ese curso académico. Los resultados obtenidos en los sucesivos estudios han confirmado los efectos positivos de estos cinco programas de intervención socio-emocional en diversos factores sociales, emocionales, e intelectuales, con lo que se valida esta línea de intervención psicológica para el desarrollo de la personalidad infanto-juvenil desde los 4 hasta los 14 años.

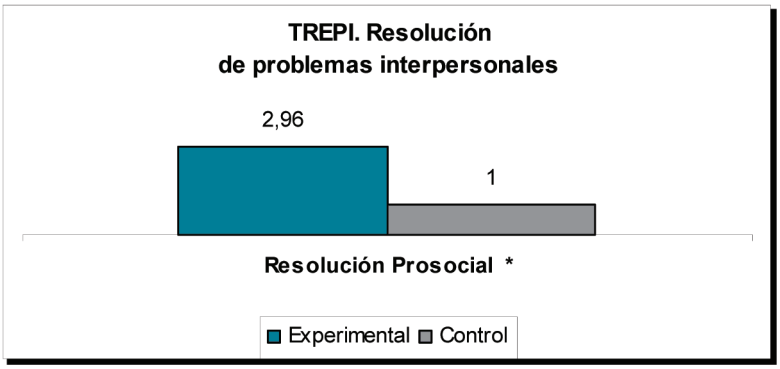
## 5.1. Cambios significativos pretest-postest en factores del desarrollo infanto-juvenil

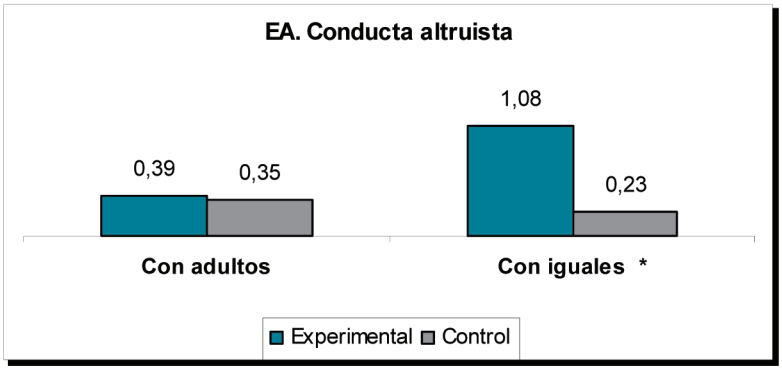
### 5.1.1. Efectos del programa JUEGO para Educación Infantil

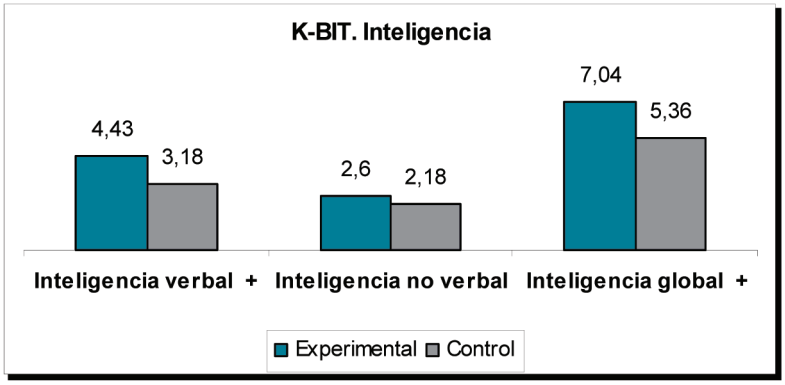
Para analizar los efectos del programa en el desarrollo infantil, con los datos obtenidos en las pruebas pretest-postest aplicadas, se calcularon las medias y las desviaciones típicas en relación a cada variable objeto de estudio, para los participantes experimentales y control, llevándose a cabo análisis de varianza (anovas) con las puntuaciones pretest, postest, así como con las diferencias pretest-postest, y obteniendo también las covarianzas (ancovas) en aquellas variables en las que se encontraron diferencias significativas entre ambas condiciones en la fase pretest. Los resultados de estos análisis se presentan en la Tabla 1 (ver anexo 2) y en el Gráfico 1.

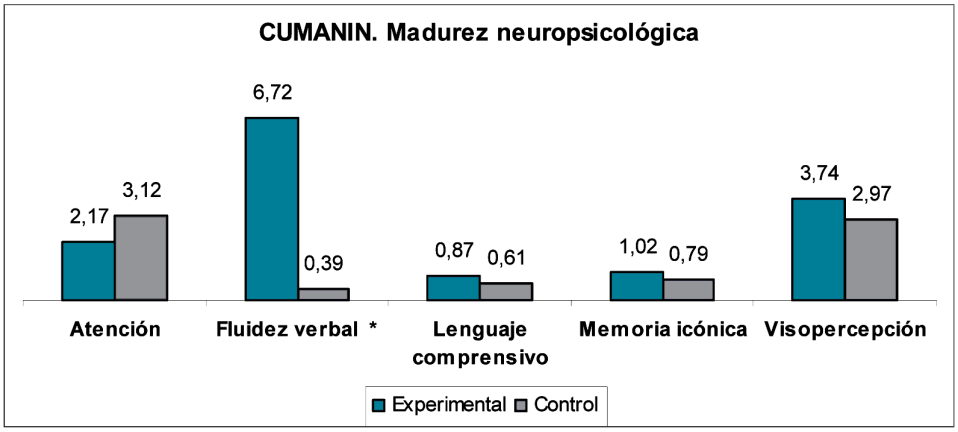
**GRÁFICO 1**

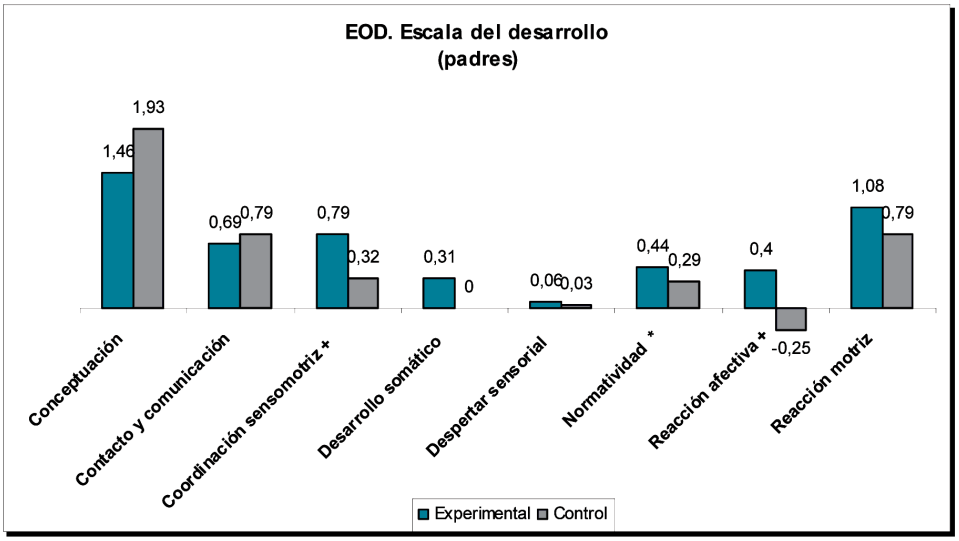
**Representación gráfica del cambio en los participantes experimentales y control en factores del desarrollo social, emocional y cognitivo Programa JUEGO Educación Infantil**

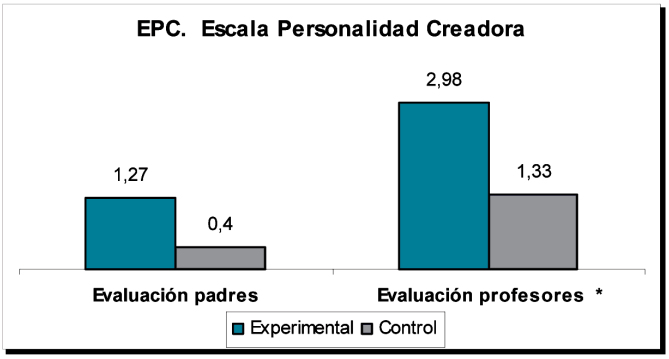


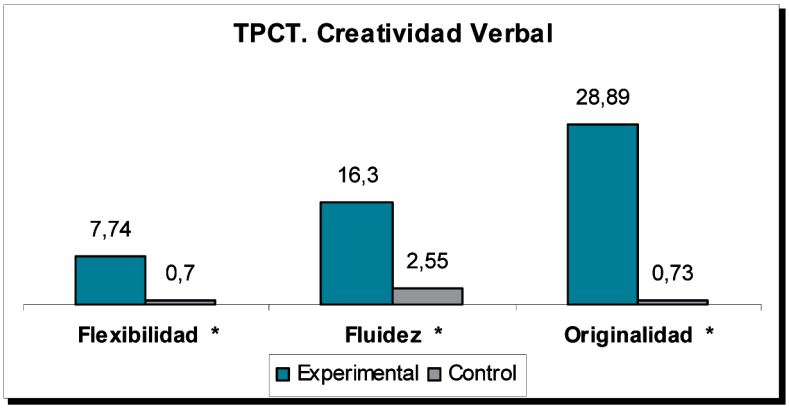

EA. Conducta altruista
0,39
0,35
1,08
0,23
Con adultos
Con iguales *
Experimental
Control

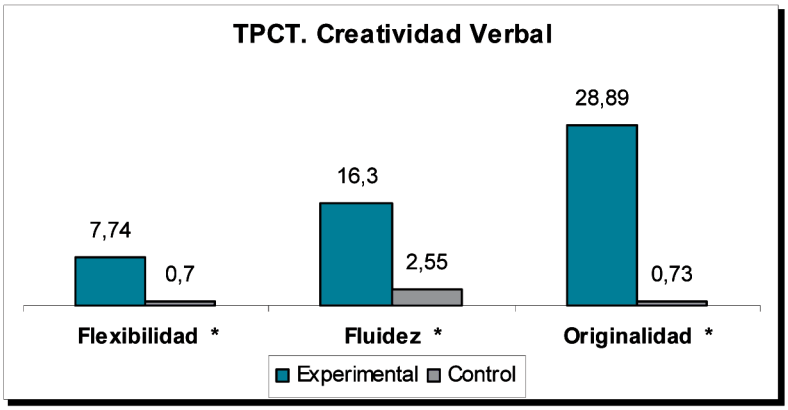

K-BIT. Inteligencia
4,43
3,18
2,6
2,18
7,04
5,36
Inteligencia verbal +
Inteligencia no verbal
Inteligencia global +
Experimental
Control

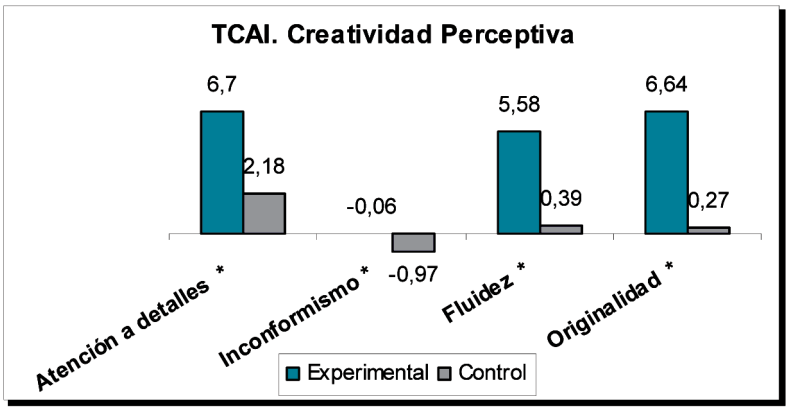

CUMANIN. Madurez neuropsicológica
2,17
3,12
6,72
0,39
0,87
0,61
1,02
0,79
3,74
2,97
Atención
Fluidez verbal *
Lenguaje comprensivo
Memoria icónica
Visopercepción
Experimental
Control


EOD. Escala del desarrollo
(padres)
1,46
1,93
0,69
0,79
0,79
0,32
0,31
0
0,06
0,03
0,44
0,29
0,4
-0,25
1,08
0,79
Conceptuación
Contacto y comunicación
Coordinación sensomotriz +
Desarrollo somático
Despertar sensorial
Normatividad *
Reacción afectiva +
Reacción motriz
Experimental
Control


EPC. Escala Personalidad Creadora
1,27
0,4
2,98
1,33
Evaluación padres
Evaluación profesores *
Experimental
Control


TPCT. Creatividad Verbal
7,74
0,7
16,3
2,55
28,89
0,73
Flexibilidad *
Fluidez *
Originalidad *
Experimental
Control


TPCT. Creatividad Verbal
7,74
0,7
16,3
2,55
28,89
0,73
Flexibilidad *
Fluidez *
Originalidad *
Experimental
Control


TCAI. Creatividad Perceptiva
6,7
2,18
-0,06
-0,97
5,58
0,39
6,64
0,27
Atención a detalles *
Inconformismo *
Fluidez *
Originalidad *
Experimental
Control

Los análisis de varianza realizados con los datos obtenidos en la evaluación pretest-postest (ver Tabla 1 y Gráfico 1) han puesto de relieve que este programa de juego cooperativo ha estimulado significativamente:

1. **La capacidad de resolución prosocial de problemas interpersonales.** Los participantes experimentales aumentaron su capacidad para buscar soluciones prosociales a problemas de interacción desde un enfoque favorecedor de la relación social, empleando para ello posturas de acercamiento, estrategias de negociación, evitación de agresividad...

2. **La conducta prosocial altruista con otros compañeros del grupo.** El programa de juego fomentó el desarrollo de la conducta prosocial poniéndose de relieve más conductas generosas de compartir con sus iguales.

3. **La inteligencia.** Se observaron cambios tendencialmente significativos que permiten sugerir cierto efecto del programa de juego en el aumento de la inteligencia verbal, relacionada con el lenguaje, con el conocimiento de palabras (pensamiento cristalizado) y de la inteligencia global.

4. **Factores de madurez neuropsicológica como la fluidez verbal.** Dentro de los factores de madurez neuropsicológica evaluados se confirmó un incremento significativo de la fluidez verbal relacionada con la producción de frases más largas a partir de una palabra estímulo.

5. **Factores del desarrollo, como la coordinación sensomotriz, la normatividad y la reacción afectiva.** Los padres evidenciaron un tendencial aumento de la coordinación sensomotriz, es decir, la coordinación mediacional con instrumentos y la coordinación figuracional (representativa, constructora y gráfica), un incremento de la normatividad, del conocimiento y cumplimiento de las normas puestas por los adultos, y tendencialmente un incremento de la madurez afectiva, de la madurez en las respuestas afectivas de los experimentales, de la capacidad de los niños y niñas para dar respuestas afectivas acordes con su nivel evolutivo.

6. **Conductas características y rasgos de personalidad creadora.** Los profesores observaron un incremento del número de conductas y rasgos de personalidad creadora tales como: a) formular muchas preguntas e

inusuales, curiosidad intelectual, soluciones novedosas a los problemas; b) inventar juegos, construir juguetes y realizar muchos juegos imaginativos, de fantasía, originales juegos simbólicos o de representación, juegos de dibujar, pintar, modelar, juegos intelectuales, juegos de palabras...; y c) tener sentido del humor, perseverancia, y una actitud de apertura a nuevas experiencias...

7. **La creatividad verbal.** El programa de juego estimuló en los experimentales un aumento de la creatividad verbal que se puso de manifiesto en un incremento del nivel de **flexibilidad** en sus respuestas verbales, es decir, su capacidad para que el pensamiento fluya de unas categorías a otras. Un nivel de flexibilidad alto da la posibilidad de ver las situaciones desde distintos puntos de vista. Además, también aumentaron en la **fluidez** o número de respuestas y en la **originalidad** de estas respuestas. Esta mejora se observó en la ejecución de tareas de creatividad verbal como son: formular preguntas sobre una situación, adivinar causas y consecuencias de una situación dada, mejorar un juguete, dar usos posibles pero inusuales a un objeto, y analizar consecuencias que se podrían derivar de una situación hipotética e improbable.

8. **La creatividad gráfica.** La intervención fomentó un desarrollo de la creatividad gráfica. Las producciones de los participantes experimentales aumentaron su nivel de **elaboración**, es decir, sus dibujos tenían mayor número de detalles al finalizar la intervención. Además, incrementaron su **fluidez** gráfica ya que estos niños y niñas tenían un número mayor de ideas para dibujar y estas ideas eran más originales, novedosas, únicas, de baja frecuencia estadística entre todos los sujetos de la muestra, constatándose también un incremento de la **originalidad**. Así mismo se confirmó un aumento de la **abreacción** o resistencia prematura al cierre de los dibujos, dando una mayor oportunidad para realizar figuras más creativas. Este incremento se observó en distintas tareas de creatividad gráfica como son: construir un dibujo a partir de una mancha, completar dibujos a partir de trazos dados, y realizar dibujos tomando como base líneas paralelas.

9. **La creatividad perceptiva.** La intervención fomentó un incremento del pensamiento creativo relacionado con la capacidad para identificar problemas y buscar soluciones a partir del análisis de una imagen. La

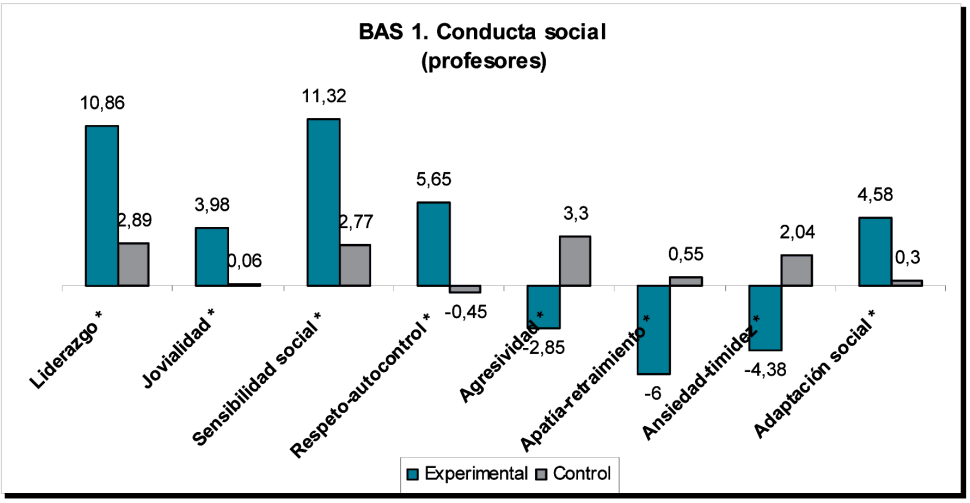
mejora se observó en los siguientes indicadores: a) en la **capacidad para percibir detalles inusuales** o raros en una imagen gráfica que contiene 37 situaciones extrañas, por ejemplo, peces nadando en un cajón de madera de la cocina; un pájaro con su nido de huevos sobre la lavadora, una bombilla en una tarta de cumpleaños…; y b) en el aumento de la **fluidez y originalidad para encontrar problemas y soluciones** a partir del análisis de una situación presentada gráficamente, por ejemplo, se pregunta que puede pasar si hay un chorro de agua cayendo continuamente sobre un muñeco de nieve, y después qué se puede hacer para evitar que se derrita rápidamente el muñeco de nieve. Por otro lado cabe señalar que a pesar de que el programa no influyó en un aumento del **inconformismo**, hizo que el nivel de pérdida o la tendencia hacia el conformismo fuera significativamente menor en los participantes experimentales que en los del grupo control.

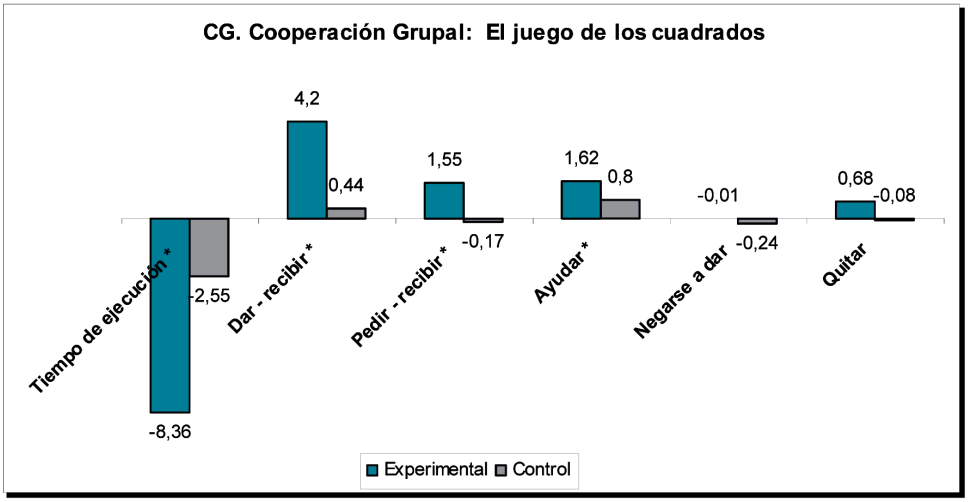
### 5.1.2. Efectos del programa JUEGO 6-8 años

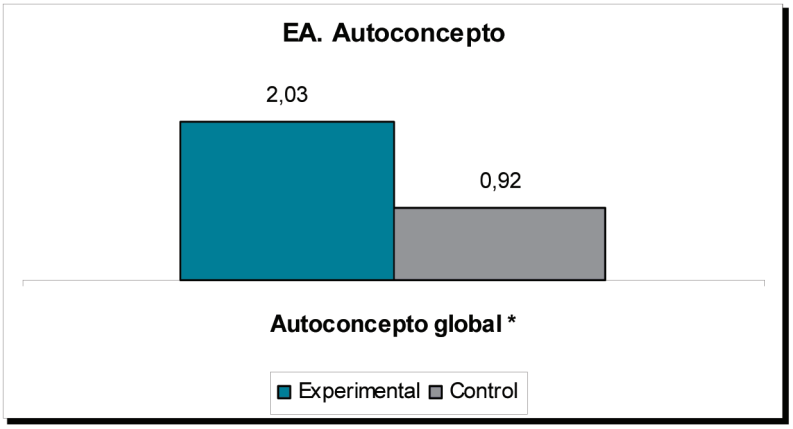
Para analizar los efectos del programa en el desarrollo infantil, con los datos obtenidos en las pruebas pretest-postest aplicadas, se calcularon las medias y las desviaciones típicas en relación a cada variable objeto de estudio, para los participantes experimentales y control, llevándose a cabo análisis de varianza (anovas) con las puntuaciones pretest, postest, así como con las diferencias pretest-postest, y obteniendo también las covarianzas (ancovas) en aquellas variables en las que se encontraron diferencias significativas a priori entre ambas condiciones. Los resultados de estos análisis pueden observarse en la Tabla 2 (ver anexo 2) y en el Gráfico 2.

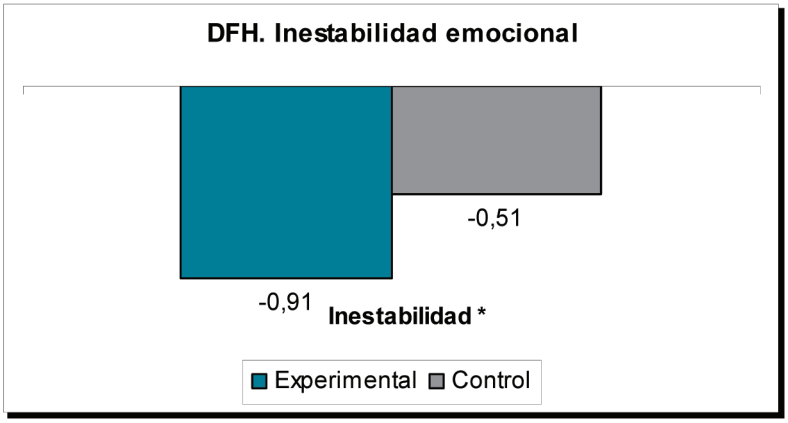
GRÁFICO 2

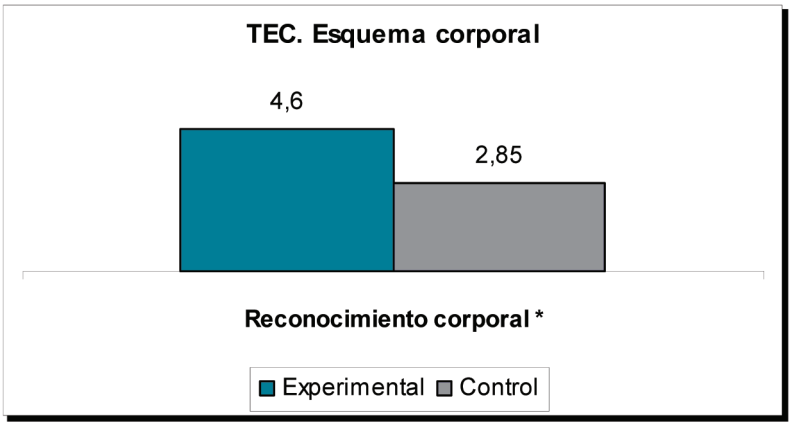
## Representación gráfica del cambio en los participantes experimentales y control en factores del desarrollo social, emocional y cognitivo Programa JUEGO6-8 años

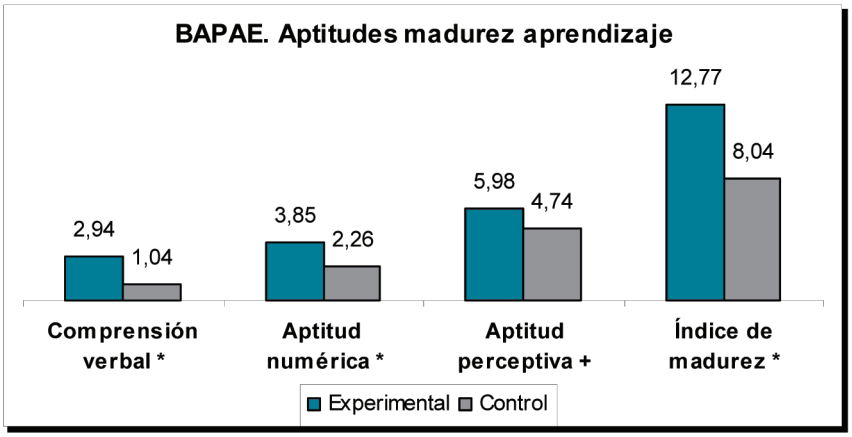


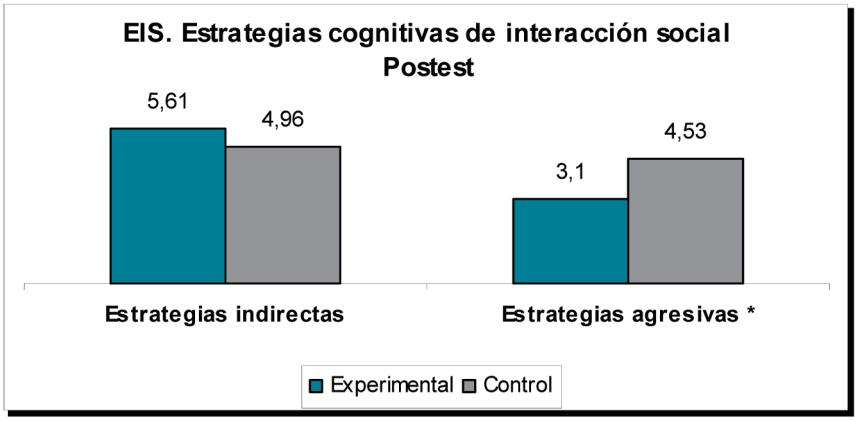




EA. Autoconcepto
2,03
0,92
Autoconcepto global *
Experimental
Control


DFH. Inestabilidad emocional
-0,51
-0,91
Inestabilidad *
Experimental
Control


TEC. Esquema corporal
4,6
2,85
Reconocimiento corporal *
Experimental
Control


BAPAE. Aptitudes madurez aprendizaje
2,94
1,04
3,85
2,26
5,98
4,74
12,77
8,04
Comprensión verbal *
Aptitud numérica *
Aptitud perceptiva +
Índice de madurez *
Experimental
Control


EIS. Estrategias cognitivas de interacción social
Postest
5,61
4,96
3,1
4,53
Estrategias indirectas
Estrategias agresivas *
Experimental
Control

Los análisis de varianza realizados con los datos obtenidos en la evaluación pretest-postest (ver Tabla 2 y Gráfico 2) han puesto de relieve que este programa de juego amistoso, no competitivo, que promueve la creatividad en el contexto de interacciones cooperativas tiene importantes beneficios para el desarrollo personal y social de niños y niñas de este nivel de edad. Los resultados obtenidos en el estudio de validación llevado a cabo sugieren que este programa de juego cooperativo estimuló significativamente:

1. **Una mejora de la conducta social con los iguales dentro del contexto escolar.** La observación de los profesores puso de manifiesto que los participantes experimentales aumentaron las conductas de **liderazgo** asociadas al espíritu de servicio y la popularidad; las conductas de **jovialidad** o alegría en la interacción social; las conductas de **sensibilidad social**, es decir, las conductas de ayuda hacia compañeros marginados o con dificultades; las conductas de **respeto por las normas de sociabilidad y autocontrol de los impulsos**. Complementariamente, los experimentales disminuyeron las conductas de **agresividad-terquedad**; las conductas de **apatía-retraimiento**; las conductas de **ansiedad-timidez**; mejorando la **adaptación social** general con los compañeros del aula.
2. **Un incremento de la capacidad de cooperación grupal**. Los experimentales disminuyeron el tiempo que necesitaban para realizar una tarea cooperativa "el juego de los cuadrados", es decir, una tarea que requiere-necesariamente que los miembros del grupo den y reciban ayuda para contribuir a un fin común, ya que si no lo hacen no consiguen llegar a la meta del grupo. Además se evidenció un aumento de varias conductas facilitadoras de la cooperación tales como conductas de dar-recibir, pedir-recibir, y ayudar, en el transcurso de la ejecución de la tarea cooperativa.
3. **Una elevación del autoconcepto global.** Se confirmó una mejora de la imagen que cada participante tiene de sí mismo, de su autoconcepto.
4. **Un aumento de la estabilidad emocional.** El programa fomentó la disminución de indicadores emocionales en el dibujo de la figura humana, signo de tensión o perturbación emocional.
5. **Un desarrollo del esquema corporal.** Los participantes experimentales aumentaron su nivel de reconocimiento de las partes del cuerpo.
6. **Un aumento de aptitudes de madurez relacionadas con el aprendizaje escolar.** La intervención mejoró diversas aptitudes de madurez para el

aprendizaje escolar tales como la comprensión verbal, la aptitud numérica, la aptitud perceptiva, y del índice global de aptitudes de madurez para el aprendizaje escolar.

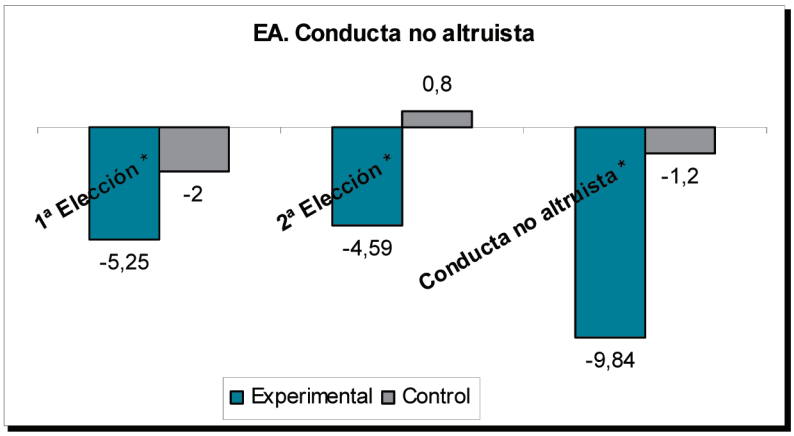
7. **Un menor uso de las estrategias cognitivas agresivas para resolver conflictos interpersonales.** Aunque el cuestionario EIS únicamente se administró en la fase postest, los resultados pusieron de relieve que al final de la intervención los experimentales tenían significativamente menos estrategias cognitivas agresivas como técnica de resolución de conflictos sociales. Esta mejora se evidenció en situaciones sociales tales como: hacer amigos, consolar a otro compañero en situación de necesidad, recuperar un objeto sustraído, convencer a otro para realizar una conducta (jugar, donar objetos…), entrar en un grupo, defender a otro compañero…
8. **Una mejora de las relaciones de aceptación intragrupo con ausencia de situaciones de rechazo altamente focalizado sobre algún miembro del grupo**. Debido a que en la aplicación sociométrica pretest y postest se solicitó la nominación positiva y de rechazo de 2 compañeros de juego, no se pudo analizar el cambio cuantitativo en esta variable, ya que en ambas fases se forzó a elegir y rechazar a 2 compañeros del grupo. Sin embargo, el análisis cualitativo de los sociogramas elaborados en cada grupo y la comparación entre los 6 grupos experimentales y los 2 grupos de control puso de relieve mayor nivel de aceptación intragrupo en los experimentales y la ausencia de un alto nivel de rechazo centrado sobre algún miembro del grupo, situación altamente dañina para la persona que la sufre, y que sí fue observada en los grupos de control, en uno de los cuales un 70% del grupo en la fase postest rechazó a un miembro del mismo. Este fuerte nivel de rechazo es muy destructivo para la persona que lo padece y los estudios actuales sobre bullying evidencian la veracidad de esta afirmación.

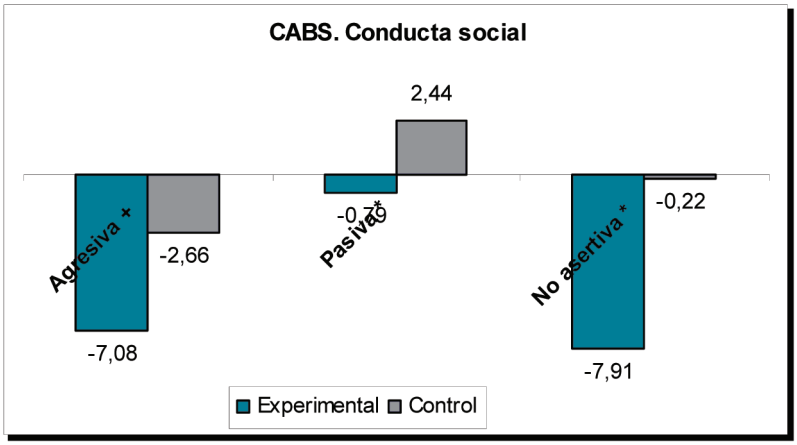
### 5.1.3. Efectos del programa JUEGO 8-10 años

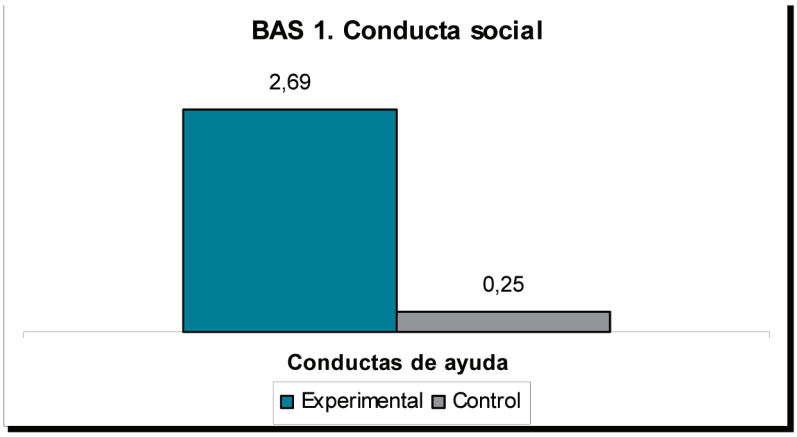
Para analizar los efectos del programa en el desarrollo infantil, con los datos obtenidos en las pruebas pretest-postest aplicadas, se calcularon las medias y las desviaciones típicas en relación a cada variable objeto de estudio, para los participantes experimentales y control, llevándose a cabo análisis de varianza (anovas) con las puntuaciones pretest, postest, así como con las diferencias pretest-postest, y obteniendo también las covarianzas (ancovas) en aquellas variables en las que se encontraron diferencias significativas pretest entre ambas condiciones. Los resultados de estos análisis se presentan en la Tabla 3 (ver anexo 2) y en el Gráfico 3.

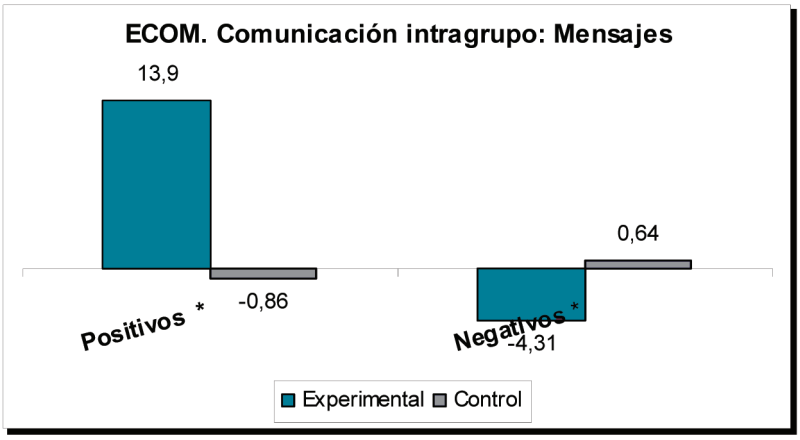
GRÁFICO 3

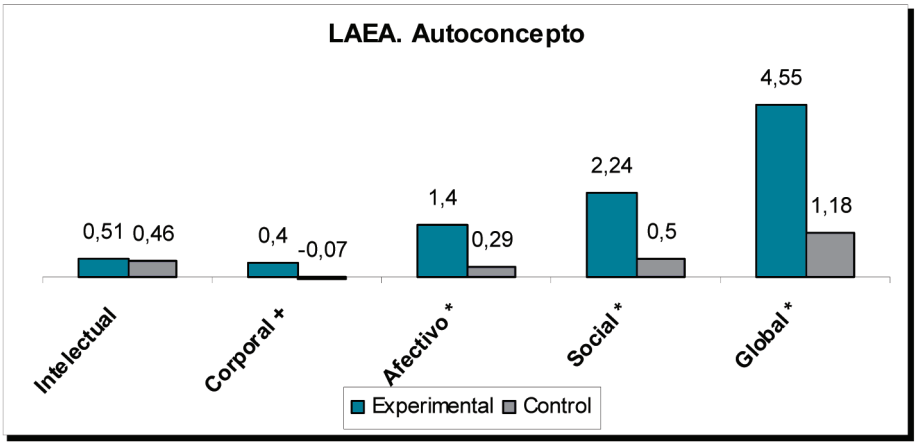
## Representación gráfica del cambio en los participantes experimentales y control en factores del desarrollo social, emocional y cognitivo Programa JUEGO 8-10 años

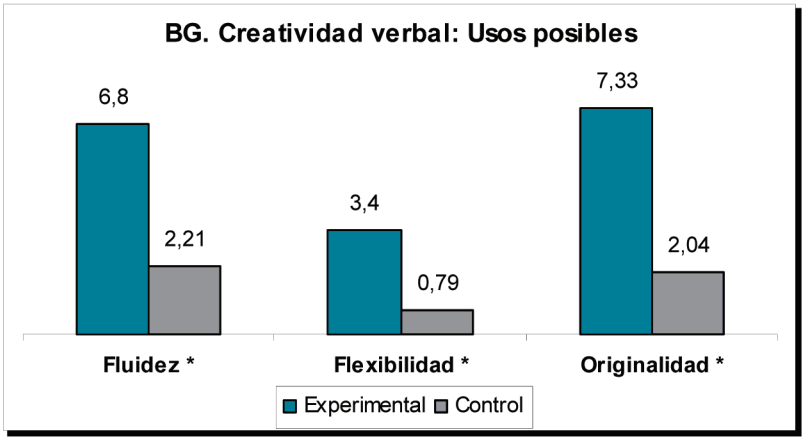


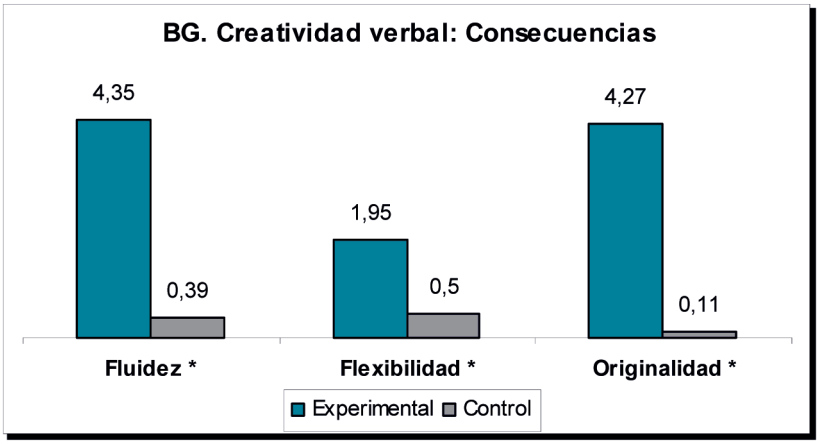



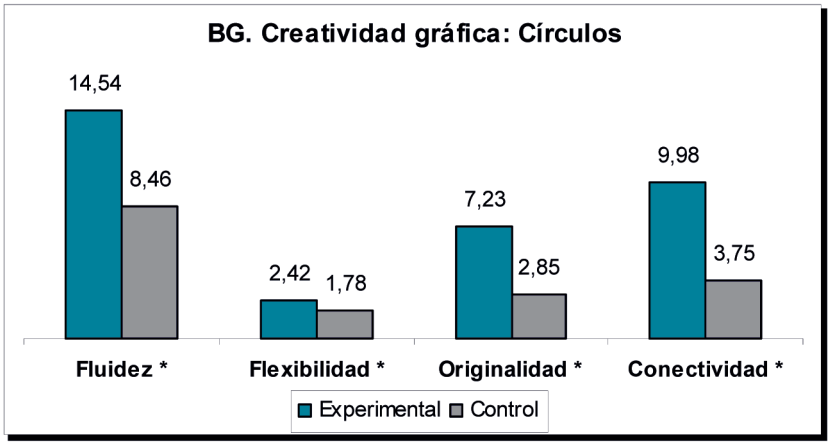

BAS 1. Conducta social
2,69
0,25
Conductas de ayuda
Experimental
Control

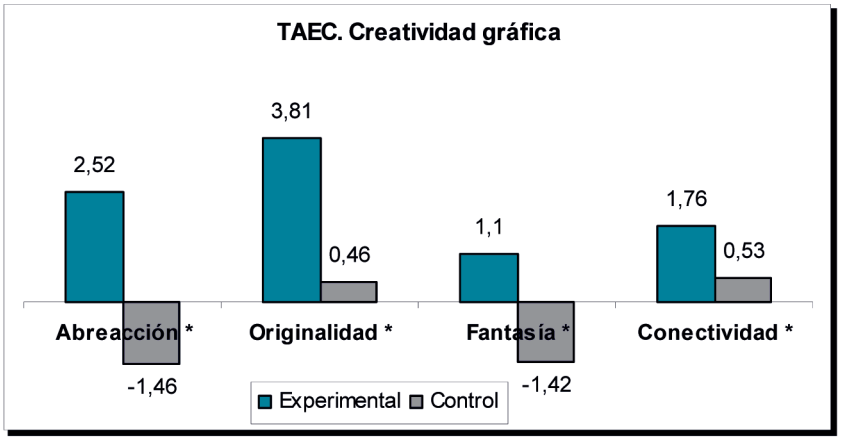

ECOM. Comunicación intragrupo: Mensajes
13,9
-0,86
0,64
-4,31
Positivos *
Negativos *
Experimental
Control


LAEA. Autoconcepto
0,51
0,46
0,4
-0,07
1,4
0,29
2,24
0,5
4,55
1,18
Intelectual
Corporal +
Afectivo *
Social *
Global *
Experimental
Control


BG. Creatividad verbal: Usos posibles
6,8
2,21
3,4
0,79
7,33
2,04
Fluidez *
Flexibilidad *
Originalidad *
Experimental
Control


BG. Creatividad verbal: Consecuencias
4,35
0,39
1,95
0,5
4,27
0,11
Fluidez *
Flexibilidad *
Originalidad *
Experimental
Control


BG. Creatividad gráfica: Círculos
14,54
8,46
2,42
1,78
7,23
2,85
9,98
3,75
Fluidez *
Flexibilidad *
Originalidad *
Conectividad *
Experimental
Control


TAEC. Creatividad gráfica
2,52
-1,46
3,81
0,46
1,1
-1,42
1,76
0,53
Abreacción *
Originalidad *
Fantasía *
Conectividad *
Experimental
Control

Los análisis de varianza realizados con los datos obtenidos en la evaluación pretest-postest (ver Tabla 3 y Gráfico 3) han puesto de relieve que este programa de juego amistoso, no competitivo, que promueve la creatividad en el contexto de interacciones cooperativas tiene importantes beneficios para el desarrollo personal y social de niños y niñas de estos niveles de edad. Los resultados obtenidos en el estudio sugieren que el programa estimuló significativamente:

1. **Una mejora de la capacidad de cooperación altruista.** La intervención fomentó un aumento de conductas altruistas. Los niños que realizaron el programa pasaron de manifestar un bajo nivel de cooperación, traicionando a los compañeros en varias ocasiones en la fase pretest, a un mayor nivel de cooperación altruista en la fase postest, que se puso de relieve en la disminución de traiciones cuya finalidad es conseguir un mayor beneficio individual aunque ello pueda implicar un perjuicio para otro.

2. **Una disminución de la conducta no asertiva en la interacción social con iguales.** Se confirmó un aumento de la conducta social asertiva con los iguales, observándose una disminución significativa de las **conductas pasivas** y, aunque tendencialmente, una disminución de las **conductas agresivas**. Esta mejora en la conducta social se evidenció en diversas situaciones sociales tales como dar y recibir cumplidos, expresar quejas, mostrar empatía, mantener y terminar conversaciones, pedir un favor, responder a un insulto, conseguir objetos, expresar sentimientos positivos y negativos...

3. **Un relevante incremento de los mensajes positivos en la comunicación intragrupo.** Los participantes experimentales aumentaron el número de mensajes positivos que daban a los compañeros de su grupo y disminuyeron, casi hasta desaparecer, los mensajes negativos en relación a sus compañeros. El programa de juego ejerció un gran impacto sobre esta variable, potenciando una mejora de la comunicación dentro del grupo.

4. **Una elevación del autoconcepto global.** El programa de juego fomentó una elevación del autoconcepto global, y especialmente en lo referido a características corporales, afectivo-emocionales y sociales. La mejora

se puso de relieve a través del incremento del número de adjetivos positivos elegidos para definirse a uno mismo.

5. **Un fuerte incremento de la creatividad verbal.** La intervención estimuló un aumento de la **fluidez** o el número de ideas planteadas por los participantes experimentales, de la **flexibilidad** de pensamiento que permite aportar ideas de múltiples categorías, y de la **originalidad** de estas ideas, medida con el criterio de infrecuencia estadística. Este efecto se confirmó tanto en el test de los usos posibles pero inusuales (usos posibles pero inusuales de un periódico) como en el test de las consecuencias (¿qué pasaría si no existieran las escuelas?). Aunque se produjo un incremento significativo de la flexibilidad de pensamiento, el impacto del programa de juego fue mayor en fluidez y en originalidad.

6. **Una mejora de la creatividad gráfico-figurativa.** El programa estimuló un aumento de indicadores como **fluidez** (número de ideas), **flexibilidad** (categorías de las ideas), **originalidad** (novedad o infrecuencia estadística de las idas), **conectividad** (capacidad para conectar unidades simples en estructuras significativas mayores), **fantasía** (imaginación, alejamiento de lo real), y **abreacción** (resistencia a la tensión al cierre rápido de figuras). También en la creatividad gráfico-figurativa la flexibilidad fue el indicador que menor aumento experimentó. Este cambio se constató tanto en el test de los círculos en el que los niños deben realizar dibujos que tengan en su estructura círculos, como en el TAEC en el que utilizando 12 figuras compuestas por 3 o 4 trazos deben realizar dibujos.

En relación a la ***comunicación dentro del grupo***, de forma complementaria al análisis cuantitativo de los mensajes positivos y negativos en ambas fases de la evaluación, se realizó un análisis cualitativo de los mensajes de los participantes experimentales, con la finalidad de clarificar el tipo de mensajes que en estas edades se envían los miembros del grupo entre sí, así como comparar las características de los mensajes antes y después del programa de juego. Los resultados de este análisis, es decir, las características de los mensajes en ambas fases de la evaluación, se exponen a continuación después de haber listado y clasificado los mensajes en categorías:

*a)* Características en la fase pretest: Las descripciones o mensajes positivos de los niños resaltan: características físicas valoradas socialmente

(fuerte, guapo, pelo bonito, bonitos peinados...), destrezas cognitivas (lista, estudia bien, escribe bien...), tener sentido del humor (gracioso, bromista, divertida, cuenta bien chistes, juguetón...), la generosidad (da cosas, deja juguetes y materiales), tener sentimientos y conductas positivas en relación a los demás (amable, simpática, agradable, cariñosa, buena...), además de la disposición de destrezas en diversas actividades lúdicas (buen portero, buen futbolista, juega bien al baloncesto, a la goma, a las canicas, buen ciclista...) y en actividades artísticas (pinta y dibuja bien, sabe hacer bonitas pulseras...). Los mensajes negativos referidos a aspectos que rechazan hacen referencia en muchas ocasiones a sus opuestos, mostrando mensajes negativos referidos a dificultades intelectuales (tonto, loco, cabezón, subnormal...), a características físicas depreciadas socialmente (feo, gordo, palillo, gafotas, enana...), a la falta de destrezas para actividades lúdicas (malo en el fútbol, no sabe jugar a la goma...), a la ausencia de generosidad (rácano, egoísta...), a conductas agresivas en la interacción social (marimandona, pegón, chivato..), o a características negativas de personalidad (aburrido, pesado...). Además aparecen otras descripciones peyorativas (carapato, hipopótamo, gorila, carahuevo, frankestein...), e insultos relacionados con la ausencia de higiene (sucio, guarro, meón...).

*b)* Características en la fase postest: Las descripciones o mensajes positivos de los niños resaltan características físicas incluyendo componentes más sexuales (superguapo, atractiva, bombón, fuerte, ojos bonitos, superbuena, ágil...), destrezas intelectuales que estimulan un buen rendimiento académico (listo, inteligente, saca buenas notas, se inventa cosas, científico, sabe mucho de coches, cuenta bien historias de miedo...), en actividades lúdicas, deportivas y artísticas (dibuja y pinta bien, bueno jugando al fútbol, al baloncesto, baila bien, tiene madera de gimnasta, anda bien a caballo, bueno en todos los deportes...). Además resaltan positivamente un gran cúmulo de descripciones positivas referidas a cualidades humanas afectivas y sociales (responsable, buena con los compañeros, supergeneroso, simpático, tranquilo, graciosa, sonriente, sabe guardar secretos, amable, sensible con los animales, sabe perdonar, buen amigo, ayuda a los demás, da cosas, chistoso, comparte cosas, sabe hacer cosas que gustan a los demás...). En tres aspectos, el físico, el intelectual y el de las habilidades lúdico-deportivas-artísticas,

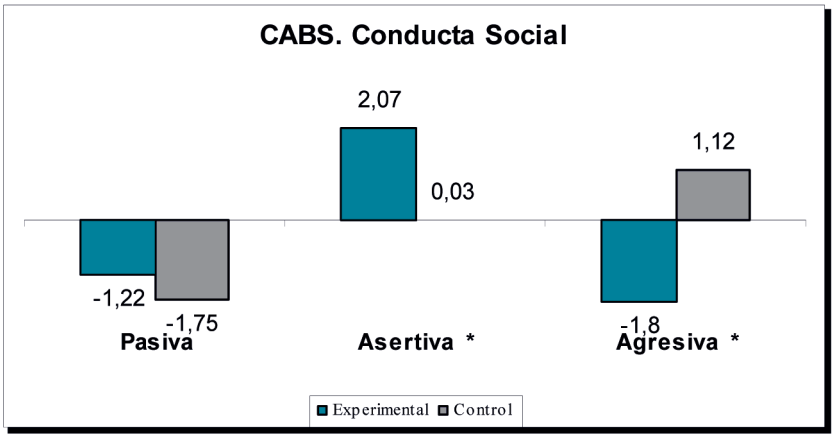
aunque percibimos un incremento de los mensajes en la fase postest, no obstante, estas descripciones resultan bastante similares a las obtenidas en la fase pretest. Es precisamente en la descripción de cualidades humanas afectivas y sociales donde, además de un incremento postest en la cantidad de los mensajes se observan algunos cambios cualitativos que muestran una mayor capacidad de captar otros atributos de personalidad, enfatizándose como nuevos elementos la capacidad de empatía (sabe hacer cosas que gustan a la gente, sensible con los animales, sabe perdonar...). En lo referido a mensajes negativos registrados en la fase postest, se revelan mensajes referidos a características peyorativas físicas (débil, flaco, patas largas...), o intelectuales (tonto...), a la falta destrezas (no corre mucho...), y a características de personalidad rechazadas (malo, envidioso, marichico, llega siempre tarde...). Al comparar las descripciones negativas en ambas fases de la evaluación encontramos algunas descripciones similares, otras con algunos matices referidas a la adecuación al rol sexual que no aparecían en la fase pretest (marichico), así como la práctica desaparición de los insultos propiamente dichos en los participantes experimentales.

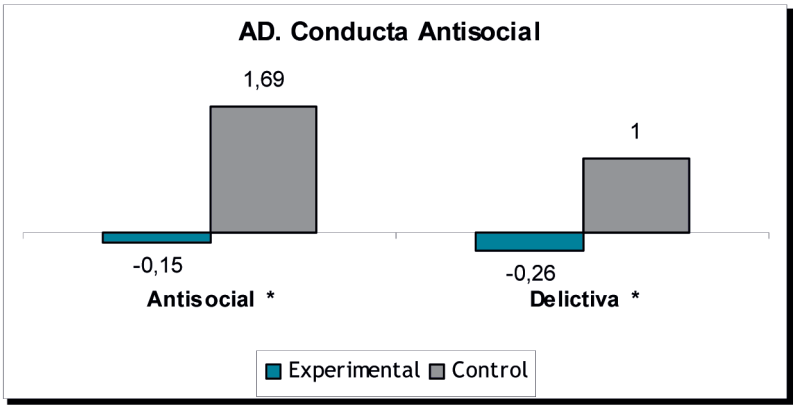
### 5.1.4. Efectos del programa JUEGO 10-12 años

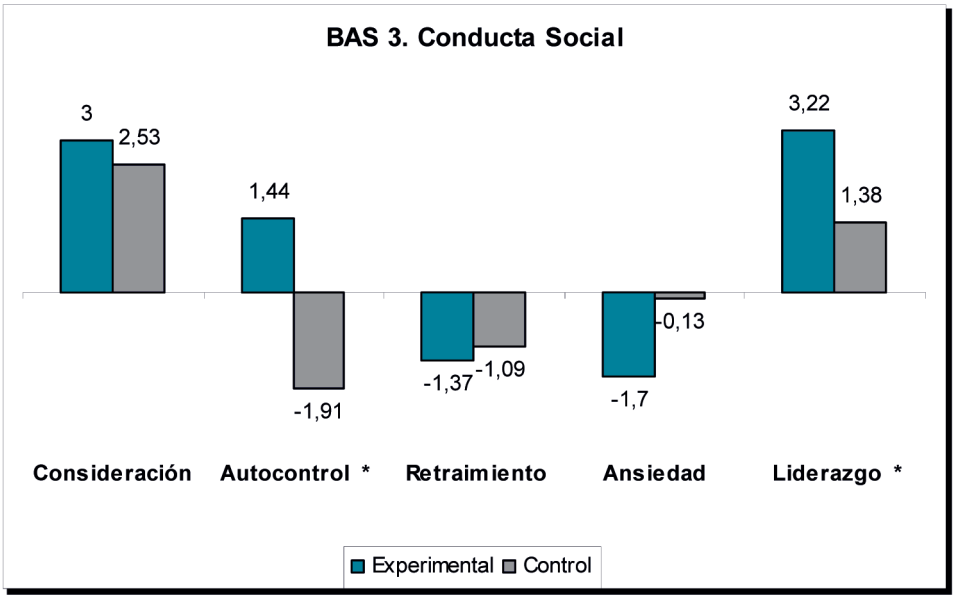
Para analizar los efectos del programa en el desarrollo infantil, con los datos obtenidos en las pruebas pretest-postest aplicadas, se calcularon las medias y las desviaciones típicas en relación a cada variable objeto de estudio, para los participantes experimentales y control, llevándose a cabo análisis de varianza (anovas) con las puntuaciones pretest, postest, así como con las diferencias pretest-postest, y obteniendo también las covarianzas (ancovas) en aquellas variables en las que se encontraron diferencias significativas entre ambas condiciones en la fase pretest. Los resultados de estos análisis pueden observarse en la Tabla 4 (ver anexo 2) y en el Gráfico 4.

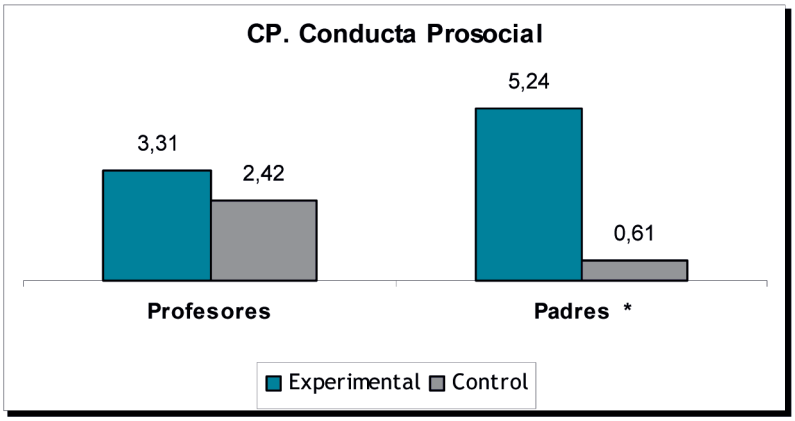
GRÁFICO 4

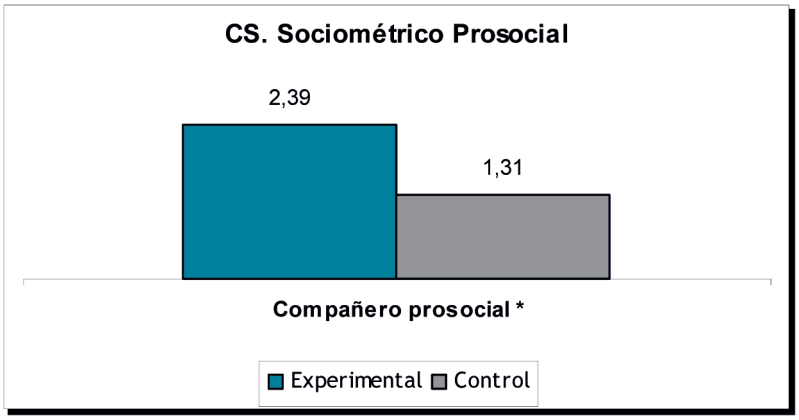
## Representación gráfica del cambio en los participantes experimentales y control en factores del desarrollo social, emocional y cognitivo Programa JUEGO 10-12 años

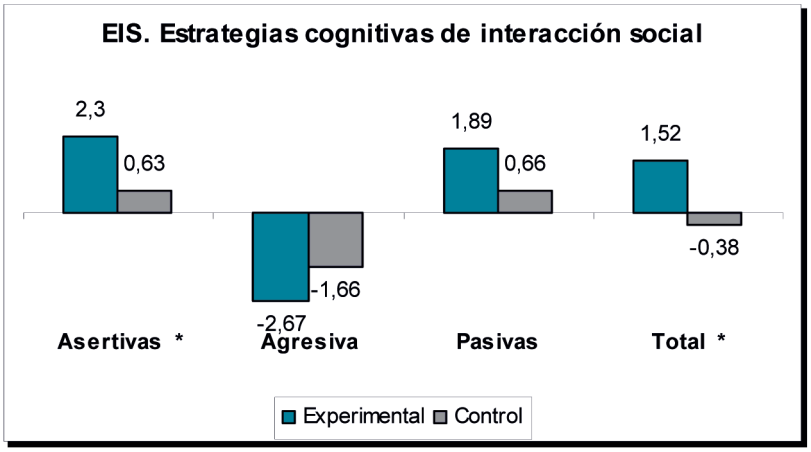


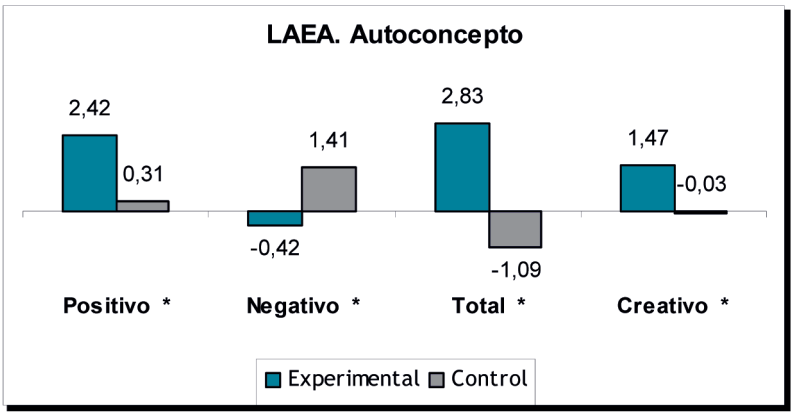



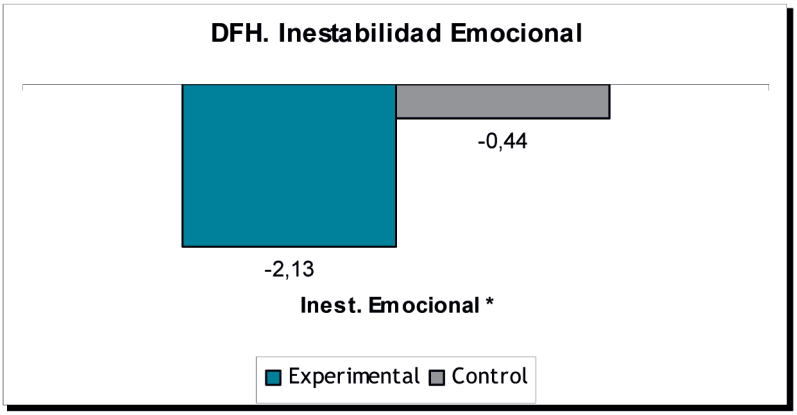

BAS 3. Conducta Social
3
2,53
1,44
-1,91
-1,37
-1,09
-1,7
-0,13
3,22
1,38
Consideración
Autocontrol *
Retraimiento
Ansiedad
Liderazgo *
Experimental
Control

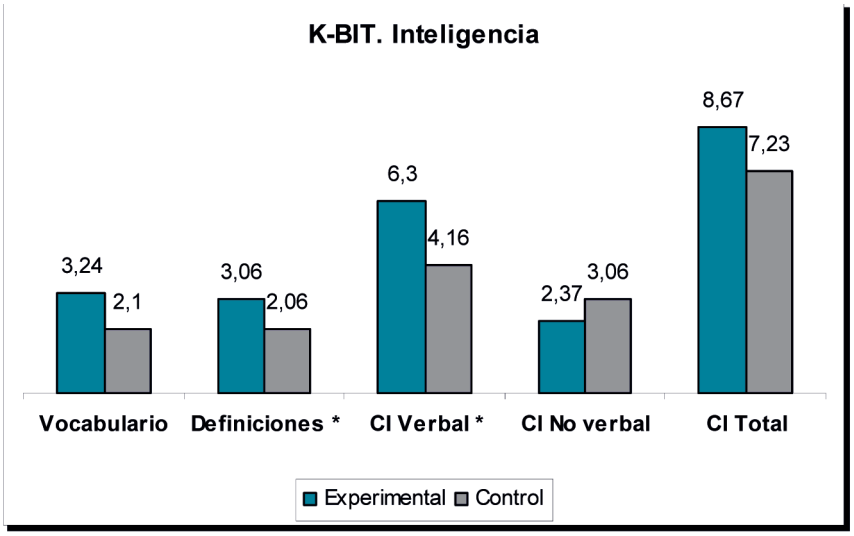

CP. Conducta Prosocial
3,31
2,42
5,24
0,61
Profesores
Padres *
Experimental
Control

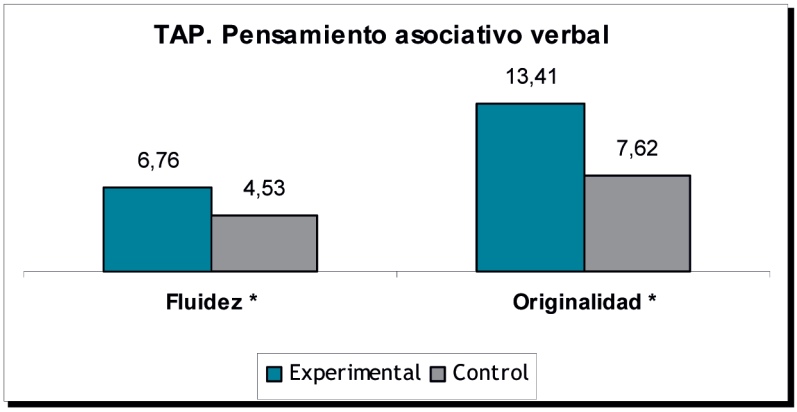

CS. Sociométrico Prosocial
2,39
1,31
Compañero prosocial *
Experimental
Control

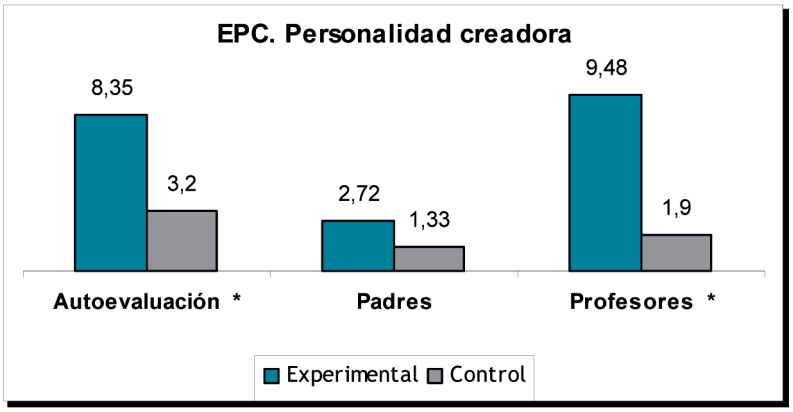

EIS. Estrategias cognitivas de interacción social
2,3
0,63
-2,67
-1,66
1,89
0,66
1,52
-0,38
Asertivas *
Agresiva
Pasivas
Total *
Experimental
Control

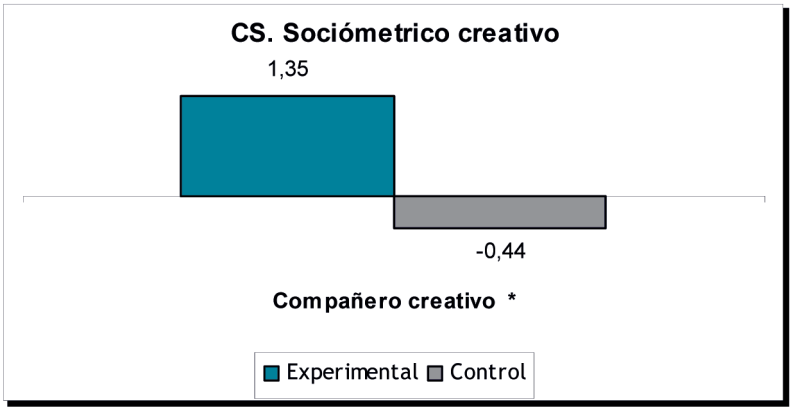

LAEA. Autoconcepto
2,42
0,31
-0,42
1,41
2,83
-1,09
1,47
-0,03
Positivo *
Negativo *
Total *
Creativo *
Experimental
Control

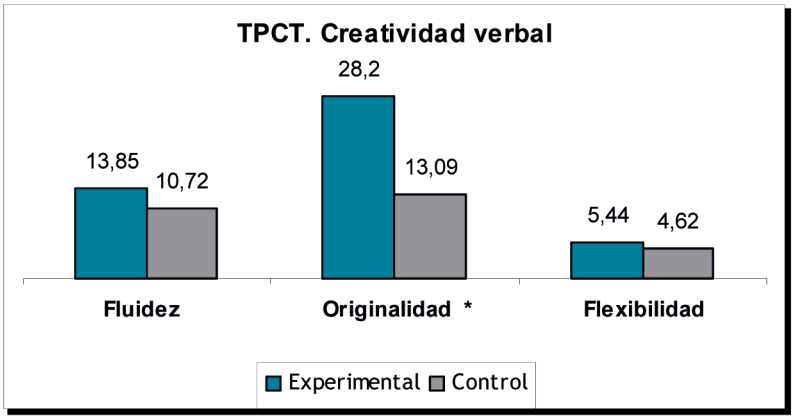

DFH. Inestabilidad Emocional
-0,44
-2,13
Inest. Emocional *
Experimental
Control

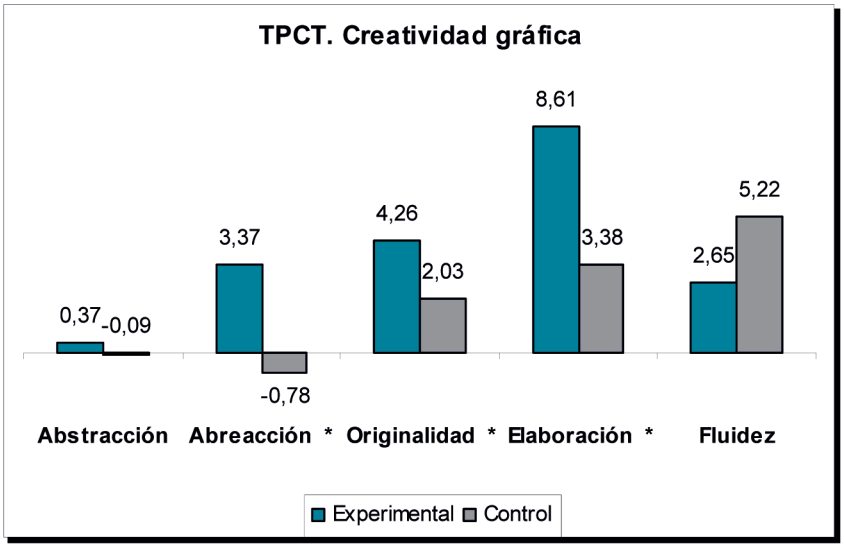

K-BIT. Inteligencia
3,24
2,1
3,06
2,06
6,3
4,16
2,37
3,06
8,67
7,23
Vocabulario
Definiciones *
CI Verbal *
CI No verbal
CI Total
Experimental
Control

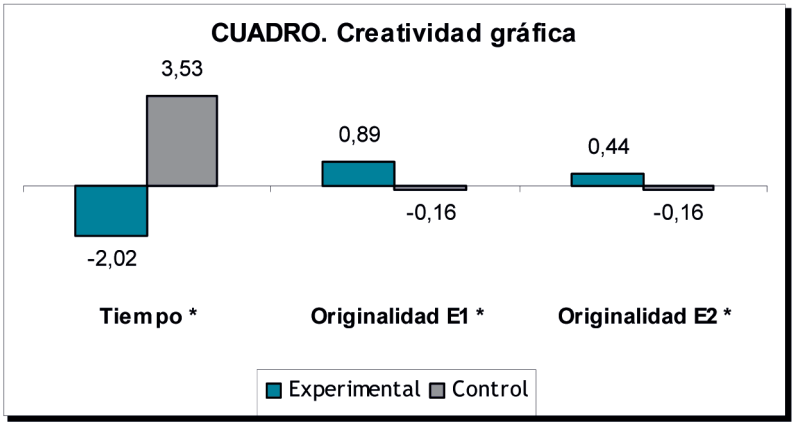

TAP. Pensamiento asociativo verbal
6,76
4,53
13,41
7,62
Fluidez *
Originalidad *
Experimental
Control


EPC. Personalidad creadora
8,35
3,2
2,72
1,33
9,48
1,9
Autoevaluación *
Padres
Profesores *
Experimental
Control


CS. Sociómetrico creativo
1,35
-0,44
Compañero creativo *
Experimental
Control


TPCT. Creatividad verbal
13,85
10,72
28,2
13,09
5,44
4,62
Fluidez
Originalidad *
Flexibilidad
Experimental
Control


TPCT. Creatividad gráfica
0,37
-0,09
3,37
-0,78
4,26
2,03
8,61
3,38
2,65
5,22
Abstracción
Abreacción *
Originalidad *
Elaboración *
Fluidez
Experimental
Control


CUADRO. Creatividad gráfica
3,53
-2,02
0,89
-0,16
0,44
-0,16
Tiempo *
Originalidad E1 *
Originalidad E2 *
Experimental
Control

Los resultados obtenidos con los análisis de varianza llevados a cabo (ver Tabla 4 y Gráfico 4) sugieren que el programa JUEGO dirigido a niños y niñas del Ciclo 3 de Educación Primaria tuvo un impacto positivo en diversos factores sociales, emocionales e intelectuales. Los resultados sugieren que el programa potenció significativamente los siguientes cambios:

1. **Un aumento de las conductas asertivas en la interacción social con otras personas y una disminución de las conductas agresivas.** Esta mejora en la conducta social se evidenció en diversas situaciones sociales tales como dar y recibir cumplidos, expresar quejas, mostrar empatía, mantener y terminar conversaciones, pedir un favor, responder a un insulto, conseguir objetos, expresar sentimientos positivos y negativos...

2. **Una reducción de las conductas antisociales y delictivas.** La intervención estimuló una disminución de las conductas antisociales (entrar a un sitio prohibido, tirar basuras al suelo, hacer pintadas, romper cosas que son de otra persona, pelearse con otros, con golpes o palabras ofensivas...) y de las conductas delictivas (tomar drogas, destrozar o dañar lugares públicos, robar, conseguir dinero amenazando, pertenecer a una pandilla que se mete en peleas...).

3. **Un incremento de las conductas de autocontrol y de las conductas de liderazgo.** El programa de juego potenció un aumento de las conductas de respeto por las normas de la sociabilidad (espero mi turno sin ponerme nervioso, dejo a los demás trabajar o jugar sin molestarlos, cuando quiero hablar pido la palabra y espero mi turno...) y de las conductas de liderazgo, ascendencia, asociadas al espíritu de servicio y la popularidad (me gusta organizar nuevas actividades, los demás me imitan en muchos aspectos, cuando hay problemas me eligen como juez o arbitro, soy popular entre los demás...).

4. **Un desarrollo de la conducta prosocial.** Los padres observaron que la intervención fomentó un aumento de diversas conductas prosociales tales como invitar a compañeros a jugar, compartir juguetes o caramelos, consolar a otros, ayudar a enfermos, disculparse cuando ha hecho algo incorrecto...

5. **Una mejora de la imagen de los compañeros del grupo.** El programa estimuló la percepción positiva de los compañeros del grupo que se manifestó en el aumento del número de compañeros considerados como prosociales, como personas que ayudan, cooperan, comparten, consuelan...

6. **Un aumento de las estrategias cognitivas asertivas y de la cantidad total de estrategias disponibles para interactuar en situaciones sociales conflictivas.** Este efecto se evidenció en situaciones sociales tales como abordar un conflicto moral, responder a una agresión, afrontar el rechazo de otros y recuperar un objeto que le ha sido sustraído.

7. **Una elevación del autoconcepto global.** La intervención fomentó un incremento de los adjetivos positivos y una disminución de adjetivos negativos empleados para autodefinirse, así como un aumento del autoconcepto creativo, es decir, de la imagen de uno mismo como persona creativa.

8. **Un incremento de la estabilidad emocional.** Esta mejora en la estabilidad emocional se puso de relieve en la disminución de indicadores emocionales en el dibujo de la figura humana, signo de tensión emocional, de problemas emocionales.

9. **Una mejora de la inteligencia verbal (pensamiento cristalizado).** Los resultados constataron un aumento del CI verbal que se observó en tareas que implican vocabulario expresivo como dar el nombre a objetos representados gráficamente y tareas que requieren capacidad de conceptualización verbal como adivinar palabras utilizando dos pistas, una relacionada con su definición y otra en la que se aportan algunas letras de la palabra a adivinar.

10. **Un aumento de la capacidad de pensamiento asociativo verbal.** Este incremento se confirmó en los indicadores **fluidez** de ideas y **originalidad** de las mismas, relacionados con la creatividad verbal, explorada con una tarea de asociación de palabras en la que los niños debían asociar palabras a 3 conceptos: cuento, madre y león.

11. **Un incremento de conductas y rasgos de personalidad características de las personas creadoras.** Tanto desde la autoevaluación como desde la evaluación de los profesores, se confirmó que el programa de juego aumentó diversas conductas creativas (mostrar curiosidad formulando preguntas sobre variados temas, ofrecer soluciones originales a problemas que se observan, usar materiales de juego de forma original, tener interés por actividades artísticas como el dibujo, la pintura o por juegos de palabras, de fantasía, simbólicos, intelectuales…), así como rasgos característicos de las personas creadoras (independencia, sentido del humor, perseverancia, apertura a nuevas experiencias, autoimagen creativa...).

12. **Un aumento del número de compañeros del grupo considerados personas creativas.** El programa de juego produjo una mejora de la imagen de los compañeros del grupo, aumentando el número de compañeros considerados personas creativas.

13. **Un desarrollo de la creatividad verbal.** Se constató un incremento de la **originalidad** en actividades de creatividad verbal, es decir, se puso de relieve una elevación de la capacidad para aportar ideas novedosas que están lejos de lo obvio, común o establecido e infrecuentes estadísticamente en tareas verbales como formular preguntas sobre una situación, adivinar consecuencias de esa situación o mejorar un juguete.

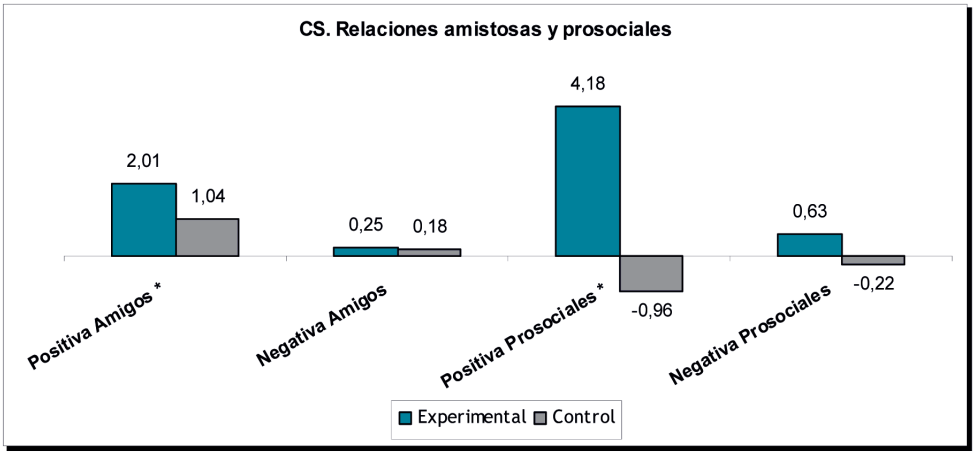
14. **Un incremento de la creatividad gráfico-figurativa.** Este desarrollo de la creatividad gráfico-figurativa por efecto del programa se observó en el aumento de varios indicadores de la creatividad en un test psicométrico como son la **abreacción** o resistencia al cierre rápido de figuras, la **originalidad** o aptitud para dibujar ideas novedosas, infrecuentes, para aportar ideas o soluciones que están lejos de lo obvio, común o establecido, y la **elaboración** o aptitud del sujeto para desarrollar, ampliar o embellecer las ideas dibujadas con detalles adicionales. Este aumento de la creatividad gráfica también se ratificó con la evaluación de un producto creativo (cuadro) a través de la valoración realizada por jueces expertos (artistas) que constataron una mejora del **rendimiento creativo gráfico** ya que el programa estimuló una disminución del tiempo de ejecución necesario para realizar un producto creativo, aumentando su originalidad.

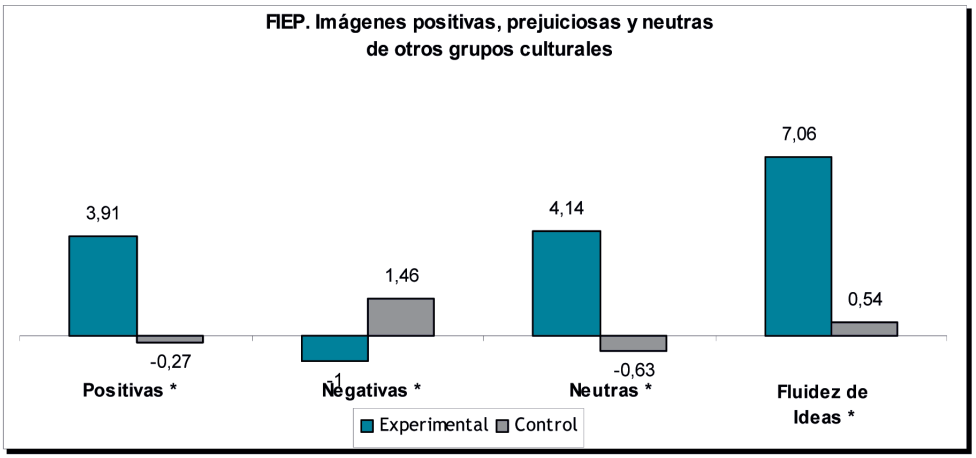
### 5.1.5. Efectos del programa de intervención para adolescentes

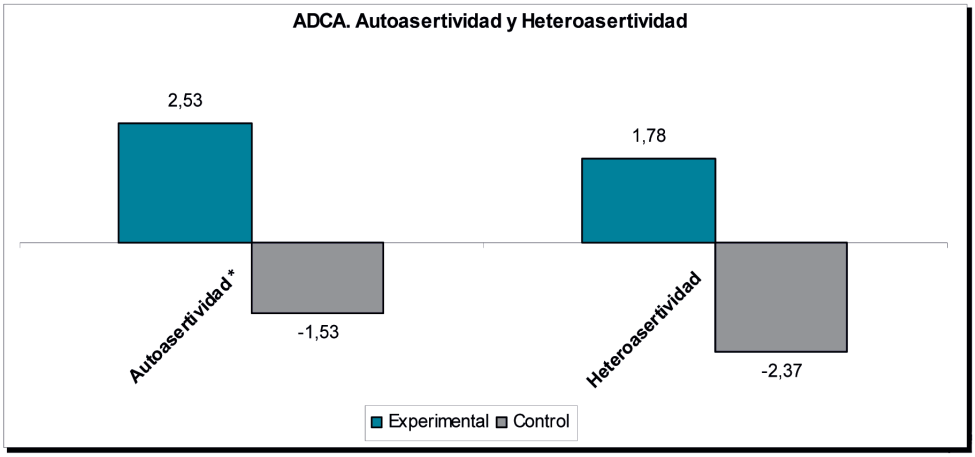
Para analizar los efectos del programa en el desarrollo social y emocional durante la adolescencia, con los datos obtenidos en las pruebas pretest-postest aplicadas, se calcularon las medias y las desviaciones típicas en relación a cada variable objeto de estudio, para los participantes experimentales y control, llevándose a cabo análisis de varianza (anovas) con las puntuaciones pretest, postest, así como con las diferencias pretest-postest, y obteniendo también las covarianzas (ancovas) en aquellas variables en las que se encontraron diferencias significativas a priori entre ambas condiciones. Los resultados de estos análisis se exponen en la Tabla 5 (ver anexo 2) y en el Gráfico 5.

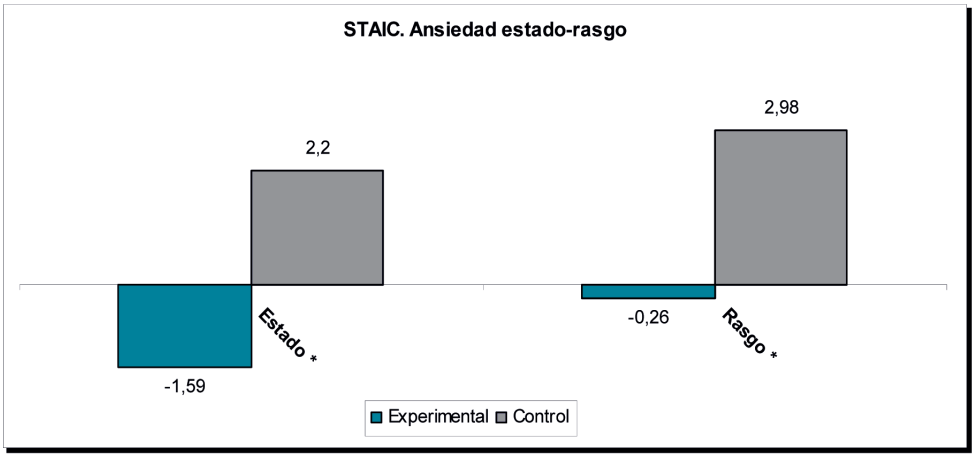
GRÁFICO 5

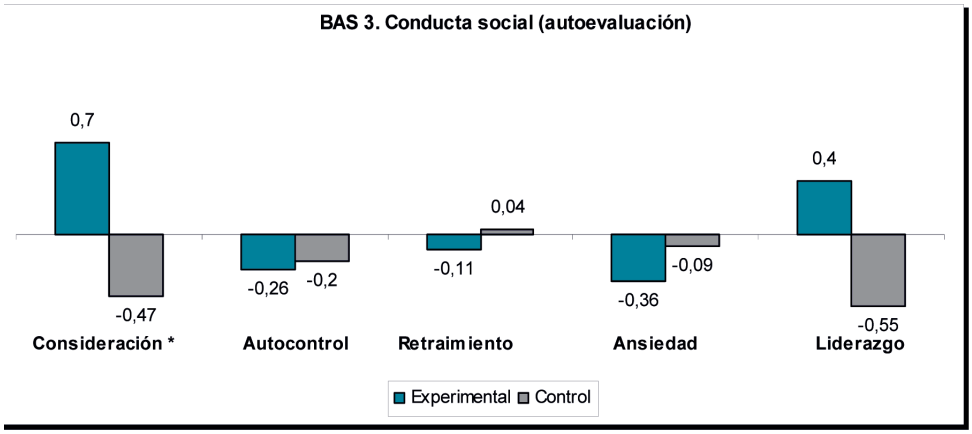
## Representación gráfica del cambio en los participantes experimentales y control en factores del desarrollo social y emocional Programa Adolescentes 12-14 años

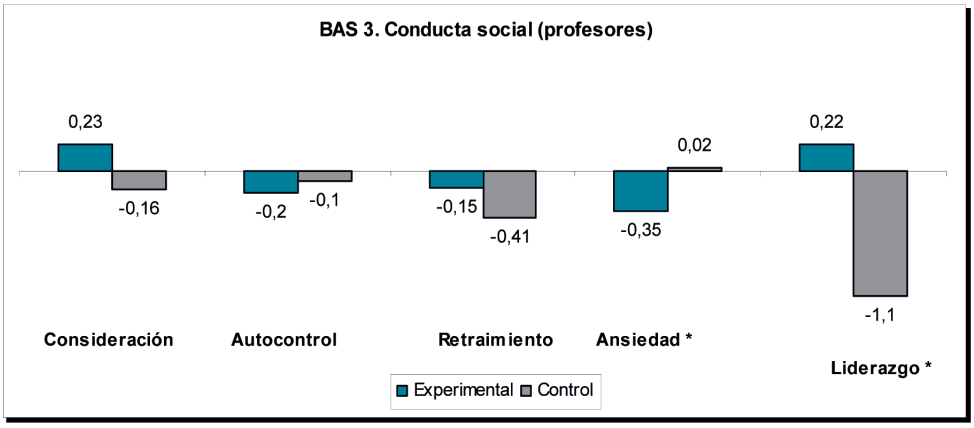


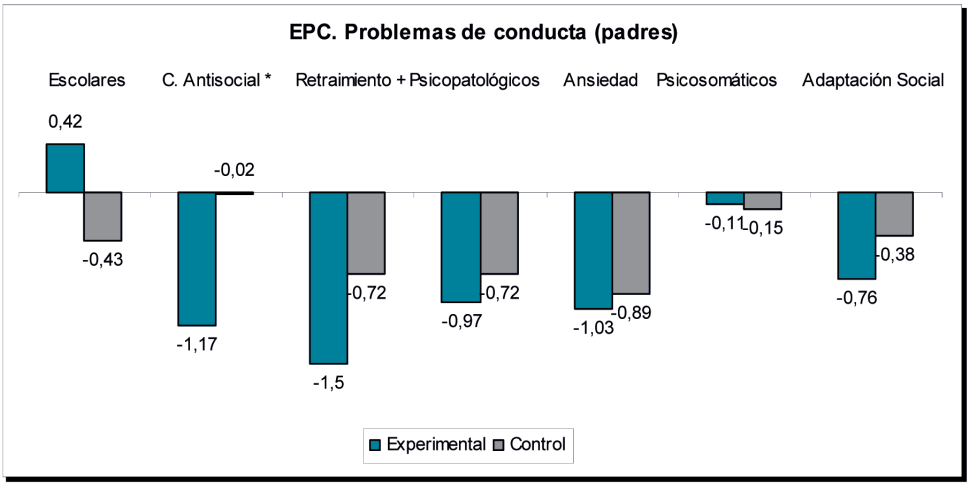



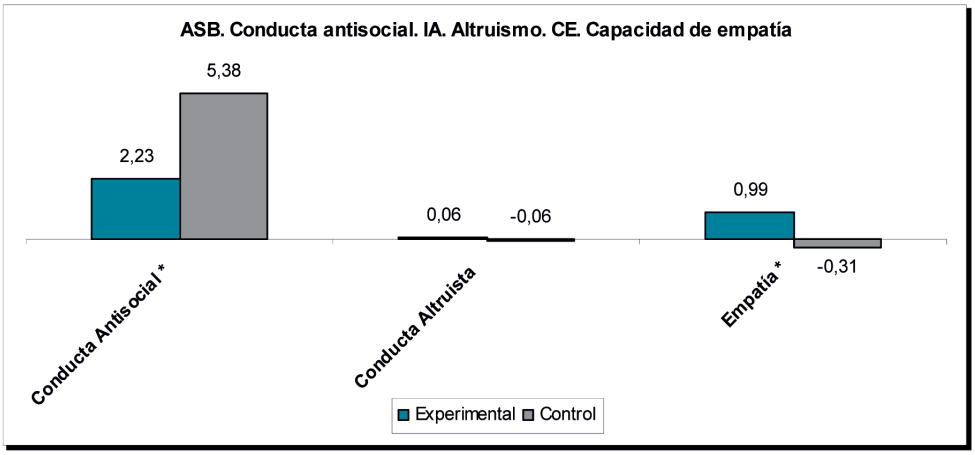

ADCA. Autoasertividad y Heteroasertividad
2,53
-1,53
1,78
-2,37
Autoasertividad *
Heteroasertividad
Experimental
Control

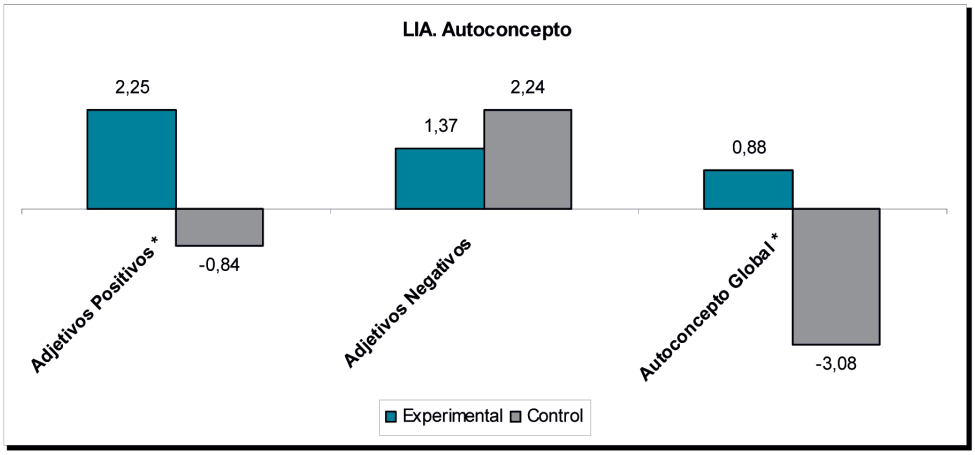

STAIC. Ansiedad estado-rasgo
2,2
-1,59
2,98
-0,26
Estado *
Rasgo *
Experimental
Control

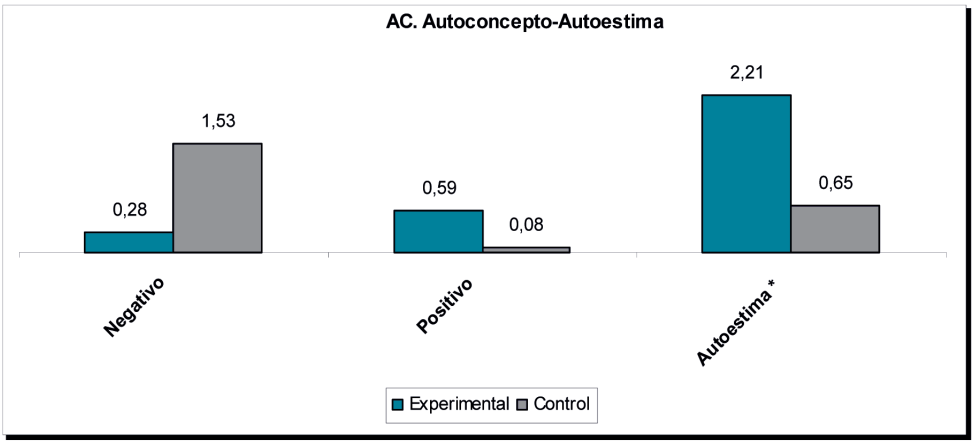

BAS 3. Conducta social (autoevaluación)
0,7
-0,47
-0,26
-0,2
0,04
-0,11
-0,09
-0,36
0,4
-0,55
Consideración *
Autocontrol
Retraimiento
Ansiedad
Liderazgo
Experimental
Control

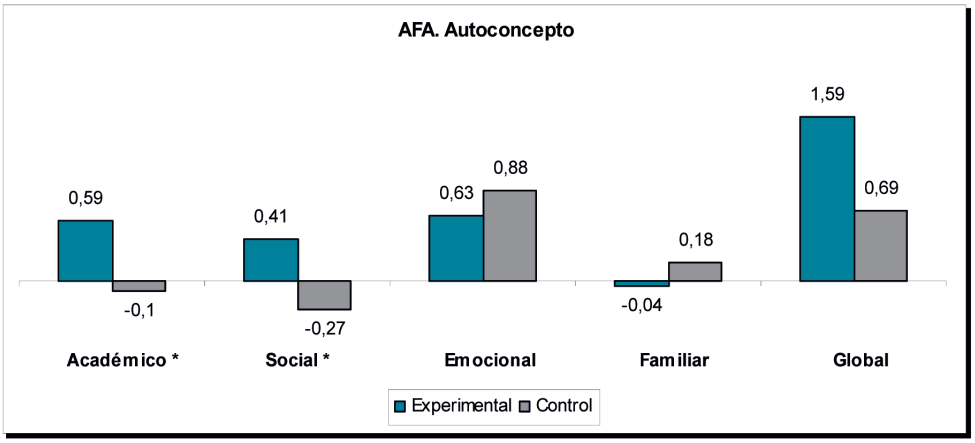

BAS 3. Conducta social (profesores)
0,23
-0,16
-0,2
-0,1
-0,15
-0,41
-0,35
0,02
0,22
-1,1
Consideración
Autocontrol
Retraimiento
Ansiedad *
Liderazgo *
Experimental
Control

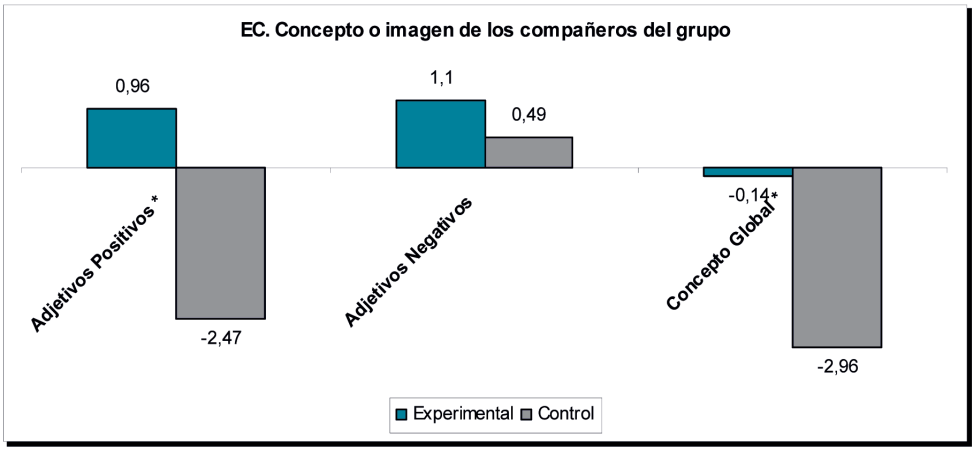

EPC. Problemas de conducta (padres)
Escolares
C. Antisocial *
Retraimiento + Psicopatológicos
Ansiedad
Psicosomáticos
Adaptación Social
0,42
-0,43
-0,02
-1,17
-1,5
-0,72
-0,97
-0,72
-1,03
-0,89
-0,11
-0,15
-0,76
-0,38
Experimental
Control

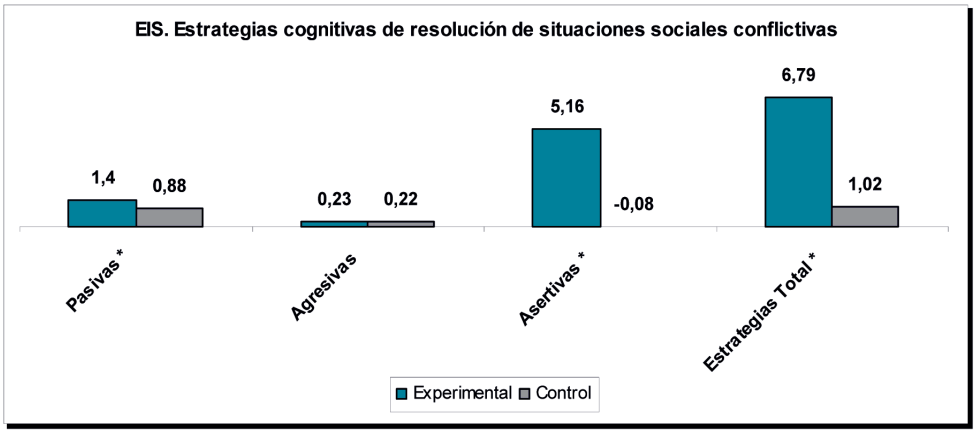

ASB. Conducta antisocial. IA. Altruismo. CE. Capacidad de empatía
2,23
5,38
0,06
-0,06
0,99
-0,31
Conducta Antisocial *
Conducta Altruista
Empatía *
Experimental
Control

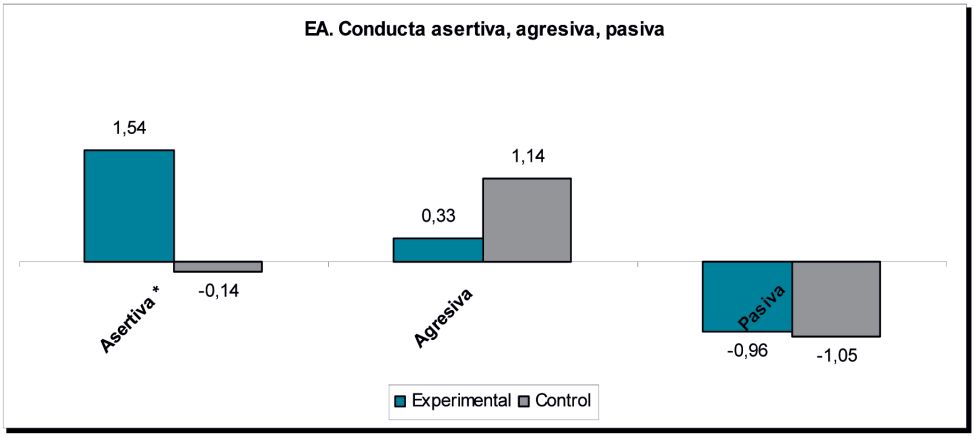

LIA. Autoconcepto
2,25
-0,84
1,37
2,24
0,88
-3,08
Adjetivos Positivos *
Adjetivos Negativos
Autoconcepto Global *
Experimental
Control

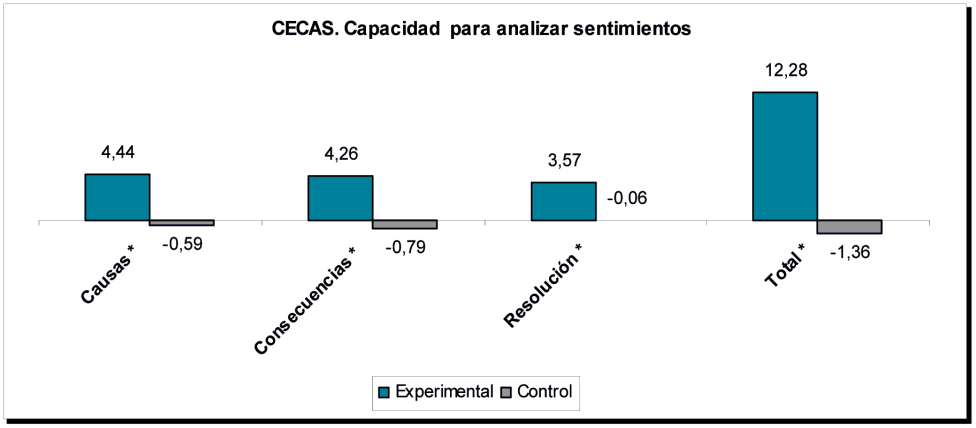

AC. Autoconcepto-Autoestima
0,28
1,53
0,59
0,08
2,21
0,65
Negativo
Positivo
Autoestima *
Experimental
Control


AFA. Autoconcepto
0,59
-0,1
0,41
-0,27
0,63
0,88
-0,04
0,18
1,59
0,69
Académico *
Social *
Emocional
Familiar
Global
Experimental
Control


EC. Concepto o imagen de los compañeros del grupo
0,96
-2,47
1,1
0,49
-0,14
-2,96
Adjetivos Positivos *
Adjetivos Negativos
Concepto Global *
Experimental
Control


EIS. Estrategias cognitivas de resolución de situaciones sociales conflictivas
1,4
0,88
0,23
0,22
5,16
-0,08
6,79
1,02
Pasivas *
Agresivas
Asertivas *
Estrategias Total *
Experimental
Control


EA. Conducta asertiva, agresiva, pasiva
1,54
-0,14
0,33
1,14
-0,96
-1,05
Asertiva *
Agresiva
Pasiva
Experimental
Control


CECAS. Capacidad para analizar sentimientos
4,44
-0,59
4,26
-0,79
3,57
-0,06
12,28
-1,36
Causas *
Consecuencias *
Resolución *
Total *
Experimental
Control

Los resultados obtenidos con los análisis de varianza realizados (ver Tabla 5 y Gráfico 5) permiten confirmar que el programa aplicado a adolescentes de 12 a 14 años ha ejercido un efecto significativamente positivo al haber promovido:

1. **Una mejora de las relaciones intragrupo amistosas y prosociales.** Este cambio positivo se puso de relieve en el aumento del número de compañeros del aula que eran considerados amigos, es decir, un incremento de las relaciones de amistad dentro del grupo, y en el aumento del número de compañeros del aula que eran considerados como personas prosociales, es decir, se produce una mejora en la imagen que se tiene de los compañeros del grupo que son vistos como personas que ayudan, comparten y colaboran.

2. **Una disminución de los prejuicios.** El programa tuvo un efecto positivo sobre las cogniciones prejuiciosas que se evidenció en: a) un incremento de las frases de contenido afectivo positivo hacia otros grupos socio-culturales, es decir, frases en las que se indican cualidades positivas de esos colectivos (son buenos deportistas, bailan bien, son agradables, me gustan…); b) una disminución de las frases con contenidos afectivos negativos, rechazantes, prejuiciosos, discriminatorios o xenófobos (roban, son navajeros, machistas y chulos, me dan asco, no deben existir, los odio, no deberían dejarles salir de su país…); c) un incremento de las frases de contenido afectivo neutro, es decir, frases en las que se define más objetivamente al colectivo, sin implicarse afectivamente (hacen paella, hablan español, pertenecen a la CEE...); y d) una elevación del número de ideas aportadas en la tarea, es decir, de la fluidez de ideas asociativa.

3. **Un aumento de la autoasertividad.** Se confirmó un incremento de 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...).

4. **Un descenso de la ansiedad estado-rasgo.** El programa ejerció un efecto inhibidor de la ansiedad que se produjo tanto en la ansiedad estado (estados transitorios de ansiedad, tensión, preocupación, nerviosismo...), como la ansiedad rasgo (tendencia más estable de propensión a la ansiedad, personalidad ansiosa).

5. **Un aumento de las conductas sociales de consideración con los demás, de las conductas de liderazgo, así como una disminución de las conductas de ansiedad-timidez en la interacción social.** La intervención

potenció, desde la opinión de los propios adolescentes, el desarrollo de conductas de consideración y preocupación por los demás, conductas de sensibilidad social o preocupación por los demás, en particular por aquellos que tienen problemas y son rechazados o postergados (autoevaluación). Además, los profesores también constataron un incremento de las conductas de liderazgo, conductas asociadas a ascendencia, popularidad, iniciativa, confianza en uno mismo y espíritu de servicio, así como una disminución de conductas de ansiedad-timidez, manifestaciones conductuales de ansiedad (miedo, nerviosismo) unidas a reacciones de timidez (apocamiento, vergüenza) en las relaciones sociales (evaluación profesores).

6. **Una disminución de problemas de conducta antisocial y de conductas de timidez-retraimiento.** Los padres de los adolescentes observaron una disminución de conductas antisociales, conductas referidas a comportamientos que pueden clasificarse como agresivos ("discute mucho", "destruye cosas de los demás") y a otros que no siéndolo pueden dificultar relaciones sociales adecuadas ("tiene cambios repentinos de humor", "es obstinado, rencoroso, irritable", "miente o engaña", "desobedece las órdenes que se le dan"). Además, en la misma dirección que los profesores se evidenció un descenso tendencialmente significativo de conductas de timidez-retraimiento que expresan tendencia a la soledad ("es solitario") y susceptibilidad en las relaciones sociales ("le afectan las bromas de los demás", "se avergüenza con facilidad", "se siente muy herido cuando se le critica") (evaluación padres).

7. **La inhibición del aumento de diversas conductas antisociales.** Los padres confirmaron un descenso de las conductas antisociales, sin embargo, la autoevaluación que los adolescentes realizaron sobre estas conductas evidenció únicamente la inhibición del aumento de determinadas conductas antisociales algunas de las cuales pueden aparecer con más frecuencia en este período evolutivo, conductas tales como mentir, no acudir al colegio, falsificar notas, romper objetos, pegar, fumar, beber... Así, desde la observación de los adolescentes, se confirmó que el programa inhibió conductas de trasgresión a las normas sociales.

8. **Un incremento de la capacidad de empatía.** La intervención fomentó el desarrollo de la empatía o capacidad afectiva y cognitiva para percibir y hacerse cargo del estado emocional de otros seres humanos.

9. **Una mejora del autoconcepto global.** La elevación del autoconcepto se manifestó en el incremento del número de adjetivos positivos seleccionados para autodefinirse, es decir, el programa fomentó una mayor capacidad para ver aspectos positivos de uno mismo, valorándose más aspectos positivos que negativos.

10. **Una tendencial mejora del autoconcepto-autoestima.** Complementariamente se confirmó una mejora del autoconcepto-autoestima relacionada con la importancia del sí mismo en relación con los demás.

11. **Un aumento del autoconcepto social.** De las dimensiones del autoconcepto evaluadas se constató una mejora significativa en el autoconcepto social, imagen de sí mismo en las relaciones con los demás y un tendencial aumento del autoconcepto académico.

12. **Una mejora del concepto o imagen que se tiene de los compañeros del grupo.** La intervención estimuló un incremento significativo del número de adjetivos positivos seleccionados para definir a los compañeros del grupo, es decir, una mayor capacidad para ver aspectos positivos de los compañeros, que evidencia una percepción más positiva de los miembros del grupo.

13. **Un aumento de la cantidad de estrategias cognitivas asertivas de resolución de situaciones sociales, así como de la cantidad total de estrategias cognitivas disponibles para afrontar situaciones sociales.** Los resultados confirmaron que el programa fomentó la emergencia de nuevas estrategias cognitivas de interacción frente a situaciones como participar en un robo, entrar en un grupo, decir no, afrontar el rechazo, responder a una agresión...

14. **Un incremento de las conductas asertivas en diversas situaciones de interacción social con iguales.** Esto es, la intervención estimuló 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, etc.

15. **Un desarrollo de la capacidad para analizar sentimientos.** Las actividades del programa fomentaron un aumento de la capacidad de analizar las causas o factores que provocan sentimientos negativos tales como ira, tristeza, miedo o envidia, las consecuencias de los mismos, así como las formas de resolución o afrontamiento de estas perturbadoras emociones.

### 5.1.6. Efectos de los programas dependiendo del género y del nivel de desarrollo

Con los datos de la evaluación pretest-postest de los 5 programas se analizó a qué tipo de niños y adolescentes benefició más este tipo de experiencias cooperativas. Los resultados, invariablemente y en todos los programas, confirmaron que los participantes que más cambiaron por efecto de la intervención fueron los que antes de comenzar el programa mostraban un menor nivel de desarrollo social, emocional e intelectual, es decir, los que en la fase pretest tenían pocas conductas sociales positivas, muchas conductas sociales negativas, bajo autoconcepto, poca empatía, alto nivel de impulsividad, bajo nivel de creatividad… Complementariamente, se exploró si había efectos diferencialmente significativos en función del género. Los resultados evidenciaron que prácticamente, en la mayor parte de las variables medidas, los niños y niñas, los y las adolescentes, cambiaron de forma similar, es decir, los programas de intervención no provocaron una mejora significativamente superior en uno de los dos sexos.

## 5.2. Cambios identificados en los cuestionarios de evaluación de los programas

### 5.2.1. Resultados en el cuestionario de evaluación de los programas JUEGO

▶ ***Programas JUEGO 6-8 y 8-10 años***

Durante varios cursos escolares se aplicó un cuestionario de evaluación del programa (versión inicial del cuestionario) en varios grupos con los que se realizaron los programas de juego cooperativo. Después de implementar un año de intervención, los niños y niñas de primer y segundo ciclo (6-10 años) respondieron el cuestionario que evalúa diversas cuestiones del programa, además de valorar el cambio que se ha producido en ellos por efecto de esta experiencia, en relación a algunas variables de desarrollo u objetivos que se pretenden alcanzar con este tipo de intervención.

La muestra con la que se ha realizado el análisis de los datos de este cuestionario que se presentan a continuación, está constituida por 399 niños que han experimentado durante un curso escolar el programa de juego. Estos niños están distribuidos en 14 aulas pertenecientes a 4 centros, 2 públicos y 2 privados, por lo que incluye diversos estatus socio-culturales y económicos. Del conjunto de la muestra, 213 son niños (53,4%), y 186 son niñas (46,6%). Con la finalidad de

valorar la opinión de los niños se ha realizado un análisis de frecuencias y porcentajes de las respuestas dadas a las preguntas del cuestionario cuyos resultados se presentan a continuación.

En relación al grado de placer generado por esta experiencia, los participantes puntuaron en una escala de estimación de 0 a 10, cuánto les había gustado participar en el programa de juego durante ese curso escolar. Los resultados de la opinión de los niños se presentan en la Tabla 6 (ver anexo 2) y permiten observar que el 24,8% de los niños (99 participantes) dieron puntuaciones de 8 y 9, y que el 66,2% de la muestra (264 niños y niñas) puntuaron 10, lo que indica un alto grado de placer durante la experiencia de juego cooperativo. Así, el 91% de los participantes valoraron entre 8 y 10 el grado de placer, diversión y bienestar que sintieron durante los juegos cooperativos. Estos datos confirman que este tipo de intervención, además de beneficiosa para el desarrollo, como indican los resultados obtenidos en la evaluación experimental del programa, genera intenso placer en los niños. Los datos provenientes del cuestionario de evaluación del programa ratifican la opinión de los profesores que han implementado estos programas. En general y de forma invariante han señalado que sus alumnos mostraban mucho interés por las sesiones de juego de diferentes modos, por ejemplo, teniendo diversas manifestaciones de alegría en el transcurso de los juegos, pidiéndoles recuperar una sesión cuando el día de la semana en el que se realizaba la intervención coincidía con día festivo, destacando en cada cierre que lo habían pasado bien porque los juegos eran muy divertidos...

Otro aspecto evaluado con el cuestionario se refiere a la percepción del cambio que cada participante tiene de sí mismo después de realizar esta experiencia de juego, respecto a objetivos del programa tales como: hacer amigos, tener conductas de ayudar, compartir, cooperar, expresar sentimientos, mejorar la autoimagen... Con una escala de estimación de “nada, algo, bastante, mucho”, se solicitó que estimaran su cambio en relación a estos objetivos después de haber realizado el programa durante un curso escolar. Los resultados obtenidos después de analizar los porcentajes de las respuestas de 399 niños se presentan en la Tabla 7 (ver anexo 2). Como se puede observar en esta tabla, los resultados son muy positivos ya que un porcentaje importante de los niños considera que ha cambiado bastante o mucho en todas las variables evaluadas por efecto de las experiencias con juegos cooperativos. Si analizamos en qué variables los niños indican haber tenido un alto nivel de cambio (bastante + mucho) podemos constatar los siguientes resultados:

- El 75,2 % subraya un gran incremento en el respeto por las reglas de los juegos y las normas de la sociabilidad.
- El 74,5 % considera que han cambiado bastante o mucho en las conductas de cooperación o conductas de dar y recibir ayuda para contribuir a un fin común.
- El 74,2 % indica que han mejorado bastante o mucho la imagen que tienen de los demás.
- El 67,4 % comunica haber aumentado las conductas de ayudar y compartir con los compañeros del grupo.
- El 62,9 % informa de una mejora importante en su autoconcepto.
- El 62,6 % destaca un incremento de su confianza en los demás.
- El 59,1 % dice que expresan bastante o mucho más sus sentimientos y pensamientos dentro del grupo.
- El 58,2 % subraya que en este período han establecido bastantes o muchas nuevas amistades con los compañeros del grupo.
- El 55,9 % indica incrementos importantes en su nivel de comunicación con sus iguales.

Si analizamos en qué variables los niños indican haber tenido algún nivel de cambio (algo + bastante + mucho) se pone de relieve:

- Un incremento del respeto por las normas de la sociabilidad (92,2 %), así como de las conductas de ayuda (89,5 %) y de cooperación (92 %).
- Una mejora de la autoimagen (85,5 %), de la imagen de los demás (92,2 %), y de la confianza en los otros (86,1%).
- Una mayor expresión de sus sentimientos positivos y negativos (83,7 %).
- El establecimiento de nuevos vínculos amistosos entre los niños (86,5 %)
- Una mayor comunicación en el grupo (79,7 %).

Una fase relevante en el desarrollo de la sesión de juego es la fase de debate posterior al juego, ya que en ella los niños reflexionan sobre la acción y la interacción previa destacando aspectos positivos y negativos de la misma. Esta fase implica un importante factor metacognitivo, ya que con la reflexión y verbalización que en ella se opera se pretende estimular la asimilación de valores socio-morales que subyacen a los programas de juego. Por ello, en el cuestionario se pregunta si durante los debates expresan sus pensamientos y sentimientos libremente, obteniendo los

resultados que se presentan en la Tabla 8 (ver anexo 2). Las respuestas ponen de relieve que el 58,9 % de los niños y niñas de estos grupos manifiestan que se sienten libres para expresar sus sentimientos y pensamientos en la fase de debate, mientras que un 23,1 % no se atreve a hacerlo o lo hace sólo a veces. De un modo más cualitativo algunos participantes informan que los debates y las reflexiones que hacen, les parecen positivos y, que han aprendido a pensar más sobre su comportamiento y a tener más en cuenta los sentimientos de los compañeros del grupo.

Con el objetivo de valorar en qué medida los niños y niñas prefieren jugar los juegos tradicionales en los que unos ganan y los demás pierden, o los juegos cooperativos que han jugado durante ese curso escolar, se les pregunta sobre el tipo de juegos que prefieren justificando su elección. Los resultados, presentados en la Tabla 9 (ver anexo 2), muestran que el 83 % de la muestra indica una preferencia por los juegos cooperativos, frente a un 6,8 % que dicen preferir los juegos competitivos, en los que alguien gana y los demás pierden. Las razones concretas por las que prefieren juegos cooperativos se han agrupado temáticamente y algunos ejemplos literales de estos argumentos se presentan en el Cuadro 8.

**CUADRO 8**

### LISTADO DE RAZONES PARA LA ELECCIÓN DE JUEGOS COOPERATIVOS EN LOS PROGRAMAS JUEGO 6-8 Y 8-10 AÑOS

**Mayor diversión:** Son mucho más divertidos. Te diviertes más si no pierdes. Nos sentimos mejor. No es un concurso y todos se lo pasan mejor. Todos están bien y en paz. Terminamos contentos. No me gusta perder. Me gustan los de ayudarnos y cooperar. Me lo paso mejor. Porque cooperas, te diviertes y no pierdes.

**Mayor originalidad:** Son especiales. Son muy originales. Son distintos a los demás juegos.

**Evitación de sentimientos de tristeza derivados de perder:** Así nadie pierde, y nadie se queda triste. Si uno pierde se queda avergonzado. No te quedas triste como cuando pierdes. Cuando alguien pierde me da pena. En los que pierdes te aburres y te pones triste. No me gusta que nadie gane ni pierda.

**Integración social y relaciones de igualdad:** Nadie gana ni pierde y todos jugamos. No sobra nadie. Todos somos iguales. Nadie gana ni pierde y estamos nivelados.

**Disminución de sentimientos y conductas agresivas:** Si alguien pierde protesta y se enfada. Así nadie se chulea. Así nadie se pica y se enfada al perder. Con los otros juegos todos salen como burros a ganar. Los ganadores no chinchan a los perdedores. De esta forma no nos enfadamos. No nos peleamos. No hay broncas, enfados ni nadie se pica. Nadie hace trampas. Así nadie se enfada ni discute. Nadie gana y estamos en paz. No reñimos.

**Aprendizaje de conductas prosociales:** Aprendemos juegos nuevos. Así aprendemos muchas cosas. Aprendemos a ayudarnos. Ayudamos y cooperamos con los compañeros. Hacemos amigos.

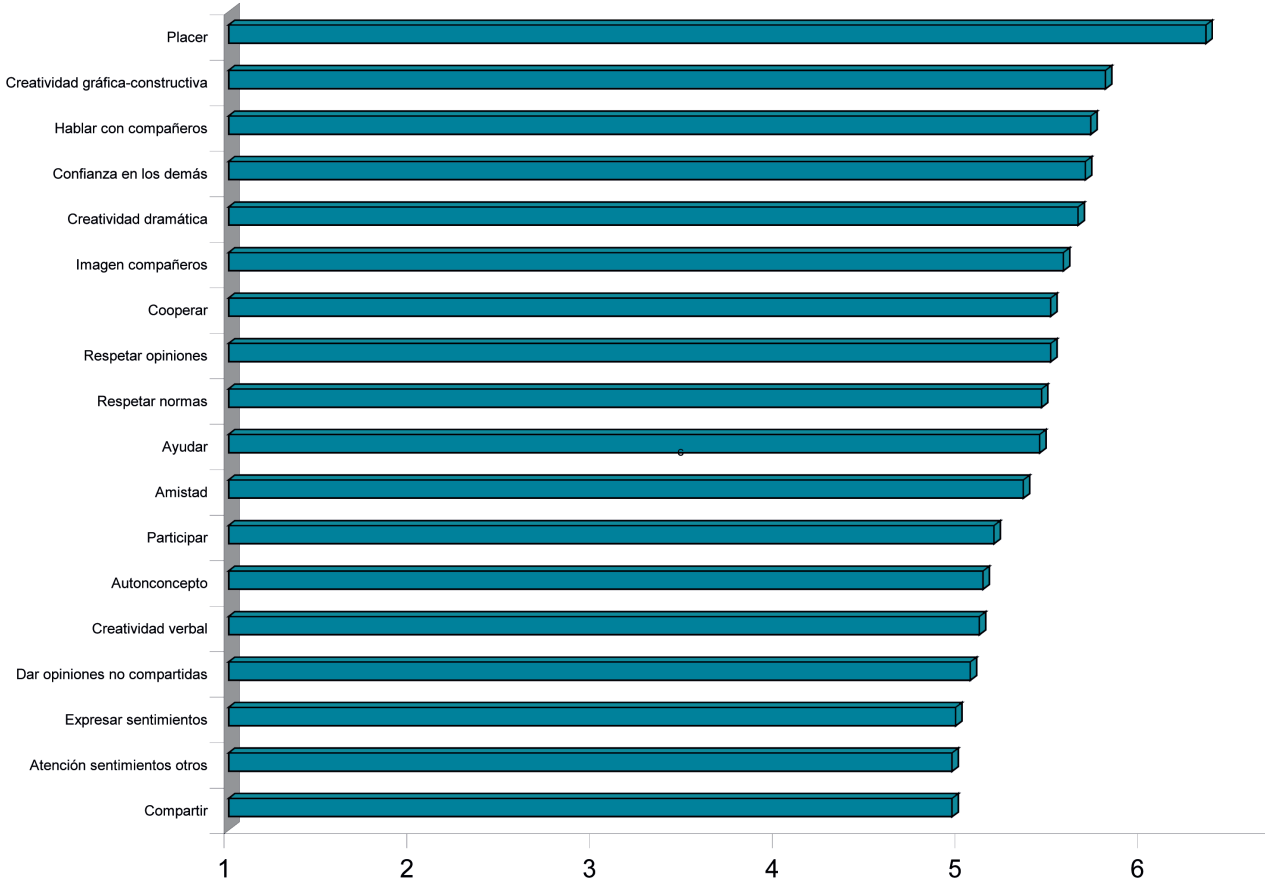
Al analizar las razones por las que los niños y niñas eligen los juegos de cooperación, resulta curioso observar que destacan, además de un mayor divertimiento con estos juegos, una disminución de la agresividad entre los compañeros, una disminución de sentimientos de frustración, tristeza o vergüenza asociados a la situación de "no perder", mayores sentimientos de bienestar, una mayor posibilidad de hacer amigos y de aprender, así como la posibilidad de participar y de sentirse en una posición de igualdad respecto a los demás. Que la actividad planteada de forma competitiva genera mayor agresividad en la interacción con los congéneres parece un hecho indiscutible. Aunque ha sido muy bajo el porcentaje de niños que después de haber jugado durante un año con juegos de cooperación siguen prefiriendo los juegos competitivos, ellos también tienen sus razones: "Es mejor ganar y perder. Me gusta que alguien gane. Los conozco mejor. Me gustan más. Son más divertidos. Para aprender a ganar y perder...".

### ► *Programa JUEGO 10-12 años*

Los resultados del cuestionario del programa JUEGO 10-12 años (versión actualizada) fueron cumplimentados por 54 participantes experimentales al finalizar la experiencia de juego. De los datos obtenidos con este cuestionario, en primer lugar, se presentan las puntuaciones medias del nivel de cambio percibido subjetivamente por parte de los niños y niñas que realizaron el programa de juego en relación a diversos objetivos del programa que evaluaron con una escala de estimación de 1 a 7, donde 1 indica ningún cambio en ese objetivo y 7 informa de mucho nivel de cambio (ver Tabla 10 en anexo 2 y Gráfico 6). En segundo lugar, se calcularon los porcentajes de la distribución de estas valoraciones sobre la escala de 1 a 7, es decir, qué porcentaje de participantes dio a cada objetivo valor 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7 (ver Tabla 11 en anexo 2).

GRÁFICO 6

## Representación gráfica de las puntuaciones medias del cambio en objetivos del programa JUEGO 10-12 años



Respecto a los cambios percibidos subjetivamente se puede resaltar su coherencia con los resultados de la evaluación experimental. En general sobre una escala de estimación de 1 a 7 los niños y niñas que han realizado la experiencia de juego han valorado el cambio en los distintos objetivos del programa en un rango de 4,96 a 6,35, lo que representa un alto nivel de mejora. El objetivo que menor puntuación media obtiene hace referencia a compartir juguetes, materiales y, no obstante, obtiene una puntuación media cercana a 5. Los resultados permiten observar un alto nivel de satisfacción por haber participado en la experiencia de juego y un alto nivel de cambio, de incremento en: "la creatividad gráfico-figurativa y constructiva, la comunicación con los compañeros, la confianza en los miembros del grupo, la creatividad dramática, la imagen de los compañeros, la capacidad para cooperar, el respeto por las opiniones de otros, el respeto por las normas sociales, las conductas de ayuda, las relaciones de amistad, la participación, el autoconcepto, la creatividad verbal, la capacidad de expresar opiniones no compartidas, de expresar sentimientos, de tener en cuenta los sentimientos de los demás y compartir materiales".

Finalmente, se realizó un análisis cualitativo de las respuestas dadas a 3 preguntas abiertas del cuestionario: 1) ¿Qué es lo que más te ha gustado de la experiencia de juego que hemos realizado? ¿Qué te ha aportado?; 2) ¿Qué opinas sobre el debate que hacemos al finalizar los juegos? ¿Has aprendido algo en esta fase de los juegos cooperativos?; y 3) ¿Qué tipo de juegos prefieres, los tradicionales en los que una persona gana y las demás pierden, o los cooperativos en los que nadie gana ni pierde? Explica la razón de tu respuesta. Las respuestas literales a estas preguntas, después de haber sido ordenadas temáticamente, pueden observarse en los Cuadros 9, 10 y 11.

## CUADRO 9 APORTACIONES DEL PROGRAMA JUEGO 10-12 AÑOS

**¿Qué es lo que más te ha gustado de la experiencia de juego que hemos realizado? ¿Qué te ha aportado?**

**Participación e interacción multidireccional entre los miembros del grupo:** Que todos participamos y que nadie se queda fuera. He aprendido a participar más. He aprendido a jugar con más gente, con toda la gente. Que me relaciono con gente diferente, antes no. Más sociabilidad. He aprendido a que no hay que estar sólo con una persona que hay que estar con todos. He aprendido a arreglarme mejor con los demás. Que he trabajado con personas con las que no había trabajado nunca. Ahora estoy con más gente, me he relacionado con más gente y participo más. Conozco más y mejor a la gente. Lo que más me ha gustado ha sido que he hecho trabajos con gente diferente. He conocido más a algunas personas. Antes no participábamos todos. Ahora participamos más. Conocer mejor a compañeros. Que me he relacionado con gente que no conocía. El relacionarme con otra gente. Me ha aportado conocer a más gente. Que estoy más con la gente.

**Expresión de pensamientos y sentimientos:** Dices lo que sientes. Valor para decir las cosas. He aprendido a dar mis opiniones. Hablar más. Que todos nos hablamos. Hablo con más soltura. Que los chicos y las chicas nos hemos abierto más entre nosotros, más comunicación entre nosotros.

**Respeto en la interacción con otras personas:** Respetar la opinión de los demás, escuchar, dialogar... Oír a los demás. Al principio yo decía algo y al final hacíamos lo que yo decía, pero ahora primero mis compañeros explican su opinión y si no estamos de acuerdo digo la mía a ver lo que les parece. Que hemos estado juntos y que nos respetamos más. Respetar a la gente. Que a mis ideas y a mi misma me respetan mucho más. Me ha servido para ceder y que todos digan su opinión. He aprendido que no siempre puede ser mi idea y que hay que ceder.

**Conducta prosocial: cooperar, compartir...:** Hemos aprendido a cooperar en grupo. Hacer cosas en grupo, trabajar en grupo. Me ha gustado que nadie gane ni pierda. Saber compartir. Colaborar en grupo y participar más a la hora de hacer algo en grupo. Los grupos, la experiencia de jugar más en grupo. Jugar en grupo y construir cosas.

**Vínculos de amistad, confianza en uno mismo y en los demás:** Confío más en mis compañeros. Mejores amigos. He aprendido a hacer amigos. Que al final todos hablamos con todos y ahora somos todos amigos. He hecho más amigos, nuevos amigos. Más confianza en mi mismo. Tener más confianza en los demás.

**Diversión:** Ha sido divertido. Que es toda una tarde que estamos con nuestros compañeros y que nos lo pasamos muy bien. Las risas. Me ha gustado todo.

**Aprendizaje, imaginación y creatividad:** He aprendido a hacer más cosas. He aprendido mucho con mis compañeros. Más creatividad. He aprendido a pensar con más facilidad. Me ha aportado mucha más imaginación. Más imaginación. Cada día hacíamos distintos juegos y grupos. Disfrazarme. Teatros. Cuando hacíamos teatros y nos disfrazábamos. Disfrazarte, hacer figuras y animales con nosotros y debajo de la sábana.

CUADRO 10

## OPINIÓN SOBRE LOS DEBATES EN EL PROGRAMA JUEGO 10-12 AÑOS

**¿Qué opinas sobre el debate que hacemos al finalizar los juegos? ¿Has aprendido algo en esta fase de los juegos cooperativos?**

**Expresar lo que uno piensa y llegar a acuerdos con los demás:** Me parece que está muy bien porque así cada uno dice lo que piensa. He aprendido a expresar mi opinión. Me parece bien porque cuentas todo. He aprendido a compartir las cosas y a estar de acuerdo. Opino que el debate es bueno, he aprendido a participar. Me gusta porque expreso mis ideas, ahora hablo más. El debate me parece muy adecuado, he cogido más confianza. El debate está muy bien porque contamos lo que a cada uno le ha parecido el juego. El debate me ha gustado porque cada uno dice sus opiniones. El debate me gusta mucho, me parece interesante porque damos nuestra opinión. El debate está muy bien para saber lo que pensamos.

**Aprender estrategias conductuales de interacción social positiva como hacer amigos, identificar y resolver conflictos, respetar a los otros...:** He aprendido a ser más educado. Ha servido para que se arregle algún problema. El debate me parece interesante, he aprendido a relacionarme mejor con los compañeros de clase. Todos estamos aprendiendo a respetar a los demás. El debate me parece bien, porque te das cuenta de los problemas que surgen. El debate ayuda a hacer amigos. Me parece que el debate es divertido y se aprende los problemas que han tenido otros grupos. He aprendido que puedes conocer gente que ha estado mucho tiempo contigo que no conocías. El debate me parece bien y he aprendido a llevarme mejor con los compañeros.

**Aprender a escuchar y respetar la opinión de los demás:** El debate me parece muy bien. He aprendido a respetar la opinión de los demás. Me gusta el debate porque he aprendido a escuchar más. He aprendido a oír las opiniones de los demás. El debate me parece bien porque así sabemos las opiniones de todos. Merecía la pena escuchar a tus compañeros, escuchar qué opinaban, he aprendido a escuchar. He aprendido que no siempre puedes hacer lo que quieres y que existen los compañeros. Los debates están muy bien, porque todos podemos saber lo que los demás piensan y he aprendido que hay que hacer más caso a los demás. El debate me gusta porque hablamos del juego, porque opinamos y he aprendido que tengo que ayudar y respetar a todos. Me parece una buena razón para saber lo que opinamos. He aprendido que tienes que conocer a una persona antes que juzgarla.

**Conocimiento de uno mismo:** El debate me parece bien porque así sabes tus defectos. Es muy agradable porque he aprendido a saber lo que he hecho mal. Está muy bien porque así nos damos cuenta de lo que hemos hecho bien o mal.

**Es una experiencia placentera y de aprendizaje:** Me ha gustado y he aprendido. El debate está muy bien, he aprendido cosas. Me gusta porque comentamos que ha pasado en otros grupos. El debate es bueno, me gusta y he aprendido mucho. He aprendido algo. He aprendido bastante. He aprendido muchas cosas. He aprendido. He aprendido que con muchas cosas te puedes divertir. El debate ha sido muy divertido y he aprendido. El debate me ha gustado y he aprendido mucho. Me parece muy bien hacer el debate. El debate está muy bien y he aprendido a expresar el trabajo. El debate está muy bien.

**Respuestas negativas:** No aporta, aburrido, no he aprendido. Está muy bien hablar de las cosas que han pasado, pero no me ha aportado nada. A veces te aburres, aunque he aprendido algunas cosas. El debate no me gusta mucho, he aprendido un poco. El debate es algo aburrido pero he aprendido a dejar hablar a los demás. No he aprendido, pero creo que la gente tímida se ha abierto más.

## CUADRO 11 RAZONES PARA LA ELECCIÓN DE JUEGOS COOPERATIVOS O COMPETITIVOS EN EL PROGRAMA JUEGO 10-12 AÑOS

**¿Qué tipo de juegos prefieres, los tradicionales en los que una persona gana y las demás pierden, o los cooperativos en los que nadie gana ni pierde? Explica la razón de tu respuesta**

**Prefiero los juegos cooperativos porque generan:**

**Más placer y diversión:** Porque me gustan más. Son más divertidos. Porque nos divertimos todos juntos. Porque así es mejor. Porque son originales.

**Más participación y más relación multidireccional entre todos los miembros del grupo:** Porque nos gusta participar todos sin ganar. Porque juego con más gente. Porque participamos todos, nadie se elimina. Jugamos con personas distintas. Porque si fallas sigues jugando.

**Una disminución de sentimientos y conductas agresivas:** Porque si gano me dicen que me pongo chula y si pierdo me quejo de que han hecho trampa. Porque así nadie se puede chulear de haber ganado. Porque así nadie se burla. Porque no hay "picoteos" por ganar o perder. Porque nunca hay piques. Porque no hay discusiones. Porque en los tradicionales si uno que no sabe perder pierde, se enfada, y en los cooperativos no importa no saber perder. Porque nadie se enfada. Porque no me gusta jugar contra otros y que luego pierdan. Porque no se "sirica" a los que han perdido. Porque en los tradicionales el ganador te lo echa en cara y puede hacerte daño. Porque aprendemos a no vacilar, a no chulearse... Porque hay gente que se burla de los demás cuando gana. Porque si ganas caes peor a los demás.

**Una disminución de sentimientos de tristeza derivados de "perder":** Porque si pierdes te quedas triste. Porque nadie se queda triste porque nadie pierde. Por no ver triste a las personas cuando pierden. Porque en los tradicionales los que ganan se ponen a decir "bien" y los demás nos quedamos sin decir nada.

**Más relaciones de igualdad y justicia:** Porque nadie gana ni pierde. Porque no me gusta competir. Porque me parece más justo. A mí me gusta ganar, pero no me gusta que mis amigos pierdan.

**Prefiero los juegos tradicionales porque procuran:**

**Más placer y diversión:** Porque son más divertidos, son más emocionantes. Porque me gustan más. Porque si no se pierde o se gana el juego no tiene gracia.

**Más sentimientos positivos derivados de ganar:** Ganar es un alivio porque me tomo mal el perder.

**Mayor esfuerzo personal:** Porque te esfuerzas más.

De la información cualitativa del cuestionario de evaluación del programa (preguntas abiertas) destacan que la experiencia les ha aportado: 1) un incremento de la participación en el grupo y de la interacción multidireccional con muchos compañeros del grupo, mayor apertura a los demás; 2) una mayor capacidad de expresión de pensamientos y sentimientos; 3) mayor respeto en la interacción con otras personas, es decir, más capacidad para respetar otras opiniones, para escuchar, dialogar...; 4) más conductas prosociales de ayudar, cooperar, compartir...; 5) un aumento de vínculos de amistad con miembros del grupo generados a partir de una mayor confianza en uno mismo y en los demás; 6) mayor diversión, placer; y 7) aprendizaje de muchas cosas, así como más imaginación y creatividad.

Coherentemente, cuando se les pregunta sobre su opinión acerca de los debates responden que el debate les ha permitido aprender: 1) a expresar lo que piensan y a llegar a acuerdos con los demás; 2) estrategias conductuales de interacción social positiva como hacer amigos, identificar y resolver conflictos...; 3) a escuchar y respetar la opinión de los demás; y 4) a conocerse más a ellos mismos... De su preferencia por los juegos cooperativos o por los juegos tradicionales, el 90 % de los participantes en la experiencia eligieron los juegos cooperativos, destacando que estos estimulan: más placer y diversión, más participación de todos, más relación con un mayor número de miembros del grupo, menos sentimientos y conductas agresivas, menos sentimientos de tristeza derivados de la situación de perder, mayores relaciones de igualdad y justicia…

### 5.2.2. Resultados en el cuestionario de evaluación del programa para adolescentes

Para analizar la percepción subjetiva de los adolescentes que participaron en el programa, se realizó un análisis de las frecuencias y porcentajes de las respuestas en los ítems cuantitativos del cuestionario de evaluación del programa y también se integró la información cualitativa aportada en el cuestionario. Tras ordenar los subobjetivos del programa en los que los adolescentes informaron que habían tenido algún nivel de cambio, se pueden constatar diversos cambios coherentes con la evaluación experimental del programa.

La secuenciación de los subobjetivos ordenados en función del nivel de cambio informado (algo + bastante + mucho) se presentan en la Tabla 12 (ver anexo 2). Los datos permiten observar que un porcentaje importante de los adolescentes informó haber cambiado en diversos objetivos del programa, ratificando las

siguientes afirmaciones: 1) He conocido otras formas de pensar diferentes, otros puntos de vista diferentes al mío en el transcurso de los debates; 2) He aprendido a debatir sobre problemas o conflictos que se dan entre seres humanos, entre personas; 3) Ayudo y coopero más con los demás; 4) He aprendido a reflexionar sobre las causas o situaciones que crean sentimientos (tristeza, rabia, miedo, envidia...); 5) Reflexiono más sobre las ideas u opiniones que tengo sobre las personas y sobre la realidad que me rodea en general; 6) Escucho más atentamente cuando mis compañeros están hablando y expreso más mis opiniones a los demás, me comunico más abiertamente; 7) Estoy más atento a los sentimientos de los demás; 8) Respeto más las opiniones de otros compañeros; 9) He aprendido a reconocer actitudes racistas hacia otros seres humanos; y 10) Tengo en cuenta otras cosas de las personas a parte de su apariencia física o su imagen externa...

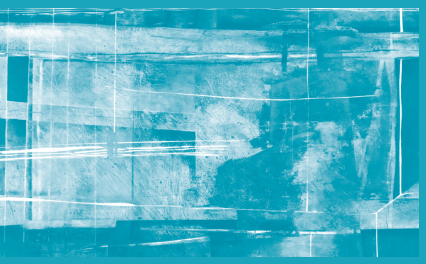
Por otro lado, cuando se les preguntó *"¿la experiencia ha aumentado tu interés por algún tema?",* las respuestas abiertas de los adolescentes subrayaron la emergencia de nuevos temas de interés, algunos relacionados con situaciones cercanas tales como: 1) Ha aumentado mi interés por la solidaridad, te vuelves más solidario, he pensado que hay que ser más solidario y menos egoísta con la gente; 2) En el machismo y feminismo; 3) Más interés por las demás personas; 4) Ha aumentado mi interés por los debates; 5) Ha hecho que piense más a menudo en compañeros marginados; 6) Ha hecho que ayude a mis compañeros a sentirse mejor; y 7) Me ha resultado interesante ver las distintas opiniones que se pueden dar de un hecho...

Así mismo, informaron de un aumento del interés en temas relacionados con la marginación, la discriminación, el racismo, la guerra, el hambre y la pobreza del tercer mundo. Dijeron haber aumentado su sensibilidad y su conocimiento en relación a estos temas, dando respuestas tales como: 1) Me dio que pensar el juego que hablaba de la posesión de bienes en el mundo, en el juego del restaurante pude comprobar lo mal que lo pasan algunas personas pobres o los que viven en la calle; 2) He pensado más en temas como el racismo, la marginación, la discriminación... esto me motiva bastante y te vas preocupando más por estos temas y te vas dando cuenta de más cosas; y 3) Ha despertado mi interés por saber más sobre como viven los inmigrantes, los marroquíes, los árabes, los gitanos... Incluso uno de los adolescentes dijo haber puesto en marcha conductas de ayuda, llamando a un sitio para enviar dinero al mes y ayudar a un niño en la comida y lo que necesite...

A la pregunta abierta *"¿Qué te ha parecido esta experiencia?",* algunas de las respuestas literales expresadas fueron: 1) Mi experiencia ha sido muy buena; 2) Me ha parecido una experiencia interesante; 3) Me ha parecido excepcional por la parte de los sentimientos; 4) Me ha gustado bastante porque da a conocer cosas que son reales y tú ni te las imaginas y también te hace reflexionar mucho; 5) Me ha parecido buena ya que hace que te intereses o que te informes más sobre un tema que puede que antes no lo hayas tenido en cuenta; 6) Ha sido una experiencia divertida; y 7) Una experiencia bonita y educativa...

Por otro lado, cuando se les preguntó *¿Que te ha aportado esta experiencia?"* precisaron 5 tipos de aportaciones. En primer lugar, se observó un grupo de respuestas donde destacaban que la experiencia les había aportado una mejora en las relaciones sociales que se dan en el grupo. Ejemplos de estas respuestas son: "entiendo mejor a los demás, hablo más en el grupo y defiendo más mis opiniones, tengo más confianza en los demás, me ha aportado compañerismo, saber escucharnos, escucho más a las personas, antes tenía miedo a relacionarme y ahora no, todos somos más amables y agradables que antes, he aprendido a tener en cuenta las opiniones de los demás, me ha aportado buenos ratos con mis compañeros..." Otro grupo de respuestas hacen referencia a un mayor aumento de la sensibilidad a temas de discriminación, racismo o pobreza. Ejemplos de estas respuestas son: "me ha aportado información sobre el racismo, los gitanos y sobre otras razas, me ha aportado conocimientos sobre el trato a personas de otras razas que antes no sabía, me ha aportado más sentimientos hacia la gente pobre..."

Un tercer grupo de respuestas, reflejan un aumento de las conductas prosociales como ayudar, cooperar o compartir, y se ponen de relieve en respuestas como: "ahora pienso más sí las personas están solas o necesitan ayuda e intento ayudarles, ahora soy más solidario, al relacionarme con los demás trato de no herir a nadie al decir algo concreto, ahora soy más cooperadora..." El cuarto grupo de razones hace referencia a un aumento del nivel de expresión y comprensión emocional, así como de los sentimientos de empatía. Y en último lugar, también matizan cambios cognitivos, ya que varios adolescentes indican que esta experiencia les ha aportado: "pensar más en los sentimientos, pensar más en los demás y no solo en mí mismo, saber más, nuevos conocimientos, nuevas ideas, algunas de mis ideas han cambiado, una nueva forma de ver las cosas..."



investigamos

# Capítulo 4
# Conclusiones y directrices de futuro

# Conclusiones y directrices de futuro

En el primer apartado de este capítulo se sintetizan los principales resultados de la evaluación de los 5 programas de intervención y se exponen algunas conclusiones e implicaciones que se derivan de éstos. En el segundo apartado se sugieren algunas directrices para educar en la convivencia y la paz. Primero se reflexiona sobre la importancia de adoptar una perspectiva psicosocial de lo educativo, que implica entender el grupo-aula como un sistema de relaciones socioafectivas. Posteriormente, se enfatiza la importancia de fomentar desde la escuela el desarrollo de valores para la convivencia y la paz, identificando y definiendo ocho valores morales asociados a esta educación para la paz: diálogo, tolerancia, libertad, solidaridad, igualdad, justicia, respeto por la naturaleza y paz. Finalmente se sugieren algunos objetivos educativos relacionados con seis principios básicos de una cultura de paz.

## 1. EFICACIA DE LOS PROGRAMAS DE JUEGO COOPERATIVO Y DE LA DINÁMICA DE GRUPOS PROSOCIAL EN EL DESARROLLO HUMANO

En la actualidad las iniciativas que tienen por finalidad concienciar a los niños y adolescentes en el respeto por las diferencias y los derechos humanos son escasas. Existen algunos programas interesantes que estimulan el desarrollo socioemocional, la educación pacifista intercultural… Sin embargo, y pese a la existencia de algunas propuestas, sigue siendo una necesidad la creación de programas adaptados, y lo que es más importante, la validación de estas experiencias, ya que sólo en excepcionales ocasiones se realiza una evaluación científica de los efectos de estos programas.

Por esta razón, en los últimos 20 años, hemos diseñado, aplicado y evaluado esta serie de cinco programas de intervención psicológica que han sido validados experimentalmente a través de cinco estudios y que tienen como finalidad fomen-

tar el desarrollo de la personalidad durante la infancia y la adolescencia, promover la conducta prosocial, y educar en el respeto a los derechos humanos. En concreto, con estos programas de intervención se estimulan diversas variables relacionadas con los derechos humanos como son: comunicación, relaciones de ayuda, confianza, capacidad de cooperación grupal, empatía, expresión emocional, respeto por las diferencias, aceptación del otro, estrategias de resolución de conflictos interpersonales... Este trabajo se encuadra, por un lado, en una línea de intervención para el desarrollo de valores ético-morales y, por otro lado, en una línea de investigación de los efectos del juego cooperativo y de la dinámica de grupos en el desarrollo de los seres humanos.

La evaluación experimental de los 4 "Programas JUEGO" y del programa para adolescentes ha confirmado los efectos positivos de este tipo de experiencias cooperativas en diversos factores sociales, emocionales, e intelectuales del desarrollo infantil. Los resultados obtenidos en los estudios han validado esta línea de intervención psicológica, basada en el juego cooperativo y la dinámica de grupos, para el desarrollo de la personalidad infanto-juvenil desde los 4 hasta los 14 años.

**El programa dirigido a niños y niñas de educación infantil** (Garaigordobil, en preparación) se validó experimentalmente a través de un estudio realizado con 86 participantes de 5 a 6 años de edad, distribuidos en 5 grupos. De los 86 niños y niñas que componen la muestra, 53 fueron expuestos al programa de juego (3 grupos) y 33 desempeñaron la condición de control (2 grupos). La intervención consistió en la realización de una sesión de juego cooperativo semanal de 75 minutos de duración durante todo el curso escolar (2002-2003). La evaluación del programa confirmó que esta experiencia de juego había estimulado significativamente una mejora de factores del desarrollo psicomotriz, intelectual, social y afectivo-emocional. Desde el punto de vista del **desarrollo social y emocional** el programa estimuló un aumento de: 1) la conducta altruista con los iguales, 2) de las estrategias prosociales de resolución de problemas interpersonales, 3) de la normatividad o conocimiento y cumplimiento de las normas sociales indicadas por los adultos, y 4) de la madurez afectiva o capacidad para dar respuestas afectivas acordes al nivel evolutivo. Desde el punto de vista del **desarrollo cognitivo y psicomotriz** el programa promovió un aumento: 1) tendencial de la inteligencia verbal (CI Verbal) y de la inteligencia global (CI global), 2) de factores de madurez neuropsicológica como la fluidez verbal, 3) tendencial de la coordinación sensomotriz, 4) de la creatividad verbal (fluidez, flexibilidad, originalidad), 5) de la creatividad gráfico-figurativa (abreacción, elaboración, fluidez, originalidad), 6) de

conductas y rasgos propios de las personalidades creadoras, y 7) de la creatividad perceptiva, del pensamiento creativo asociado al análisis de una imagen (capacidad de percibir detalles inusuales o raros, fluidez y originalidad para identificar problemas y buscar soluciones a estos problemas). En el estudio realizado se evaluaron los efectos de 40 actividades, y actualmente se están experimentando otros juegos cooperativos con niños de 4 a 6 años y a partir de los resultados de estas experiencias se realizará la configuración final del programa que se publicará posteriormente.

La investigación sobre **el programa para niñas y niños de 6 a 8 años** se operó con 178 participantes distribuidos en 8 grupos, de los cuales 6 grupos (125 participantes) desempeñaron la condición experimental, mientras que otros 2 grupos (53 participantes) tuvieron la función de control ese curso escolar (1989-1990). La intervención consistió en la implementación de una sesión de juego semanal de 90 minutos de duración. Los análisis de varianza llevados a cabo con los datos obtenidos en las evaluaciones, confirmaron un impacto positivo del programa de juego en el desarrollo infantil. Desde el punto de vista del **desarrollo social** el programa potenció: 1) un incremento de conductas sociales positivas (liderazgo, jovialidad, sensibilidad social, respeto-autocontrol), y una disminución de conductas sociales negativas (agresividad-terquedad, apatía-retraimiento, ansiedad-timidez) en las interacciones sociales con iguales, así como una mejora de la adaptación social general de los niños en el contexto escolar, 2) un aumento de la capacidad de cooperación grupal, 3) de la comunicación intragrupo (relaciones de aceptación intragrupo); y 4) un menor empleo de estrategias cognitivas agresivas como técnica de resolución de conflictos sociales. Desde el punto de vista del **desarrollo afectivo-emocional** el programa estimuló una mejora: 1) del autoconcepto y 2) de la estabilidad emocional. En el plano del **desarrollo psicomotriz y cognitivo** el programa facilitó: 1) una evolución superior del esquema corporal y 2) de varias aptitudes de madurez para el aprendizaje escolar (comprensión verbal, aptitud numérica, aptitud perceptiva) (Garaigordobil, 1993, 1995b, 1999b, 2005a, Garaigordobil y Echebarría, 1995, Garaigordobil, Maganto y Etxeberría, 1996). La investigación del programa fue presentada como Tesis Doctoral en la Universidad del País Vasco en 1992 (Garaigordobil, 1992/1994a) habiendo recibido la nominación de “Premio Extraordinario de Doctorado” concedido por la Universidad del País Vasco.

El estudio del **programa para niños y niñas de 8 a 10 años** se operó con 154 participantes distribuidos en 5 grupos. De éstos, 4 grupos desempeñaron la

condición experimental (126 participantes), es decir, realizaron la evaluación inicial, el programa de juego semanalmente durante un curso escolar (1993-1994), y la evaluación final, mientras que 1 grupo (28 participantes) tuvo la función de control. La intervención consistió en aplicar una sesión de juego semanal de 90 minutos de duración. Los resultados de los análisis de varianza, llevados a cabo con los datos obtenidos en las evaluaciones, pusieron de relieve un impacto positivo del programa al haber estimulado, en lo que se refiere al **desarrollo social**: 1) un incremento de la conducta prosocial altruista, 2) una disminución de las conductas sociales no asertivas (pasivas-agresivas) en la interacción con los iguales, y 3) un aumento de los mensajes positivos en la comunicación intragrupo, y una disminución de los mensajes negativos. En lo que se refiere al **desarrollo afectivo-emocional** el programa potenció una mejora: 1) del autoconcepto global, especialmente en lo referido al autoconcepto corporal, social y afectivo. En el plano del **desarrollo cognitivo** también se constató un aumento significativo: 1) de la creatividad verbal (fluidez, flexibilidad, originalidad), y 2) de la creatividad gráfico-figurativa (fluidez, flexibilidad, originalidad, conectividad, abreacción, fantasía). Estos resultados validaron el programa (Garaigordobil, 1995acd, 1996abc, 1999a, 2003b), y el trabajo recibió el "Primer Premio Nacional de Investigación Educativa 1994" otorgado por el Ministerio de Educación y Ciencia (Garaigordobil, 1996ab).

La validación experimental del **programa de juego cooperativo y creativo para niños y niñas de 10 a 12 años** de edad se realizó con 86 participantes distribuidos en 4 grupos, de los cuales 2 grupos (54 participantes) desempeñaron la condición experimental, mientras que 2 grupos (32 participantes) tuvieron la función de control durante ese curso académico (2001-2002). La intervención consistió en la implementación de una sesión de juego semanal de 2 horas de duración. Los resultados de los análisis de varianza pusieron de relieve un impacto positivo del programa al haber estimulado desde el punto de vista del **desarrollo social**: 1) un incremento de las conductas sociales de respeto por las normas de la sociabilidad y autocontrol de los impulsos, de las conductas sociales de liderazgo asociadas al espíritu de servicio y la popularidad, 2) de las conductas asertivas en la interacción con iguales, 3) de las conductas prosociales, 4) de la imagen de los compañeros del grupo percibidos como más prosociales y creativos, 5) de las estrategias cognitivas de interacción social asertivas, así como 6) una disminución de las conductas agresivas en la interacción con iguales y 7) de las conductas antisociales. Desde el punto de vista del **desarrollo afectivo-emo-**

**cional,** el programa potenció: 1) un aumento de la estabilidad emocional y 2) una mejora del autoconcepto. En lo referente al **desarrollo cognitivo**, se confirmó un positivo impacto del programa en: 1) la inteligencia verbal (CI verbal), 2) en la creatividad verbal (originalidad), 3) en la creatividad gráfico-figurativa (abreacción, originalidad y elaboración), así como un aumento 4) de conductas y rasgos propios de la personalidad creadora (Garaigordobil, 2004ac, 2005cde, Garaigordobil y Pérez, 2004, Garaigordobil, Álvarez y Carralero, 2004). El trabajo recibió el "Primer Premio Nacional de Investigación Educativa 2003", otorgado por el Ministerio de Educación y Ciencia (Garaigordobil, 2005c, Garaigordobil y Fagoaga, 2005).

En la misma dirección, **el programa diseñado para adolescentes de 12-14 años** (primer ciclo de educación secundaria) también se validó con una investigación que evidenció efectos positivos para un amplio abanico de factores del desarrollo socio-emocional. Con una muestra de 174 adolescentes, 125 experimentales (4 grupos) y 49 de control (2 grupos), se administraron sesiones semanales de 2 horas de duración durante un curso escolar (1997-1998). Los resultados de los análisis de varianza confirmaron un fuerte impacto del programa en diversos factores del **desarrollo socio-emocional,** en concreto se evidenció un aumento significativo de: 1) las relaciones amistosas y prosociales intragrupo; 2) las conductas asertivas, de las conductas de consideración con los demás y de las conductas de liderazgo; 3) la capacidad de empatía; 4) el autoconcepto-autoestima; 5) la imagen de los compañeros del grupo; 6) las estrategias cognitivas asertivas de afrontamiento de situaciones sociales conflictivas; y 7) de la capacidad para analizar sentimientos negativos. Así mismo se constató una disminución significativa de: 8) las cogniciones prejuiciosas hacia otros grupos socio-culturales; 9) la ansiedad estado-rasgo; 10) las conductas sociales de ansiedad-timidez, los problemas conductuales de timidez-retraimiento; y 11) de las conductas antisociales (Garaigordobil, 1999c, 2000bd, 2001, 2002ab, 2004b). El trabajo recibió el "Tercer Premio Nacional de Investigación Educativa 1998", otorgado por el Ministerio de Educación y Ciencia (Garaigordobil, 1999c).

Los resultados apuntan en la misma dirección que otros estudios que han confirmado los positivos efectos del juego en diversos factores del desarrollo social y emocional (Baggerly, 1999; Ballou, 2001; Bay-Hinitz et al., 1994; Blazic, 1986; Carlson, 1999; Finlinson, 1997; Fisher, 1992; Grineski, 1991; Orlick, 1981; Orlick et al., 1978; Orlick y Foley, 1979; Terr, 1991; Udwin, 1983). El trabajo que hemos

desarrollado en las dos últimas décadas aporta evidencia empírica de las contribuciones del juego cooperativo al desarrollo durante la infancia y la adolescencia. Además, los resultados ratifican la perspectiva de muchos profesionales de la psicología y la educación que enfatizan la inclusión de actividades lúdicas grupales como instrumento preventivo y de desarrollo en contextos clínicos y educativos (Lozano, 1997; Lozano et al. 1996; Mann, 1996; Martínez, 1998; Ortega, 1996; Reynolds y Stanley, 2001; Santos y Salgado, 1998; Singer y Singer, 2001).

Los efectos de los programas en las distintas variables de desarrollo social, emocional, psicomotriz e intelectual se derivan, por un lado, de las características de los propios juegos y, por otro lado, del énfasis que se realiza durante los debates de las sesiones de juego. En estas fases se reflexiona sobre la satisfacción que genera recibir mensajes positivos de uno mismo, así como sobre el daño moral, y el impacto de éste sobre la conducta, de percibir mensajes negativos de uno mismo. Así mismo se reflexiona sobre los beneficios de cooperar frente a competir, o sobre las dificultades para trabajar en grupo, o sobre el placer de crear..., con lo que se estimula el desarrollo cognitivo y moral con las consiguientes implicaciones que esto tiene en la conducta. Además, en estos debates el adulto que dirige la intervención valora y refuerza las conductas prosociales observadas en el transcurso de la sesión, la expresión de sentimientos, la creatividad de los productos lúdicos elaborados cooperativamente…".

Los resultados obtenidos al evaluar los programas de intervención, por un lado, ratifican muchas de las hipótesis planteadas y, por otro lado, son consistentes con diversas investigaciones realizadas sobre el juego infantil. Estos estudios, en la misma dirección que otras investigaciones, confirman el papel positivo que desempeña el juego y especialmente el juego amistoso, cooperativo y creativo, en el desarrollo infantil y en las relaciones intragrupo dentro del contexto escolar. Los sucesivos trabajos realizados han validado los programas diseñados, y aportan una herramienta de intervención psicológica, basada en el juego cooperativo para desarrollar la personalidad durante la infancia y la adolescencia, permitiendo subrayar la importancia de incluir en el curriculum escolar experiencias estructuradas para fomentar la comunicación, la conducta prosocial (conductas de ayudar, cooperar, compartir,…) y prevenir la violencia.

El trabajo titulado "El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares" es producto del esfuerzo de un amplio grupo de profesionales de la psicología y la educación que en los últimos años se han interesado en inter-

venir para potenciar la convivencia entre los seres humanos. Teniendo en cuenta algunas situaciones sociales que actualmente se están produciendo, tanto en nuestros contextos más cercanos como en el mundo en general, educar para la paz, educar en la no-violencia, se ha convertido en un objetivo educativo de primordial relevancia. Esperamos que estas experiencias estructuradas en base a actividades cooperativas y los positivos resultados obtenidos al evaluarlas puedan ser un estímulo para que algunos profesionales de la psicología y la educación se animen a llevarlas a cabo con grupos de niños y adolescentes en la esperanza de crear un mundo más justo para todos.

## 2. ALGUNAS DIRECTRICES PARA EDUCAR EN LA CONVIVENCIA Y LA PAZ

### 2.1. Una perspectiva psicosocial de lo educativo

En los últimos años se está produciendo un cambio significativo en la concepción de la educación. Durante mucho tiempo la escuela se ha considerado una institución fuertemente vinculada al éxito académico, sin embargo, hoy en día se está haciendo un esfuerzo por superar esta concepción de la escuela como mero agente transmisor de conocimiento, en favor de una ampliación de los procesos educativos que incluya la educación en los valores y actitudes que necesita una convivencia pacífica; así pues la escuela está progresivamente abandonando este enfoque puramente individualista e intelectualista, intentando integrar en su actividad cotidiana la formación de personas solidarias, tolerantes, pacíficas... Esta pretensión es relativamente reciente y en consecuencia muchos profesionales de la educación se encuentran desprovistos de materiales didácticos en los que apoyarse.

Progresivamente se está enfatizando la importancia de que la escuela consiga que los alumnos convivan con sus compañeros y con los adultos, de tal modo que les sirva de aprendizaje para la convivencia en sociedad. Así, se subraya la necesidad de realizar un trabajo sistematizado desde los centros educativos para promover una convivencia pacífica. La sociedad emplaza a la escuela a educar para la convivencia y la paz, a fomentar la educación en valores ético-morales, a educar en el respeto a los derechos humanos, la interculturalidad.... Pues bien, estas cinco propuestas de intervención socio-emocional basadas en los juegos y en las actividades cooperativas forman parte de un modelo de educación en valores para la convivencia y la paz.

Los profesionales que trabajan en el ámbito educativo, educadores, pedagogos, psicólogos, tienen como objetivo prioritario la formación y el desarrollo integral de las personas, sin embargo, la práctica educativa-docente tiende con excesiva frecuencia a centrarse básicamente en el desarrollo cognitivo, en el aprendizaje de conocimientos. Cuando se piensa en términos de proceso potenciador de todos los recursos humanos, la vida afectiva en las aulas constituye un aspecto fundamental. De ella depende el clima humano, en el cual se producen los fenómenos educativos, y a ella se refieren muchas de las más importantes metas de la escuela (Ortega, 1990). Desde una perspectiva sistémica, y en un paradigma ecológico el grupo-aula, puede considerarse el ecosistema básico de relaciones humanas donde se produce el proceso educativo, y escenario o nicho social del que se espera el progreso de todos sus miembros (Santos, 1989).

La consideración de la personalidad como un producto y un proceso dinámico de la organización social y de la actividad humana, como algo que tiene sentido incluido en un sistema complejo de interacción entre los individuos, está en la base del análisis del aula como escenario social en donde se articulan las distintas dimensiones psicológicas que median y determinan el proceso de enseñanza/aprendizaje. Así, se ve al grupo-aula como una unidad psicológica que proporciona a sus miembros motivación, estímulos y recursos para cambiar y regular su actividad de progreso, tanto de forma adecuada como inadecuada, ya que el grupo puede ejercer un efecto positivo para el desarrollo del individuo, pero también negativo.

La organización interactiva del grupo-aula y la estructura socio-afectiva viene, en gran parte, definida por los modos y formas de comunicación que se desarrollan en ella. El lenguaje y la comunicación están volviendo a tener en las ciencias sociales en general, y en la psicología de la educación en particular, el papel que le corresponde gracias, entre otras cosas, a la influencia de los trabajos de Vygotski (1932/1979) sobre el lenguaje y el pensamiento. El descubrimiento de que el lenguaje no sólo proporciona el vehículo para la transmisión de conocimientos, sino que se convierte en instrumento mismo de construcción del pensamiento, ha potenciado intensamente la atención que se presta en la actualidad al discurso comunicativo de la enseñanza y el aprendizaje. Pero el discurso del aula no es sólo un discurso del saber académico, sino un discurso relacional de carácter afectivo y personal (Ortega, 1990).

Una aportación que tiene utilidad para el análisis de la estructura socio-afectiva del aula, y por lo tanto conviene comentar, es la teoría social de la personalidad

o del interaccionismo simbólico de Mead (1934/1972) desde la que se considera que todas las dimensiones de la personalidad del individuo se han ido constituyendo en contextos grupales, cargados de significado simbólico para el individuo. A través de la experiencia de relación social, el individuo construye su self (representación de su individualidad), pero esta mismidad no deja nunca de ser social, porque está compuesta de relaciones experimentadas y representadas internamente a través de códigos simbólicos que constituyen el pensamiento, y expresada a través de la comunicación y la interacción.

Todo grupo-aula se incluye en un entramado de relaciones sociales de carácter complejo y peculiar, que constituye el marco psicosocial donde se vive y donde se desarrolla el proceso educativo y el desarrollo humano. La perspectiva psicosocial de lo educativo implica considerar al aula como un grupo en el que se articulan un conjunto de relaciones socio-afectivas, las cuales deben ser el eje del trabajo educativo que persigue una formación integral de las personas.

El hombre es un ser social, un ser que en gran medida se "construye" en lo social, y las relaciones del hombre con otras personas son origen de sus más profundas satisfacciones y también de sus más profundas desdichas. Por ello, es lógico que un objeto fundamental de las ciencias psicológicas y de la educación, sea precisamente mejorar las capacidades del ser humano para desenvolverse con eficacia en su ambiente social, es decir, mejorar las habilidades o destrezas sociales. La educación es un instrumento valioso de humanización de la sociedad porque permite la adquisición de conocimientos, pero sobretodo porque fomenta formas de relacionarse unos con otros desde lo emocional. Por consiguiente, fomentar los dos tipos de conocimientos, el intelectual y el relacional, constituye un importante desafío para la educación actual.

## 2.2. Valores morales para fomentar una educación para la paz y la convivencia

¿Cuáles serían los valores morales que desde esta propuesta de intervención se consideran más importantes para educar en la escuela, en la familia y en la sociedad? Los valores que consideramos primordiales para fomentar una educación para la paz y la convivencia, y en torno a los cuales se vertebran los cinco programas de intervención socio-emocional expuestos en este trabajo, son ocho: diálogo, tolerancia, libertad, solidaridad, igualdad, justicia, respeto por la naturaleza y paz.

### 2.2.1. Diálogo

El diccionario de la lengua española define el diálogo como: "Plática entre dos o más personas, que alternativamente manifiestan sus ideas o afectos. Discusión o trato en busca de avenencia". En un sentido amplio, el diálogo es una conversación, una charla o coloquio entre dos o más personas en las que se intercambian opiniones o puntos de vista, a veces irrenunciables, en la búsqueda de un entendimiento entre las partes. El diálogo supone y exige la voluntad decidida en los participantes de aceptar la parte de verdad del otro, y la consiguiente actitud de provisionalidad o precariedad de la propia verdad. En este sentido, el diálogo parte del reconocimiento de la igual legitimidad de los interlocutores y de la voluntad de comprender y respetar las razones que apoyan las diferentes posiciones, concepciones, valores y conductas (Ortega, Mínguez y Gil, 1996a).

La acción de dialogar no es un ejercicio exclusivamente intelectual abocado a esclarecer las ideas y opiniones de los interlocutores, sino que en él intervienen otros elementos como el afectivo, y exige determinados requisitos como el aprendizaje de actitudes y la adquisición de una serie de habilidades. El diálogo supone una actitud de respeto hacia las opiniones, creencias, valores y conductas del interlocutor, una voluntad de entendimiento y disposición para la búsqueda de un consenso; un reconocimiento de la dignidad de todos y una cierta capacidad para valorar y comprender las posiciones personales del interlocutor, así como para modificar las propias. En cuanto a las habilidades, la capacidad de empatía y la capacidad de autocontrol se muestran como elementos indispensables de una comunicación dialógica (Ortega et al. 1996a).

El diálogo es una de las herramientas, uno de los procedimientos más valiosos de los que dispone el hombre para poder resolver los conflictos y disfrutar de una convivencia en armonía. El diálogo y la negociación constituyen dos pilares fundamentales en la creación de sociedades democráticas, sin embargo, los actuales conflictos religiosos, políticos, interétnicos que sacuden el mundo, ponen de relieve la existencia de un fracaso sistemático en la manera de resolverlos. En muchos de ellos la violencia, el fanatismo y la crueldad se imponen a la negociación, el diálogo y el consenso.

Por ello muchos profesionales de la psicología y la educación se plantean la necesidad de desarrollar la capacidad de diálogo durante la infancia y la adolescencia. Pero, tal y como se ha señalado anteriormente, el aprendizaje de valores

no puede quedar reducido a un mero conocimiento, sino que su apropiación exige la práctica, la experiencia. De todo ello se deduce la urgente necesidad de incluir el diálogo como un elemento básico en el aula y el propósito de trabajar por él y desde él. Sin embargo, la metodología vigente actualmente en la escuela prioriza el trabajo individual, estructura una relación bidireccional profesor-alumno, y no favorece el aprendizaje de las habilidades de comunicación ni el diálogo.

### 2.2.2. Tolerancia

En una sociedad como la actual, concebida en todos los sentidos como un sistema plural, la tolerancia emerge como uno de los valores más urgentes y necesarios. Vivimos en un momento de gran diversidad en lo que respecta a razas, culturas, religiones..., pero en el que es habitual encontrar, sin embargo, cuadros como la xenofobia, el racismo o el fundamentalismo que pueden interpretarse en último término desde la ausencia de tolerancia. En este sentido, la tolerancia debería albergar una sociedad plural en la que las diferentes culturas, religiones, opiniones, creencias, manifestaciones sean consideradas, promovidas y respetadas. "La tolerancia supone comprender que la diversidad, el multiculturalismo y el pluralismo, cuya expresión es la existencia de opiniones políticas diferentes, creencias diversas o sensibilidades morales distintas, lejos de ser un fenómeno negativo y que impide la convivencia en paz, derivan de la propia condición humana y pueden convertirse en consecuencia, en la ocasión para el mutuo enriquecimiento" (Lobo, 1995).

El diccionario de la Real Academia española, señala como principales sentidos de "tolerar" y "tolerancia» los siguientes aspectos: sufrir, llevar con paciencia, permitir algo que no se tiene por lícito sin aprobarlo expresamente, respeto y consideración hacia las opiniones o prácticas de los demás, aunque repugnen a las nuestras y reconocimiento de la inmunidad política para los que profesan religiones distintas de las admitidas oficialmente. La tolerancia implica la reflexión atenta y cuidadosa sobre el objeto a tolerar. Tolerancia no es sinónimo de permisividad indiferente o pasividad. Es una disposición decidida a prestar atención activa con nuestro pensamiento o acción a las diferentes opiniones, creencias, valores y conductas concretas que difieren de las nuestras, desde la consideración de que los otros pueden tener una parte de verdad, o que nosotros no poseemos toda la verdad. La tolerancia se opone, por tanto, al fanatismo y dogmatismo en todas sus formas (Ortega et al. 1996b).

El derecho al reconocimiento de nuestra dignidad como personas, el derecho a ser tolerados es una condición inherente a la naturaleza humana. Sin embargo, no nacemos tolerantes, la capacidad para manifestar el reconocimiento hacia la dignidad del otro, la predisposición al respeto, aceptación y promoción de ideas, creencias, opiniones o modos de vida legítimos, aunque dispares a los nuestros, y con los que quizá uno no se identifica, requiere de un aprendizaje. En este sentido, la escuela surge como un contexto privilegiado para este tipo de aprendizajes, así como para hacer frente a los problemas de intolerancia. La escuela puede contribuir desde sus propuestas y su modelo democrático de convivencia a generar y poner en práctica el respeto por las diferencias de pensamiento y la diversidad de culturas.

De manera congruente con la amplitud del término y las abundantes competencias que la condición de sujeto tolerante exige, la educación para la tolerancia conlleva unos aprendizajes previos, y la adquisición de una serie de capacidades y habilidades que faciliten la comunicación, la escucha y el diálogo, así como la aptitud para adoptar el punto de vista del otro, la aceptación de la diversidad... Ello nos obliga a introducir en los procesos educativos, como actividad fundamental, el diálogo interpersonal crítico e impulsar progresivamente actitudes de colaboración entre los alumnos, haciendo del diálogo y la cooperación recursos básicos en la enseñanza (Cuenca, 1990).

Para Escámez (1995) seis son las líneas de acción que podrían servir de base para un programa de educación para la tolerancia en la escuela: 1) promoción de un pensamiento crítico que obligue a buscar y demandar razones que justifican las creencias y acciones; 2) promoción de un clima democrático en el aula; 3) promoción del diálogo; 4) promoción del conocimiento sobre lo que tenemos en común con otras personas que facilite la construcción de personalidades diferentes; 5) promoción del compromiso y la cooperación con los demás; y 6) promoción de comportamientos tolerantes.

### 2.2.3. Libertad

La libertad, sin duda, ocupa uno de los peldaños más altos en la jerarquía de los valores éticos al estar estrechamente ligada a la naturaleza humana. Es uno de los valores más intuitivamente comprensible a pesar de la amplitud y complejidad que el término encierra. Así pues, el término “libertad” arropa una serie de derechos básicos como son el derecho a la libertad de expresión, libertad de opinión, liber-

tad de movimientos, libertad de vivir, libertad de ejercer la propia cultura... De todo ello se deduce que la libertad, en todas sus formas, el "ser y sentirse libre" es un derecho fundamental cuya garantía debería ser inherente a la condición humana. Sin embargo, es suficiente con mirar a nuestro alrededor para ser conscientes de que es un valor ético muy frágil y continuamente amenazado. En el diccionario de la Real Academia Española se define la libertad como "facultad natural que tiene el hombre de obrar de una manera o de otra, y de no obrar, por lo que es responsable de sus actos". De esta definición se deduce que la libertad exige personalidades autónomas que decidan voluntariamente sus conductas y que asuman las consecuencias de sus propios actos. La libertad debe ser entendida como independencia, como opción de participación y como autonomía (Cortina, 2000-2001).

En el ámbito concreto de la educación, la libertad constituye una base ineludible y su expansión uno de los objetivos prioritarios que debe contemplar todo proceso educativo. El fin de la educación para la libertad no es otro que la construcción de personalidades autónomas que decidan libremente sus conductas, lo que exige la creación de estructuras de relación o modos de vida que permitan un pensamiento y acción libres a los niños y adolescentes. Es decir, que se expresen en y desde la libertad, y que asuman las consecuencias de sus propios actos (Ortega et al. 1996a). La educación para la libertad no puede reducirse a un entrenamiento puramente intelectual, sino que la libertad se aprende desde el ejercicio mismo de la libertad. Llevar estos objetivos a la práctica supone el abandono de una enseñanza dogmática, directiva y autoritaria en favor de un clima educativo en el que prime la autonomía, la participación, el diálogo, la exposición de motivos frente a la imposición, así como la asunción de responsabilidades por parte de los alumnos.

### 2.2.4. Solidaridad

En la actualidad, debido a las múltiples injusticias que de manera sistemática afectan a un gran sector de la humanidad, debido a la creciente diferencia ente países ricos y pobres que sitúan a los primeros en una posición privilegiada mientras los segundos se hunden en la marginación y luchan por la supervivencia, la solidaridad emerge como un valor fundamental en el camino hacia una organización y un funcionamiento social basado en la idea de justicia e igualdad.

El término "solidaridad" es un concepto amplio, con múltiples conexiones e implicaciones. Muchos son los autores que han reflexionado sobre el término y

que aportan a la literatura definiciones y elementos importantes. Amengual (1993) al hablar de solidaridad hace referencia a dos aspectos: 1) a la unión o vinculación entre las personas, y 2) a la responsabilidad recíproca individual y personalizada respecto de cada uno y de todos en conjunto. García Roca (1994) analiza el concepto de "solidaridad" destacando los siguientes componentes esenciales del término: 1) compasión: la solidaridad incluye un sentimiento fundamental de fraternidad, de sentirse afectado en la propia carne por los sufrimientos de los otros que son también propios, 2) reconocimiento de la dignidad de las personas, y 3) universalidad: la solidaridad debe trascender todas las fronteras políticas, religiosas, culturales... para instalarse en cualquier persona y en cualquier momento. Cortina (1993) entiende la solidaridad en un doble sentido: 1) como la actitud personal dirigida a potenciar la trama de relaciones que une a los miembros de una sociedad, pero no por afán instrumental, sino por afán de lograr con los restantes miembros de la sociedad un entendimiento; y 2) como la actitud social dirigida a potenciar a los más débiles, habida cuenta de que es preciso intentar una igualación, si queremos realmente que todos ejerzan su libertad.

Como cualquier otro valor, la solidaridad se aprende en la experiencia con otras personas que manifiestan conductas solidarias. La solidaridad tiene múltiples conexiones e implicaciones así como la necesaria adquisición previa de una serie de competencias y habilidades para alcanzar tal condición. De este modo, parece evidente que una educación para la solidaridad necesariamente debe detenerse en la formación de actitudes positivas hacia la participación social y en el desarrollo de una conciencia moral autónoma en la que el altruismo y la atención al mundo de la marginación, de la pobreza se constituyan como valores morales que den un sentido y sirvan de respaldo a la acción solidaria. Por último comentar que para que sea posible la solidaridad se debe crear un convencimiento de que la persona "no existe sino hacia los otros, no se conoce sino por los otros, no se encuentra sino en los otros... Casi se podría decir que sólo existo en la medida en que existo para los otros" (Mounier, 1972).

Como subraya Cortina (2000-2001) es imposible ser solidario si no se experimenta la debilidad, la tristeza o el desánimo. Quien no valora estar con otro en el momento de la mayor vulnerabilidad, en ese momento en que alguien no se encuentra en una posición de simetría, sino que se encuentra por debajo, es imposible que alguien se dé cuenta de lo que vale poder estar con otro en el momento de la debilidad. Y esa solidaridad es preciso ejercerla a nivel universal y local, evitando que la solidaridad universal sea una coartada para eludir res-

ponsabilidades en el lugar concreto, y evitando que el localismo nos lleve a olvidar que somos "ciudadanos del mundo".

### 2.2.5. Igualdad

Según el diccionario del uso del español (Moliner, 1998) "igualdad" es cualidad de igual y circunstancia de ser tratadas de la misma manera las personas de todas las categorías sociales. La igualdad ha estado asociada al concepto de igualdad política, pero la igualdad política no lo es todo. Es evidente que la libertad únicamente tiene sentido en una sociedad en la que sus integrantes tengan igualdad de oportunidades. Históricamente, tras el reconocimiento de la igualdad civil del hombre, se reconoce la de la mujer, al tiempo que, con el reconocimiento de otros derechos, se profundiza en el concepto de igualdad. El derecho al trabajo, a la educación, a un salario digno, a la salud... son elementos que concretan el principio general de igualdad de todos los seres humanos.

La igualdad debe ser entendida desde tres parámetros: igualdad en dignidad, igualdad económica, e igualdad en competencias (Cortina, 2000-2001). En la actualidad existen países en los que la desigualdad, la discriminación y la marginación de grupos específicos es una realidad. Además, en ocasiones aunque la ley asegure el derecho, en la realidad no se puede ejercer. Así, queda un largo camino en la consecución de la igualdad como derecho universal real que implica necesariamente la aceptación de las diferencias en la igualdad de oportunidades.

### 2.2.6. Justicia

No existe un modo uniforme y homogéneo de entender la justicia. No hay una concepción sistemática. Existen discrepancias ya no sólo en función de las diferentes interpretaciones de la justicia, a veces incompatibles, en las leyes e instituciones que gobiernan la sociedad, sino también en la manera de practicarla por parte de las personas o en relación a un contexto o momento determinado. Cada cultura, tradición o pueblo posee una concepción de justicia que cambia con el paso del tiempo y es interpretada de manera diferente.

Han sido muchas las definiciones encaminadas a dar repuesta a la pregunta ¿Qué es justicia? Aristóteles entiende que el núcleo central de la justicia lo constituye la igualdad y la legalidad. Es decir, justicia es obediencia a la ley, que al ser cumplida, hace iguales a todos. Por lo que se refiere a nuestra cultura, el valor de

la justicia se ha ligado estrechamente con la libertad y la igualdad, aunque también se le ha añadido el valor de la tolerancia para darle contenido moral. El respeto a las diferencias culturales, ideológicas o religiosas es garantía de una sociedad justa. Así, libertad, igualdad y tolerancia son los pilares que configuran una convivencia justa y en paz (Ortega et al. 1996a).

La escuela constituye un contexto privilegiado para formar a los niños y adolescentes en lo que es y no es justo, ya que esta capacidad muy lejos de ser innata, se desarrolla en la experiencia personal con el otro, con los demás. Algunos autores (Ortega et al. 1996a) plantean algunas líneas de actuación en el aula como propuesta educativa para formar personas justas. En este sentido, consideran importante la sensibilización de los alumnos, utilizando para ello situaciones y conductas próximas que les permitan observar realidades de injusticia, al mismo tiempo que se les ofrece información que favorezca una mejor comprensión de las mismas.

Es imprescindible estimular una actitud favorecedora de justicia que se manifieste en una disposición a comportarse justamente. Puesto que tanto en otras sociedades como en la nuestra también ocurren experiencias positivas de justicia, sería positivo que los niños y adolescentes identificasen comportamientos que, a su juicio, evidencian el valor de la justicia en su entorno más cercano. El último paso no es otro que motivar a los niños y adolescentes para que se impliquen en la acción, para que realicen un esfuerzo por delimitar cómo intervenir en la realidad de su entorno más cercano, para que obren de manera justa a través de conductas concretas.

### 2.7.7. El respeto por la naturaleza

La problemática ambiental constituye, en la actualidad, un importante tema de reflexión y de preocupación para el conjunto de la sociedad, pues su gravedad pone en peligro no sólo la capacidad de los seres humanos de disponer de los recursos naturales necesarios para su bienestar, sino la capacidad de las generaciones futuras de satisfacer sus necesidades más elementales y alcanzar un nivel de desarrollo humano óptimo. Tal y como señalan los estudios ecológicos y sociológicos más recientes, la contaminación ambiental, la desertización de amplias zonas del planeta, la progresiva reducción de la capa de ozono... son cuestiones que ocupan un lugar importante en el conjunto de las preocupaciones de la población. Pero esta preocupación por la naturaleza no ha existido siempre

en la conciencia de los países occidentales. Durante los dos últimos siglos los occidentales hemos considerado a la naturaleza como algo sin vida, algo a nuestra disposición que podíamos explotar de manera incansable. Ha sido la aparición en los últimos años de una serie de acontecimientos, lo que ha disparado la alarma de la existencia de una crisis ecológica, que nos obliga inevitablemente a un cambio de actitud si queremos evitar que la situación se agrave.

Vivimos en una sociedad en la que la producción y el consumo desmesurado se han convertido en un estilo de vida, y no somos conscientes de la manera agresiva con la que nos enfrentamos diariamente a la naturaleza exigiéndole más de lo que puede ofrecer. Por consiguiente, si queremos respetar la naturaleza, debemos comenzar por cambiar nuestro estilo de vida y nuestra manera de relacionarnos con ella. Debemos aprender a verla tal y como es, como un ser vivo, animado, con una serie de potencialidades pero también de limitaciones. La educación ambiental no puede quedar reducida al tratamiento de problemas concretos, es necesario ahondar mucho más y aspirar a modificar el modo en que el hombre se relaciona con su medio. Conservar el planeta, es decir, respetar y cuidar a todos los seres vivos como fundamento ético exige una educación guiada, que modifique las actitudes y prácticas personales-sociales, y que forme a las personas para cuidar y proteger el medio ambiente.

En la escuela las actividades dirigidas a la educación ambiental no han recibido la atención que se merecen. El problema de la ecología ha sido abordado de manera excesivamente teórica quedando los valores y las actitudes desplazados siempre a un segundo plano. Por tanto, y de manera contraria a como se ha venido haciendo, es necesario enmarcar la educación ambiental en el ámbito de la educación en valores y desarrollar experiencias de carácter educativo que, por un lado, ayuden a los niños y adolescentes a tomar conciencia de sus creencias y conductas con respecto al medio ambiente y, por otro lado, susciten actitudes positivas hacia la naturaleza que se traduzcan en conductas comprometidas con la mejora y conservación del entorno.

### 2.2.8. Paz

"Paz" significa justicia social, igualdad, bienestar, cooperación, tranquilidad interior... Es un concepto que conduce al crecimiento y a afrontar-resolver conflictos de una manera no violenta. Por el contrario, violencia es una conducta agresiva-destructiva, causada por unas personas concretas contra otras, pero también se

debe considerar la violencia estructural que se origina en los intereses económicos de una minoría, y provoca que algunas personas tengan que llevar una vida muy difícil para poder cubrir las necesidades básicas de alimentación, medicina, educación...

Actualmente existe un acuerdo entre los estudiosos del tema en afirmar que la concepción del término "paz" no puede quedar reducida a su aspecto negativo (ausencia de guerra), sino que coinciden en la necesidad de atender también a su sentido positivo. Para una mejor comprensión de este último sentido Novara y Ronda (1986) hacen referencia a una doble confluencia. Desde su perspectiva, la paz supone además de ausencia de guerras y violencia directa, ausencia de violencia estructural, entendida ésta como el reconocimiento práctico de la libertad, la tolerancia y el establecimiento de la justicia en las relaciones personales y sociales.

De este modo, construir la paz implicaría construir sociedades en donde además de ausencia de conflictos bélicos, existiera el compromiso de respetar los derechos fundamentales de la persona. Müller (1995) entiende la paz como respeto, comprensión y colaboración entre los hombres y los pueblos, como promoción de los derechos humanos y de la justicia, como desarrollo, libertad, superación de todo tipo de violencia... Otros autores (Ortega et al. 1996a) subrayan que la paz entraña como valor primordial el respeto a la vida que excluye el recurso a la violencia física, psíquica o espiritual, y hablan de la paz como un valor dinámico, un valor que siempre hay que estar persiguiendo, y por tanto algo cuyo alcance requiere una conquista continua.

¿Qué es educar para la paz? La educación para la paz se define como un proceso dirigido tanto a los individuos como a la sociedad para que actúen, conforme a los principios contenidos en la *Declaración Universal de Derechos Humanos* y todo el corpus jurídico internacional que los desarrolla, en favor del desarrollo sostenido de los pueblos, la protección y conservación del medio ambiente, la aspiración y acción en pro del desarme, el fortalecimiento de la convivencia social y la solución no violenta de los conflictos. Esta definición está sostenida por una concepción positiva de la paz como la situación caracterizada por un nivel reducido de violencia y un nivel elevado de justicia, entendida esta última como la satisfacción de las necesidades humanas básicas a través de un desarrollo ambientalmente sostenido.

La educación para la paz es una propuesta que se plantea tras analizar la cultura actual, y concluir que es una cultura de violencia. Para educar en la paz es necesario crear nuevos espacios para el aprendizaje y ejercicio de la paz, es decir, experiencias que generen procesos dialécticos y vivenciales a través de los cuales los niños y adolescentes lleguen a ser tratados y a tratarse unos a otros, con respeto, como toda persona libre tiene derecho a serlo. Desde esta perspectiva, una educación para la paz tendría como finalidad impulsar un cambio social que sustituya la actual cultura de desigualdad y violencia por una cultura de respeto por las diferencias y de paz. Para Romía (1991) educar en la paz implica: 1) dar prioridad a la libertad entendiendo el acto educativo como un medio de emancipar; 2) potenciar la responsabilidad y la solidaridad; 3) desterrar todo tipo de violencia tanto física como psicológica; 4) potenciar la autoestima individual y colectiva; 5) establecer procesos de cooperación, desterrando los enfrentamientos competitivos; 6) educar en el respeto a la diversidad, potenciando la tolerancia; y 7) estimular las relaciones interpersonales, promoviendo el factor socioafectivo de los grupos.

En la educación para la paz, resultan adecuadas metodologías de investigación-acción que estimulen la acción y participación de todos los miembros del grupo, a través de juegos cooperativos, de simulación, dramatización, o a través del análisis de situaciones conflictivas, debates, y actividades que estimulen el desarrollo grupal, es decir, actividades que fomenten la confianza, la cooperación, la capacidad de resolución constructiva de conflictos... Este tipo de enfoque subyace a los programas cooperativos de intervención socio-emocional planteados en este trabajo, ya que los contenidos de muchas de sus actividades giran en torno a conceptos como: el diálogo, la tolerancia, la libertad, la solidaridad, la igualdad, la justicia, el respeto por la naturaleza y la paz.

En un mundo estructurado en torno a la violencia, el valor de la paz emerge como una de las preocupaciones primordiales de la humanidad. Si bien es cierto que la ausencia de paz no es algo reciente y que únicamente caracterice a las sociedades actuales, sino que ha estado siempre presente en el mundo (no ha habido ninguna época en la historia del hombre en que toda la humanidad haya conocido la paz), también lo es el hecho de que esta carencia se va acentuando progresivamente a medida que avanzamos en el tiempo. Hoy en día es tangible la contradicción que afecta a la humanidad, por un lado, existe un esfuerzo por crear un clima que albergue a sociedades auténticamente huma-

nas así como un deseo de paz perseverante perseguido, pero, por otro lado, la humanidad recurre de manera sistemática a la violencia como forma de solucionar los conflictos.

Si analizamos al hombre en términos de paz-violencia encontramos de manera paradójica en él una aspiración a la paz, una pretensión a alcanzar una convivencia en armonía consigo mismo y con los demás, pero también una tendencia a la coacción y al sometimiento del prójimo. De esta manera si apostamos por la paz y es hacia ella hacia donde queremos dirigir nuestros esfuerzos, debemos fomentar, comprometernos con este primer aspecto del hombre que contempla una convivencia armoniosa y libre de amenazas. En definitiva, se trata de favorecer los rasgos y actitudes del hombre susceptibles de garantizar una convivencia pacífica como son el respeto por todo lo que vive, la identificación con la humanidad en su conjunto, la postura crítica ante cualquier asalto de los derechos humanos...

La educación para la paz encuentra en el entorno escolar un lugar propicio para su realización. Para ello es necesario un ambiente escolar en el que la paz se constituya como valor fundamental, un marco educativo que sea en sí mismo no violento. Este aprendizaje requiere el entrenamiento de niños y adolescentes en tareas que potencien: la responsabilidad, el diálogo, la participación, la descentralización, la contemplación del punto de vista de los demás compañeros, la defensa de la libertad, la tolerancia, actitudes de cooperación, el entrenamiento en formas creativas de resolver los conflictos…

En el “Manifiesto 2000” redactado por un grupo de premios Nobel consideraron 6 principios claves que definen una cultura de paz, los cuales se identifican y definen en el Cuadro 1. En el ámbito de los centros educativos estos principios básicos de la cultura de paz puede concretarse en diversos objetivos educativos (ver cuadro 1), algunos de los cuales han sido también identificados por otros autores (Fisas, 2001, Garaigordobil, 2000b, Tuvilla, 2004).

CUADRO 1

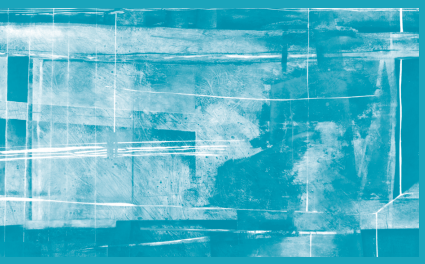
## PRINCIPIOS DE UNA CULTURA DE PAZ Y OBJETIVOS EDUCATIVOS ASOCIADOS

| Principios | Definición | Objetivos educativos asociados |
|---|---|---|
| Respetar la vida | Presupuesto básico del catálogo de los derechos humanos, sin el cual no es posible el ejercicio de los demás derechos. | • Descubrir, sentir, valorar y confiar en las capacidades personales y colectivas que conforman la realidad y el clima de los centros educativos.<br>• Desarrollar la afectividad, la ternura y la sensibilidad hacia las personas del medio social cercano, y también a nivel universal, favoreciendo el encuentro con los otros y valorando las diferencias (sexo, edad, raza, religión, nacionalidad...) como algo enriquecedor.<br>• Favorecer una actitud crítica, solidaria y comprometida frente a situaciones que vulneren los derechos humanos.<br>• Valorar la convivencia pacífica, favoreciendo la cooperación y la responsabilidad compartida. |
| Rechazar la violencia | Implica tanto el rechazo explícito de la violencia como la prevención de su aparición. | • Rechazar el uso de la fuerza, la violencia o la imposición resolviendo los conflictos de forma constructiva y creativa, a través del diálogo, el acuerdo, la negociación...<br>• Reconocer la propia agresividad y canalizarla constructivamente a través de actividades que favorezcan el bien común.<br>• Promover relaciones de diálogo, de paz y de armonía en el ámbito escolar.<br>• Reconocer y tomar conciencia de las situaciones de conflicto que pueden presentarse, descubriendo y reflexionando sobre sus causas y buscando formas de resolución no violenta. |
| Compartir con los demás | La cultura de paz es por esencia una cultura de la cooperación. Compartir con los demás implica enfatizar la cooperación como método pedagógico, y remite a la cooperación y a la participación. | • Plantear actividades que fomenten compartir conocimientos, recursos, materiales…<br>• Proporcionar experiencias de cooperación, de solidaridad y responsabilidad que favorezcan el aprendizaje de las capacidades asociadas a ellas.<br>• Mejorar las relaciones interpersonales dentro del contexto escolar.<br>• Favorecer el trabajo en equipo, el reparto de tareas, la colaboración y la búsqueda compartida de soluciones a los problemas. |

| Principios | Definición | Objetivos educativos asociados |
|---|---|---|
| Escuchar para entender | Para dialogar se requiere capacidad de escucha activa. El diálogo sincero y sin temores implica tolerancia y el respeto a las diferencias como clave esencial de la democracia. | • Promover el diálogo y el consenso como forma de resolver los conflictos.<br>• Desarrollar el sentimiento de pertenencia a la humanidad.<br>• Promover el reconocimiento de la dignidad de toda persona y el respeto a las creencias y formas de vida de cada individuo.<br>• Tomar conciencia de que la uniformidad y la imposición sólo llevan a la pobreza intelectual y a la pérdida de la libertad.<br>• Entender la tolerancia como un estilo y forma de vida. |
| Conservar el planeta | La definición de paz lleva implícita una estrecha relación entre el concepto de desarrollo humano sostenible, la democracia y el respeto por los derechos humanos. Respetar y cuidar a todos los seres vivos del planeta. | • Sensibilizar ante los problemas ambientales.<br>• Tomar conciencia del efecto de nuestros comportamientos sobre el equilibrio del entorno, favoreciendo un clima y cultura del centro basado en los principios éticos medioambientales.<br>• Mejorar y disfrutar de los espacios naturales del centro educativo, fomentando su conservación y el respeto de la naturaleza<br>• Favorecer experiencias socio-comunitarias orientadas a mejorar la capacidad de analizar las actitudes y los comportamientos ambientales a la vida cotidiana escolar, familiar y social. |
| Redescubrir la solidaridad | La solidaridad adquiere en la actualidad un significado ético que designa la convicción de que cada persona debe sentirse responsable de todos los demás como requisito que nos ayuda a vivir mejor unos con otros, en un encuentro necesario y libre, en el que cada cual, gracias a la cooperación, el desinterés y la generosidad, ofrece lo mejor de sí para el bien de la comunidad, a la vez, que desarrolla también todas | • Una educación para la crítica y la responsabilidad ligada al reconocimiento del valor del compromiso ético, de la asociación con los demás para resolver problemas y trabajar por una comunidad mundial justa, pacífica y democrática.<br>• Una educación prosocial y para la convivencia orientada a constituir un esfuerzo individual y colectivo capaz de contrarrestar la cultura de la violencia (directa, cultural y estructural) y de consolidar una nueva manera de ver, entender y vivir el mundo.<br>• Una educación que favorezca una convivencia humana sin exclusiones basada en las relaciones igualitarias entre hombres y mujeres.<br>• Una educación del cuidado y de la ternura |

| Principios | Definición | Objetivos educativos asociados |
|---|---|---|
| | sus potencialidades. Dos elementos la constituyen: la solidaridad con los más pobres y la solidaridad internacional. | que supere las dinámicas destructivas y desnaturalice todo tipo de violencia<br>• Una educación resuelta a satisfacer las necesidades humanas básicas y a movilizarse a favor de la cultura de paz; que democratice el conocimiento y permita el acceso de todos a la información como exigencia para el ejercicio de una ciudadanía verdaderamente democrática; y configure un orden mundial basado en la seguridad humana. |

Para concluir se puede subrayar, en la misma dirección que la planteada por Martínez (2000-2001), que la acción psicopedagógica para la convivencia no debe circunscribirse a los niveles de secundaria donde en muchas ocasiones observamos la emergencia de conductas violentas, sino que debe comenzar desde la educación infantil y desarrollarse a través de todos los ciclos educativos. Además, y aunque en este trabajo hemos puesto el énfasis en la intervención psicopedagógica desde la escuela, sin embargo, debemos ser conscientes que ésta no es la única institución en la que se educa en valores, ya que otros ámbitos: familia, medios de comunicación, grupos deportivos… también ejercen una importante influencia en los valores que los miembros de una sociedad desarrollan. Por consiguiente, el trabajo en educación en valores que fomenten la convivencia y la paz debe ser potenciado desde todos estos contextos sociales.



investigamos

# Anexo 1
# Cuestionarios de evaluación de los programas

**CUADRO 1**

## CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS JUEGO. VERSIÓN PARA LOS NIÑOS

### CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

Nombre ..... Edad.....

Lee las frases que tienes a continuación y valora en una escala de estimación de 1 a 7 en qué medida ahora, después de haber jugado este curso con juegos cooperativos y creativos, has cambiado en los contenidos que indican las frases. En la evaluación 1 indicaría ningún cambio en relación a lo que dice la frase y 7 significaría mucho cambio

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Participo más en actividades de grupo | | | | | | | |
| Hablo más con mis compañeros de grupo | | | | | | | |
| He hecho nuevos amigos dentro del grupo | | | | | | | |
| Me atrevo a decir mis opiniones aunque no sean compartidas por los demás | | | | | | | |
| Respeto más las opiniones de los demás | | | | | | | |
| Me fijo más, estoy más atento a los compañeros que necesitan ayuda y les ayudo más que antes | | | | | | | |
| Comparto más mis juguetes, mis materiales... | | | | | | | |
| Tengo más confianza en mis compañeros | | | | | | | |
| He aprendido a cooperar, a dar ayuda a los demás y a recibir ayuda de ellos para realizar actividades de grupo | | | | | | | |
| Expreso más lo que siento | | | | | | | |
| Estoy más atento a los sentimientos de los demás | | | | | | | |
| Me veo mejor a mi mismo, más bueno, valioso... | | | | | | | |
| Tengo mejor opinión de mis compañeros, creo que ellos son valiosos, considerados, buenos... | | | | | | | |
| Respeto más las normas o reglas de los juegos | | | | | | | |
| Tengo ideas más originales y creativas cuando juego con las palabras | | | | | | | |
| Tengo ideas más originales y creativas cuando dibujo, pinto o hago esculturas... | | | | | | | |
| Soy más imaginativo, creativo al representar los personajes en los juegos de representación | | | | | | | |
| ¿Cuánto te ha gustado esta experiencia de juego cooperativo que hemos realizado? ¿Cuánto te has divertido? | | | | | | | |

## CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

Nombre ..... Edad.....

¿Qué es lo que más te ha gustado de la experiencia de juego que hemos realizado? ¿Qué te ha aportado?

Indica los juegos que más te han gustado y, también los que menos, explicando por qué.

¿Qué opinas sobre el debate que hacemos al finalizar los juegos? ¿Has aprendido algo en esta fase de los juegos cooperativos?

¿Qué tipo de juegos prefieres, los tradicionales en los que una persona gana y las demás pierden, o los cooperativos, en los que nadie gana ni pierde? Explica la razón de tu respuesta.

Invéntate o describe algún juego que conozcas, que no sea de los que hemos jugado dentro del programa de juego cooperativo y creativo, pero que tenga esas características, es decir, que sirva para hacer amigos, para ayudarse, para colaborar o cooperar con los otros, para ser imaginativo, creativo.

## CUADRO 2 CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS JUEGO. VERSIÓN PARA EL ADULTO

### CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

Nombre del adulto.....

Lee las frases que tienes a continuación y valora en qué medida los miembros de tu grupo han cambiado en los contenidos que indican las frases después de haber realizado la experiencia con juegos cooperativos y creativos. En la evaluación 1 indicaría ningún cambio en relación a lo que dice la frase y 7 significaría mucho cambio

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Participan más en las actividades de grupo | | | | | | | |
| Interactúan de forma más amistosa | | | | | | | |
| El grupo está más cohesionado | | | | | | | |
| Están más atentos a las necesidades de los otros y han aumentado las conductas de ayuda | | | | | | | |
| Se ha incrementado el respeto por las normas de la sociabilidad | | | | | | | |
| Se escuchan más entre ellos, están más atentos a los mensajes y a la comunicación de los otros | | | | | | | |
| Han aprendido a cooperar: dar y recibir ayuda para contribuir a un fin común | | | | | | | |
| Ha mejorado la imagen que tienen de sí mismos | | | | | | | |
| Ha mejorado la imagen que tienen de los demás | | | | | | | |
| Expresan más sus emociones | | | | | | | |
| Han disminuido sus conductas agresivas o impositivas con los compañeros | | | | | | | |
| Han disminuido sus conductas de apatía-retraimiento y ansiedad-timidez. | | | | | | | |
| Ha mejorado su creatividad verbal, tienen más ideas originales cuando hacen juegos con el lenguaje | | | | | | | |
| Ha mejorado su creatividad gráfico-figurativa y plástico-constructiva, tienen más ideas originales cuando dibujan, pintan o hacen esculturas | | | | | | | |
| Ha mejorado su creatividad dramática, su capacidad para representar personajes, objetos... | | | | | | | |
| Los miembros del grupo se han divertido y la experiencia ha sido satisfactoria para ellos | | | | | | | |
| Ha sido una experiencia en la que los miembros del grupo han aprendido muchas cosas importantes para la vida en sociedad | | | | | | | |
| Grado de satisfacción con la experiencia realizada | | | | | | | |

| CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA |
|---|
| Indica y razona qué actividades del programa han tenido un mayor interés. |
| ¿Qué juegos de los realizados han resultado menos atractivos o más difíciles de llevar a cabo? |
| Describe sintéticamente los cambios positivos más significativos que has observado en los miembros de tu grupo. ¿Qué les ha aportado la experiencia? ¿A qué niños crees que ha beneficiado más esta experiencia? |
| ¿Has observado cambios en la forma de resolver los conflictos por parte de los miembros del grupo? Si la respuesta es afirmativa, describe estos cambios. |
| ¿Qué tipo de conducta manifiestan los miembros del grupo en los debates? ¿Has observado cambios a lo largo del curso respecto a los contenidos que se expresan, a cómo lo hacen...? |
| ¿Las conductas que se desarrollan en las sesiones de juego (ayuda, colaboración, espontaneidad, creatividad...) se han generalizado a otras situaciones fuera de las sesiones? Si la respuesta es afirmativa, describe ejemplos de estas situaciones. |
| ¿Esta experiencia ha promovido cambios en tu relación con los miembros del grupo, por ejemplo, mayor comunicación con ellos, mayor conocimiento de ellos? ¿Cambios en tus ideas sobre la educación en general, en tu capacidad de observación en el aula...? |
| Espacio abierto para comentar cualquier otra cuestión, relacionada con el programa o con la experiencia en su conjunto que quieras destacar. |

**CUADRO 3**

## CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN 12-14 AÑOS. VERSIÓN PARA LOS ADOLESCENTES

### CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

Nombre ..... Edad.....

Valora en qué medida has cambiado (nada, algo, bastante o mucho) después de haber realizado estas actividades de cooperación y de debate durante este curso escolar

| | Nada | Algo | Bastante | Mucho |
|---|---|---|---|---|
| Tengo más amigos/as en clase | | | | |
| Hablo más con los compañeros/as de clase | | | | |
| He hablado con compañeros/as de clase con los que antes casi no hablaba | | | | |
| Expreso más mis opiniones a los demás, me comunico más abiertamente | | | | |
| Me atrevo a decir mis opiniones aunque no sean compartidas por el resto de mis compañeros/as de clase | | | | |
| Participo más en actividades de grupo | | | | |
| Escucho más atentamente cuando mis compañeros/as están hablando | | | | |
| Me veo más positivamente a mi mismo | | | | |
| Veo más positivamente a mis compañeros/as | | | | |
| Rechazo menos a los demás | | | | |
| Estoy más atento a los sentimientos de los demás | | | | |
| He aprendido a reflexionar sobre las causas o situaciones que crean sentimientos (tristeza, rabia, miedo, envidia...) | | | | |
| He aprendido formas adecuadas de expresar sentimientos como la tristeza, la rabia, el miedo.... | | | | |
| Expreso más mis sentimientos en clase | | | | |
| Tengo más conductas de ayuda hacia los demás | | | | |
| Me ofrezco más como voluntario para tareas de responsabilidad del grupo (por ejemplo, hacer de secretario, u otras tareas que necesite el grupo...) | | | | |
| Coopero más con los demás | | | | |
| Tengo menos conductas agresivas con mis compañeros/as | | | | |

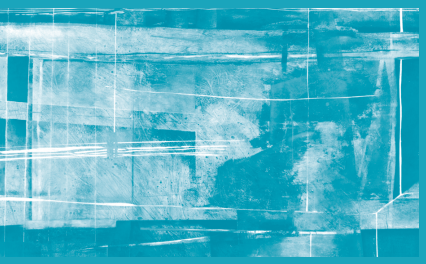
| CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Nada | Algo | Bastante | Mucho |
| He conocido otras formas de pensar diferentes, otros puntos de vista diferentes al mío en el transcurso de los debates | | | | |
| Respeto más las opiniones de otros compañeros/as | | | | |
| Me siento más respetado y escuchado por mis compañeros/as de clase | | | | |
| He aprendido a reconocer actitudes racistas hacia otros seres humanos | | | | |
| Tengo en cuenta otras cosas de las personas a parte de su apariencia física o su imagen externa. | | | | |
| Reflexiono más sobre las ideas u opiniones que tengo sobre las personas y sobre la realidad que me rodea en general | | | | |
| He aprendido a debatir sobre problemas o conflictos que se dan entre seres humanos, entre personas | | | | |
| Intervengo más activamente y más positivamente con intención de ayudar cuando otros compañeros/as de clase tienen un problema o conflicto | | | | |
| Me llevo mejor, tengo una relación más positiva con el profesor/a con el que he realizado esta experiencia | | | | |

| CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA |
|---|
| En una escala de valoración de 1 a 10 indica cuanto te ha gustado esta experiencia. |
| Indica qué actividades te han gustado más y por qué. |
| Enumera las actividades que te han gustado menos e indica porqué. |
| Esta experiencia que hemos realizado ¿ha aumentado tu interés por algunos temas? Si es así ¿Cuáles? |
| ¿Has hablado de los temas que hemos tratado en las sesiones fuera de ellas, con otras personas como amigos, compañeros o con personas de tu familia...? |
| ¿Qué te ha parecido esta experiencia? ¿Qué te ha aportado? |
| Si ha habido algo de esta experiencia que consideres negativo puedes comentarlo en este apartado. |

**CUADRO 4**

## CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN 12-14 AÑOS. VERSIÓN PARA LOS ADULTOS

| CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Nombre del adulto ..... | | | | | | | | | | |
| Valora en una escala de estimación de 1 a 10 los siguientes contenidos | | | | | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Nivel de motivación que has tenido en el transcurso de realización de la experiencia | | | | | | | | | | |
| Grado de satisfacción general con el trabajo | | | | | | | | | | |
| Nivel de dificultad del trabajo en su conjunto | | | | | | | | | | |
| Grado de interés del trabajo | | | | | | | | | | |
| Nivel de cambio percibido en cada una de las variables objeto de intervención. El programa ha estimulado: | | | | | | | | | | |
| • Un sentimiento de satisfacción, de placer en los adolescentes a través de la experiencia (grado de placer, nivel de bienestar de los participantes en las actividades) | | | | | | | | | | |
| • Participación de los miembros del grupo en las sesiones | | | | | | | | | | |
| • Autoconocimiento y conocimiento de los demás | | | | | | | | | | |
| • Mejorar la autoimagen | | | | | | | | | | |
| • Mejorar la imagen de los demás | | | | | | | | | | |
| • La comunicación intragrupo, un mayor grado de exposición de opiniones de los miembros del grupo | | | | | | | | | | |
| • Mejores hábitos de escucha activa | | | | | | | | | | |
| • Cohesión grupal | | | | | | | | | | |
| • Mayor aceptación de los otros, menos rechazos entre los miembros de grupo | | | | | | | | | | |
| • Expresión de sentimientos | | | | | | | | | | |
| • Más empatía con los sentimientos de los demás | | | | | | | | | | |
| • Comprensión de las causas, consecuencias y modos de afrontamiento de diversas emociones | | | | | | | | | | |



investigamos

# Anexo 2
## Resultados de los estudios de evaluación de los programas

**TABLA 1** **Medias, desviaciones típicas y resultados del análisis de varianza de experimentales y control en todas las variables medidas en la fase pretest, postest y en la diferencia pretest-postest. Evaluación programa JUEGO Educación Infantil.**

| | Grupo Experimental (n=53) | | | | | | Grupo control (n=33) | | | | | | Experimental - Control (n=86) | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Pretest | | Postest | | Pretest-Postest | | Pretest | | Postest | | Pretest-Postest | | ANOVA F (1,84) | | ANCOVA F (1,84) | |
| | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | Pretest | Postest | Pre-Pos | Pre-Pos |
| **TREPI** Resolución prosocial de problemas interpersonales | 8,25 | 3,58 | 11,21 | 3,86 | 2,96 | 4,86 | 8,03 | 4,05 | 9,03 | 3,71 | 1,00 | 5,12 | 0,06 | 6,66 * | 3,18 + | 6,52 * |
| **EA** Conducta altruista | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Con adultos | 1,24 | 1,27 | 1,63 | 1,39 | 0,39 | 1,46 | 1,58 | 1,15 | 1,94 | 1,18 | 0,35 | 1,33 | 1,52 | 1,06 | 0,01 | 0,22 |
| Con iguales | 2,84 | 2,20 | 3,92 | 1,84 | 1,08 | 2,90 | 2,55 | 1,52 | 2,77 | 1,36 | 0,23 | 1,87 | 0,42 | 9,02** | 2,12 | 8,87** |
| **K-BIT** Inteligencia | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Inteligencia verbal | 23,55 | 5,86 | 27,98 | 4,99 | 4,43 | 3,46 | 24,21 | 3,97 | 27,39 | 3,55 | 3,18 | 2,44 | 0,33 | 0,34 | 3,29+ | 3,01+ |
| Inteligencia no verbal | 15,40 | 3,43 | 18,00 | 3,70 | 2,60 | 3,75 | 15,18 | 3,19 | 17,36 | 3,76 | 2,18 | 4,22 | 0,08 | 0,59 | 0,23 | 1,04 |
| Inteligencia global | 38,94 | 8,36 | 45,98 | 6,95 | 7,04 | 5,01 | 39,39 | 5,37 | 44,76 | 6,34 | 5,36 | 4,57 | 0,07 | 0,67 | 2,42 | 3,80+ |
| **CUMANIN** | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Madurez neuropsicológica | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Atención | 8,79 | 3,90 | 10,96 | 4,10 | 2,17 | 4,68 | 7,76 | 2,73 | 10,88 | 4,04 | 3,12 | 4,06 | 1,77 | 0,00 | 0,92 | 0,04 |
| Fluidez verbal | 14,08 | 7,56 | 20,81 | 9,24 | 6,72 | 11,84 | 13,85 | 7,31 | 14,25 | 7,15 | 0,39 | 9,01 | 0,02 | 12,12*** | 6,90** | 14,75*** |
| Lenguaje comprensivo | 4,75 | 2,34 | 5,62 | 1,91 | 0,87 | 2,16 | 5,48 | 2,11 | 6,09 | 1,77 | 0,61 | 1,94 | 2,13 | 1,28 | 0,32 | 0,34 |
| Memoria icónica | 5,94 | 1,88 | 6,96 | 1,43 | 1,02 | 2,00 | 5,97 | 1,31 | 6,76 | 1,50 | 0,79 | 1,52 | 0,00 | 0,40 | 0,32 | 0,20 |
| Visopercepción | 8,21 | 3,04 | 11,94 | 2,41 | 3,74 | 2,43 | 8,79 | 3,19 | 11,76 | 2,67 | 2,97 | 2,04 | 0,71 | 0,11 | 2,27 | 1,11 |
| **EOD** Escala del desarrollo (evaluada por los padres) | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Conceptuación | 12,46 | 2,30 | 13,92 | 1,89 | 1,46 | 1,84 | 12,18 | 2,31 | 14,11 | 2,18 | 1,93 | 1,84 | 0,27 | 0,15 | 1,16 | 0,01 |
| Contacto y comunicación | 10,25 | 1,987 | 10,94 | 1,55 | 0,69 | 1,58 | 10,39 | 20,4 | 11,118 | 1,85 | 0,79 | 1,5 | 0,10 | 0,36 | 0,06 | 0,13 |
| Coordinación sensomotriz | 6,48 | 1,21 | 7,27 | 0,93 | 0,79 | 1,09 | 6,86 | 1,18 | 7,18 | 1,02 | 0,32 | 0,90 | 1,78 | 0,16 | 3,74+ | 2,28 |
| Desarrollo somático | 5,60 | 1,67 | 5,90 | 1,74 | 0,31 | 1,42 | 5,54 | 1,86 | 5,54 | 1,53 | 0,00 | 1,81 | 0,02 | 0,88 | 00,70 | 1,02 |
| Despertar sensorial | 1,94 | 0,24 | 2,00 | 0,00 | 0,06 | 0,24 | 1,89 | 0,31 | 1,93 | 0,26 | 0,03 | 0,33 | 0,63 | 3,90+ | 0,11 | 3,49 |

**TABLA 1** (Cont.) **Medias, desviaciones típicas y resultados del análisis de varianza de experimentales y control en todas las variables medidas en la fase pretest, postest y en la diferencia pretest-postest. Evaluación programa JUEGO Educación Infantil.**

| | Grupo Experimental (n=53) | | | | | | Grupo control (n=33) | | | | | | Experimental - Control (n=86) | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Pretest | | Postest | | Pretest-Postest | | Pretest | | Postest | | Pretest-Postest | | ANOVA F (1,84) | | ANCOVA F (1,84) | |
| | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | Pretest | Postest | Pre-Pos | |
| Normatividad | 3,40 | 0,72 | 3,85 | 0,36 | **0,44** | 0,754 | 3,198 | 0,94 | 3,46 | 0,64 | **0,29** | 1,08 | **1,42** | 11,67*** | 0,57 | **10,73*** ** |
| Reacción afectiva | 4,77 | 1,32 | 5,17 | 1,45 | **0,40** | 1,33 | 4,86 | 1,53 | 4,61 | 1,57 | **-0,25** | 1,92 | **0,07** | 2,61 | 3,19+ | **3,78+** |
| Reacción motriz | 3,77 | 1,55 | 4,85 | 1,59 | 1,08 | 1,43 | 3,75 | 1,67 | 4,54 | 1,32 | 0,79 | 1,45 | 0,00 | 0,77 | 0,75 | 1,16 |
| **EPC** Escala Personalidad Creadora | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Evaluación padres | 28,25 | 5,84 | 29,53 | 6,18 | 1,27 | 4,99 | 27,80 | 6,16 | 28,20 | 6,32 | 0,40 | 5,80 | 0,06 | 0,53 | 0,33 | 0,07 |
| Evaluación profesores | 23,96 | 7,01 | 26,94 | 6,32 | **2,98** | 4,02 | 18,40 | 4,78 | 19,73 | 7,11 | **1,33** | 3,77 | **8,26**** | 14,24*** | 1,99 | **5,06*** |
| **TPCT** Creatividad Verbal | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Flexibilidad | 15,92 | 4,23 | 23,66 | 5,78 | **7,74** | 6,47 | 14,70 | 4,86 | 15,39 | 3,89 | **0,70** | 4,16 | **1,52** | 52,54--- | 31,01*** | 46,00*** |
| Fluidez | 25,47 | 8,42 | 41,77 | 13,88 | **16,30** | 13,22 | 22,00 | 9,03 | 24,55 | 9,13 | **2,55** | 8,61 | **3,27+** | 39,99*** | 28,21*** | **32,82*** ** |
| Originalidad | 29,34 | 15,45 | 58,23 | 30,33 | **28,89** | 30,34 | 25,79 | 18,81 | 26,52 | 17,55 | **0,73** | 14,80 | **0,90** | 29,77*** | 26,68*** | **23,09*** ** |
| **TPCT** Creatividad Gráfica | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Abreacción | 6,83 | 4,00 | 7,98 | 3,89 | **1,15** | 4,48 | 8,52 | 5,04 | 7,42 | 4,14 | **-1,09** | 4,85 | **2,94+** | 0,39 | 4,78* | **3,06+** |
| Elaboración | 16,13 | 8,09 | 29,60 | 9,61 | **13,47** | 7,36 | 19,00 | 9,89 | 21,09 | 8,03 | **2,09** | 8,88 | **2,15** | 18,02*** | 41,48*** | **38,27*** ** |
| Fluidez | 5,64 | 4,16 | 12,55 | 5,10 | **6,91** | 5,00 | 6,97 | 4,93 | 8,36 | 4,33 | **1,39** | 5,47 | **1,79** | 15,31*** | 23,02*** | **24,97*** ** |
| Originalidad | 7,94 | 7,52 | 19,06 | 9,80 | **11,11** | 9,16 | 8,79 | 8,10 | 10,94 | 8,52 | **2,15** | 9,91 | **0,24** | 15,38*** | 18,28*** | **25,29*** ** |
| **TCAI** Creativi. Perceptiva | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Atención a detalles | 17,51 | 5,14 | 24,21 | 3,81 | **6,70** | 4,56 | 19,12 | 4,45 | 21,30 | 4,02 | **2,18** | 5,62 | **2,20** | 11,31*** | 16,67*** | **14,85*** ** |
| Inconformismo | 1,51 | 1,37 | 1,45 | 1,26 | **-0,06** | 1,46 | 1,73 | 1,07 | 0,76 | 1,00 | **-0,97** | 1,19 | **0,60** | 7,16** | 9,14** | **7,92** ** |
| Fluidez | 8,21 | 3,22 | 13,79 | 4,84 | **5,58** | 4,70 | 7,79 | 3,40 | 8,18 | 3,45 | **0,39** | 4,33 | **0,33** | 33,61*** | 26,32*** | **35,83*** ** |
| Originalidad | 4,49 | 3,95 | 11,13 | 8,85 | **6,64** | 8,07 | 4,18 | 5,29 | 4,45 | 4,37 | **0,27** | 6,62 | **0,09** | 16,26*** | 14,48*** | **18,31*** ** |

+ $p < .09$ * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Nota: Se enfatizan con negrita la diferencia de medias pretest-postest y las varianzas de las variables en las que se encontraron diferencias significativas por efecto del programa

**TABLA 2** Medias, desviaciones típicas y resultados del análisis de varianza de experimentales y control en todas las variables medidas en la fase pretest, postest y en la diferencia pretest-postest. Evaluación programa JUEGO 6-8 años.

| | Grupo Experimental (n=125) | | | | | | Grupo control (n=53) | | | | | | Experimental - Control (n=178) | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Pretest | | Postest | | Pretest-Postest | | Pretest | | Postest | | Pretest-Postest | | ANOVA F (1,176) | | ANCOVA F (1,176) | |
| | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | Pretest | Postest | Pre-Pos | Pre-Pos |
| **BAS 1** Conducta social evaluada por profesores | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Liderazgo | 19,84 | 14,07 | 30,70 | 11,98 | 10,86 | 9,78 | 20,57 | 11,87 | 23,45 | 12,33 | 2,89 | 11,34 | 0,10 | 13,36*** | 22,42*** | 33,01*** |
| Jovialidad | 25,63 | 7,07 | 29,61 | 4,81 | 3,98 | 5,68 | 26,09 | 7,53 | 26,15 | 6,12 | 0,06 | 6,47 | 0,15 | 16,24*** | 16,29*** | 18,38*** |
| Sensibilidad social | 13,82 | 8,52 | 25,14 | 9,52 | 11,32 | 10,13 | 15,87 | 9,20 | 18,64 | 7,82 | 2,77 | 9,236 | 2,05 | 18,97*** | 27,91*** | 31,83*** |
| Respeto autocontrol | 37,54 | 10,85 | 43,18 | 10,27 | 5,65 | 9,68 | 38,53 | 13,60 | 38,08 | 14,80 | -0,45 | 11,86 | 0,26 | 6,98** | 12,87** | 12,36*** |
| Agresividad | 7,73 | 8,21 | 4,88 | 6,29 | -2,85 | 6,921 | 5,23 | 7,48 | 8,53 | 10,12 | 3,30 | 8,20 | 3,63+ | 8,51** | 26,24*** | 18,50*** |
| Apatía retraimiento | 9,14 | 10,90 | 3,14 | 5,02 | -6,00 | 8,78 | 4,42 | 7,69 | 4,96 | 6,73 | 0,55 | 5,33 | 8,20** | 3,98* | 25,44*** | 22,75*** |
| Ansiedad timidez | 11,38 | 8,75 | 6,99 | 6,61 | -4,38 | 6,92 | 4,38 | 5,25 | 6,42 | 4,40 | 2,04 | 4,68 | 29,36*** | 0,33 | 38,12*** | 7,33** |
| Adaptación social | 33,43 | 6,64 | 38,01 | 4,68 | 4,58 | 5,06 | 34,02 | 7,26 | 34,32 | 7,39 | 0,30 | 5,03 | 0,27 | 16,02*** | 26,65*** | 31,76*** |
| **CG** Cooperación Grupal El juego de los cuadrados | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Tiempo de ejecución tarea | 9,96 | 6,06 | 1,60 | 0,70 | -8,36 | 6,02 | 8,82 | 4,77 | 6,27 | 3,58 | -2,55 | 4,39 | 0,30 | 40,45*** | 8,26** | 35,98*** |
| Conductas de dar - recibir | 1,09 | 0,90 | 5,30 | 2,61 | 4,20 | 2,79 | 1,22 | 0,72 | 1,66 | 1,13 | 0,44 | 1,20 | 0,16 | 19,45*** | 18,23*** | 32,33*** |
| Conductas de pedir - recibir | 0,25 | 0,25 | 1,80 | 2,45 | 1,55 | 2,46 | 0,43 | 0,30 | 0,25 | 0,22 | -0,17 | 0,39 | 3,61+ | 4,26 | 5,27* | 3,31+ |
| Conductas de ayuda | 0,81 | 0,69 | 2,44 | 1,754 | 1,62 | 1,92 | 0,41 | 0,46 | 1,21 | 1,07 | 0,80 | 1,13 | 3,13+ | 4,58* | 1,71 | 4,55* |
| Conductas negarse a dar | 0,47 | 0,40 | 0,46 | 0,72 | -0,01 | 0,93 | 0,64 | 0,59 | 0,40 | 0,60 | -0,24 | 0,94 | 1,68 | 0,01 | 0,47 | 0,10 |
| Conductas de quitar | 1,70 | 1,64 | 1,02 | 1,67 | 0,68 | 2,09 | 1,02 | 0,91 | 1,10 | 1,56 | -0,08 | 1,54 | 0,99 | 0,006 | 1,19 | 0,59 |
| **EA** | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Autoconcepto | 20,88 | 4,15 | 22,91 | 2,85 | 2,03 | 3,93 | 20,7 | 4,26 | 21,62 | 3,47 | 0,92 | 4,28 | 0,07 | 6,67** | 2,51 | 6,97** |
| **DFH** | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Inestabilidad emocional | 1,88 | 1,60 | 0,97 | 1,03 | -0,91 | 1,49 | 2,38 | 1,50 | 1,87 | 1,26 | -0,51 | 1,58 | 3,73+ | 24,79 | 2,61 | 20,5*** |
| **TEC** | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Esquema Corporal 1 | 14,40 | 3,57 | 19,0 | 2,12 | 4,60 | 3,19 | 15,92 | 4,45 | 18,77 | 2,92 | 2,85 | 3,48 | 5,83* | 0,33 | 10,64*** | 4,69* |

**TABLA 2** (Cont.) **Medias, desviaciones típicas y resultados del análisis de varianza de experimentales y control en todas las variables medidas en la fase pretest, postest y en la diferencia pretest-postest. Evaluación programa JUEGO 6-8 años.**

| | Grupo Experimental (n=125) | | | | | | Grupo control (n=53) | | | | | | Experimental - Control (n=178) | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Pretest | | Postest | | Pretest-Postest | | Pretest | | Postest | | Pretest-Postest | | ANOVA F (1,176) | | ANCOVA F (1,176) | |
| | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | Pretest | Postest | Pre-Pos | Pre-Pos |
| **BAPAE** Aptitudes madurez aprendizaje escolar | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Comprensión verbal | 13,40 | 3,25 | 16,34 | 2,09 | **2,94** | 2,81 | 15,17 | 2,95 | 16,21 | 2,67 | **1,04** | 2,19 | **11,67*** ** | 0,11 | 19,20*** | **7,48** ** |
| Aptitud numérica | 11,75 | 4,03 | 15,60 | 2,98 | **3,85** | 2,95 | 13,42 | 4,25 | 15,68 | 3,34 | **2,26** | 2,86 | **6,14*** | 0,02 | 10,89*** | **8,87*** |
| Aptitud perceptiva | 37,26 | 8,58 | 43,24 | 5,67 | **5,98** | 6,63 | 37,52 | 7,65 | 42,32 | 6,45 | **4,74** | 8,65 | **0,05** | 0,90 | 1,09 | **2,97+** |
| Índice de madurez | 62,41 | 13,20 | 75,18 | 8,93 | **12,77** | 9,24 | 66,17 | 10,48 | 74,21 | 9,75 | **8,04** | 9,78 | **3,39+** | 0,41 | 9,42** | **7,26*** ** |
| **EIS** Estrategias de interacción social | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Estrategias indirectas | | | 5,61 | 2,75 | | | | | 4,96 | 2,42 | | | | 2,18 | | |
| Estrategias agresivas | | | **3,10** | 1,69 | | | | | **4,53** | 2,51 | | | | **19,58*** ** | | |

+ $p < .09$ * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Nota: Se enfatizan con negrita la diferencia de medias pretest-postest y las varianzas de las variables en las que se encontraron diferencias significativas por efecto del programa

**TABLA 3** Medias, desviaciones típicas y resultados del análisis de varianza de experimentales y control en todas las variables medidas en la fase pretest, postest y en la diferencia pretest-postest. Evaluación programa JUEGO 8-10 años

| | Grupo Experimental (n=126) | | | | | | Grupo control (n=28) | | | | | | Experimental - Control (n=154) | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Pretest | | Postest | | Pretest-Postest | | Pretest | | Postest | | Pretest-Postest | | ANOVA F (1,152) | | ANCOVA F (1,152) | |
| | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | Pretest | Postest | Pre-Pos | Pre-Pos |
| **EA** Conducta no altruista | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1ª Elección no altruismo | 12,06 | 4,17 | 6,81 | 3,85 | -5,25 | 4,95 | 12,40 | 3,79 | 10,40 | 4,79 | -2,00 | 3,70 | 0,08 | 9,59** | 5,68* | 5,59* |
| 2ª Elección no altruismo | 11,21 | 3,88 | 6,62 | 3,18 | -4,59 | 4,50 | 11,20 | 4,64 | 12,00 | 3,70 | 0,80 | 5,99 | 0,00 | 32,53*** | 15,36*** | 25,88*** |
| Conducta no altruista | 23,28 | 6,83 | 13,43 | 5,72 | -9,84 | 7,81 | 23,60 | 4,96 | 22,40 | 7,45 | -1,20 | 5,64 | 0,02 | 26,41*** | 16,30*** | 20,53*** |
| **CABS** Conducta social | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Conducta agresiva | 11,21 | 8,98 | 4,12 | 3,81 | -7,08 | 7,82 | 6,74 | 4,95 | 4,07 | 3,52 | -2,66 | 4,01 | 6,24* | 0,01 | 8,11** | 3,56+ |
| Conducta pasiva | 7,71 | 4,73 | 6,91 | 3,46 | -0,79 | 4,54 | 6,81 | 3,90 | 9,25 | 4,56 | 2,44 | 4,83 | 0,83 | 11,11*** | 11,05*** | 19,68*** |
| Conducta no asertiva | 18,92 | 8,89 | 11,01 | 5,18 | -7,91 | 6,76 | 13,55 | 6,94 | 13,33 | 5,75 | -0,22 | 5,72 | 8,67** | 5,05* | 30,17*** | 26,64*** |
| **BAS 1** Conducta social | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Conductas de ayuda | 15,47 | 4,54 | 18,16 | 4,54 | 2,69 | 3,53 | 20,22 | 4,51 | 20,48 | 5,19 | 025 | 4,38 | 24,26*** | 6,44* | 9,63** | 1,08 |
| **ECOM** Comunicación | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Mensajes positivos | 14,04 | 8,18 | 27,75 | 8,90 | 13,90 | 10,23 | 9,34 | 2,92 | 8,57 | 2,88 | -0,86 | 3,97 | 8,60** | 126,31*** | 56,06*** | 109,41*** |
| Mensajes negativos | 4,56 | 4,30 | 0,24 | 0,57 | -4,31 | 4,24 | 2,07 | 1,96 | 2,71 | 2,55 | 0,64 | 2,32 | 8,87** | 98,58*** | 35,57*** | 87,50*** |
| **LAEA** Autoconcepto | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Autoconcepto intelectual | 1,71 | 0,92 | 2,22 | 0,74 | 0,51 | 0,95 | 1,46 | 0,96 | 1,93 | 1,01 | 0,46 | 1,31 | 1,64 | 3,07+ | 0,04 | 2,02 |
| Autoconcepto corporal | 3,94 | 1,47 | 4,33 | 1,16 | 0,40 | 1,16 | 4,04 | 1,29 | 3,96 | 1,34 | -0,07 | 1,63 | 0,10 | 2,16 | 3,5+ | 3,64+ |
| Autoconcepto afectivo | 6,56 | 2,71 | 7,96 | 2,16 | 1,40 | 2,15 | 6,75 | 2,13 | 7,04 | 2,23 | 0,29 | 2,74 | 0,12 | 4,13* | 5,56* | 6,50* |
| Autoconcepto social | 4,67 | 2,34 | 6,90 | 1,12 | 2,21 | 2,11 | 4,71 | 2,22 | 5,21 | 2,00 | 0,50 | 2,68 | 0,01 | 37,19*** | 13,95*** | 42,06*** |
| Autoconcepto global | 16,87 | 6,24 | 21,42 | 3,86 | 4,55 | 4,62 | 16,96 | 4,24 | 18,15 | 5,21 | 1,18 | 6,09 | 0,00 | 14,35*** | 10,76*** | 21,05*** |
| **BG CV** Creatividad verbal | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Fluidez Usos | 4,02 | 2,27 | 10,83 | 6,02 | 6,80 | 5,71 | 4,29 | 1,88 | 6,50 | 3,01 | 2,21 | 2,76 | 0,32 | 13,62*** | 17,08*** | 13,20*** |
| Flexibilidad Usos | 2,55 | 1,25 | 5,94 | 2,54 | 3,40 | 2,7 | 3,21 | 1,19 | 4,00 | 1,76 | 0,79 | 1,66 | 6,61* | 14,74*** | 23,48*** | 14,76*** |
| Originalidad Usos | 1,90 | 2,50 | 9,24 | 6,99 | 7,33 | 6,99 | 2,68 | 2,46 | 4,71 | 4,14 | 2,04 | 4,68 | 2,20 | 10,82*** | 14,55*** | 10,03** |

**TABLA 3** (Cont.) **Medias, desviaciones típicas y resultados del análisis de varianza de experimentales y control en todas las variables medidas en la fase pretest, postest y en la diferencia pretest-postest. Evaluación programa JUEGO 8-10 años**

| | Grupo Experimental (n=126) | | | | | | Grupo control (n=28) | | | | | | Experimental - Control (n=154) | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Pretest | | Postest | | Pretest-Postest | | Pretest | | Postest | | Pretest-Postest | | ANOVA F (1,152) | | ANCOVA F (1,152) | |
| | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | Pretest | Postest | Pre-Pos | Pre-Pos |
| **BG CV** Creatividad verbal | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Fluidez Consecuencias | 3,19 | 2,05 | 7,54 | 3,17 | **4,35** | 3,60 | 3,50 | 1,40 | 3,89 | 1,31 | **0,39** | 1,68 | **0,57** | 35,61*** | 32,19*** | **36,43*** ** |
| Flexibilidad Consecuencias | 2,25 | 1,17 | 4,20 | 1,70 | **1,95** | 076 | 2,10 | 1,03 | 2,60 | 1,13 | **0,50** | 1,23 | **0,53** | 22,41*** | 17,05*** | **22,33*** ** |
| Originalidad Consecuencias | 1,00 | 2,16 | 5,27 | 4,66 | **4,27** | 4,67 | 1,67 | 2,95 | 1,78 | 2,26 | **0,11** | 3,03 | **0,48** | 14,85*** | 20,23*** | **15,58*** ** |
| **BG CG** Creatividad gráfica | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Fluidez Círculos | 14,66 | 5,24 | 29,20 | 9,64 | **14,54** | 9,10 | 13,03 | 6,60 | 21,50 | 7,78 | **8,46** | 7,68 | **2,00** | 15,59*** | 10,75** | **20,34*** ** |
| Flexibilidad Círculos | 7,04 | 1,87 | 9,47 | 2,18 | **2,42** | 2,68 | 6,50 | 2,70 | 8,28 | 1,74 | **1,78** | 2,88 | **1,64** | 7,28** | 1,28 | **6,48** ** |
| Originalidad Círculos | 4,09 | 3,83 | 11,33 | 7,85 | **7,23** | 7,75 | 5,25 | 4,87 | 8,10 | 5,65 | **2,85** | 5,89 | **1,87** | 4,22* | 7,90** | **6,61* ** |
| Conectividad Círculos | 3,66 | 3,29 | 13,65 | 9,04 | **9,98** | 8,85 | 4,17 | 5,39 | 7,92 | 6,86 | **3,75** | 6,70 | **0,42** | 9,91** | 12,28*** | **14,38*** ** |
| **TAEC** Creatividad gráfica | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Abreacción | 15,09 | 6,46 | 17,61 | 5,02 | **2,52** | 7,47 | 14,92 | 7,30 | 13,46 | 3,736 | **-1,46** | 7,06 | **0,01** | 17,00*** | 6,64* | **19,63*** ** |
| Originalidad | 9,90 | 5,63 | 13,72 | 6,03 | **3,81** | 7,35 | 8,17 | 5,41 | 8,64 | 4,61 | **0,46** | 6,77 | **2,18** | 17,52*** | 4,89* | **12,78*** ** |
| Fantasía | 1,45 | 2,47 | 2,55 | 2,57 | **1,10** | 3,08 | 2,21 | 2,31 | 0,78 | 1,37 | **-1,42** | 2,28 | **2,21** | 12,39*** | 16,82*** | **14,09*** ** |
| Conectividad | 1,16 | 4,53 | 2,92 | 5,64 | **1,76** | 7,22 | 0,00 | 0,00 | 0,53 | 2,00 | **0,53** | 2,00 | **1,84** | 4,86* | 0,78 | **5,14*** |

+ $p < .09$ * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Nota: Se enfatizan con negrita la diferencia de medias pretest-postest y las varianzas de las variables en las que se encontraron diferencias significativas por efecto del programa

**TABLA 4** Medias, desviaciones típicas y resultados del análisis de varianza de experimentales y control en todas las variables medidas en la fase pretest, postest y en la diferencia pretest-postest. Evaluación programa JUEGO 10-12 años.

| | Grupo Experimental (n=54) | | | | | | Grupo control (n=32) | | | | | | Experimental - Control (n=86) | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Pretest | | Postest | | Pretest-Postest | | Pretest | | Postest | | Pretest-Postest | | ANOVA F (1,84) | | ANCOVA F (1,84) | |
| | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | Pretest | Postest | Pre-Pos | Pre-Pos |
| **CABS** Conducta social | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Conducta pasiva | 8,39 | 6,11 | 7,17 | 6,18 | -1,22 | 5,76 | 7,97 | 5,40 | 6,22 | 4,22 | -1,75 | 5,33 | 0,10 | 0,58 | 0,17 | 1,26 |
| Conducta asertiva | 16,91 | 5,04 | 18,98 | 4,70 | 2,07 | 4,30 | 18,00 | 5,46 | 18,03 | 5,43 | 0,03 | 4,83 | 0,88 | 0,73 | 4,14* | 1,94 |
| Conducta agresiva | 4,54 | 4,60 | 2,74 | 3,11 | -1,80 | 3,24 | 4,00 | 4,17 | 5,13 | 6,01 | 1,12 | 3,87 | 0,29 | 5,87* | 14,14*** | 14,43*** |
| **AD** Conducta social | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Conducta antisocial | 3,39 | 3,40 | 3,24 | 2,63 | -0,15 | 3,76 | 3,62 | 2,54 | 5,31 | 4,22 | 1,69 | 2,91 | 0,11 | 7,88** | 5,61* | 6,70* |
| Conducta delictiva | 0,41 | 1,46 | 0,15 | 0,36 | -0,26 | 1,39 | 0,06 | 0,25 | 1,06 | 2,69 | 1,00 | 2,70 | 1,74 | 6,11* | 8,15** | 5,33* |
| **BAS 3** Conducta social | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Conductas consideración | 29,44 | 7,08 | 32,44 | 5,71 | 3,00 | 6,19 | 27,66 | 6,20 | 30,19 | 6,24 | 2,53 | 5,48 | 1,40 | 2,92+ | 0,12 | 1,51 |
| Conductas autocontrol | 30,52 | 5,63 | 31,96 | 6,32 | 1,44 | 6,81 | 29,03 | 5,44 | 27,12 | 5,90 | -1,91 | 4,21 | 1,52 | 12,37*** | 6,3* | 8,41** |
| Conductas retraimiento | 6,85 | 5,08 | 5,48 | 5,37 | -1,37 | 4,97 | 6,16 | 6,34 | 5,06 | 5,30 | -1,09 | 5,43 | 0,31 | 0,12 | 0,05 | 0,16 |
| Conductas ansiedad | 9,28 | 4,58 | 7,57 | 5,47 | -1,70 | 5,01 | 9,16 | 4,10 | 9,03 | 5,34 | -0,13 | 3,91 | 0,01 | 1,45 | 2,33 | 1,90 |
| Conductas liderazgo | 17,04 | 5,27 | 20,26 | 5,75 | 3,22 | 4,80 | 15,00 | 4,98 | 16,38 | 6,12 | 1,38 | 4,78 | 3,12+ | 8,73** | 2,98+ | 6,14* |
| **CP** Conducta prosocial | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Evaluación profesores | 39,11 | 14,08 | 42,43 | 12,57 | 3,31 | 13,20 | 39,37 | 11,81 | 41,26 | 9,58 | 2,42 | 7,26 | 0,00 | 0,20 | 0,12 | 0,17 |
| Evaluación padres | 41,22 | 8,86 | 46,46 | 7,28 | 5,24 | 7,99 | 40,50 | 8,82 | 41,00 | 10,81 | 0,61 | 7,34 | 0,13 | 7,72** | 7,00** | 10,49** |
| **CS** Conducta social | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Compañero prosocial | 3,69 | 3,07 | 6,07 | 3,32 | 2,39 | 2,26 | 3,50 | 2,78 | 4,81 | 2,61 | 1,31 | 1,82 | 0,07 | 3,38+ | 5,23* | 5,96* |
| **EIS** Estrategias interacción | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Asertivas | 2,39 | 1,64 | 4,69 | 2,21 | 2,30 | 2,02 | 2,47 | 2,06 | 3,09 | 1,96 | 0,63 | 2,03 | 0,03 | 11,29*** | 13,67*** | 10,57** |
| Agresivas | 5,02 | 2,33 | 2,35 | 1,97 | -2,67 | 2,74 | 3,63 | 1,77 | 1,97 | 1,87 | -1,66 | 1,98 | 8,52** | 0,78 | 3,31+ | 0,00 |
| Pasivas | 1,50 | 1,50 | 3,39 | 1,98 | 1,89 | 1,95 | 0,91 | 1,20 | 1,56 | 1,37 | 0,66 | 1,72 | 3,62+ | 21,26*** | 8,76** | 10,09** |
| Total | 8,91 | 2,90 | 10,43 | 4,01 | 1,52 | 3,64 | 7,00 | 1,92 | 6,62 | 3,06 | -0,38 | 3,36 | 10,95*** | 21,33*** | 5,75* | 11,31*** |

**TABLA 4** (Cont.) **Medias, desviaciones típicas y resultados del análisis de varianza de experimentales y control en todas las variables medidas en la fase pretest, postest y en la diferencia pretest-postest. Evaluación programa JUEGO 10-12 años.**

| | Grupo Experimental (n=54) | | | | | | Grupo control (n=32) | | | | | | Experimental - Control (n=86) | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Pretest | | Postest | | Pretest-Postest | | Pretest | | Postest | | Pretest-Postest | | ANOVA F (1,84) | | ANCOVA F (1,84) | |
| | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | Pretest | Postest | Pre-Pos | Pre-Pos |
| **LAEA** Autoconcepto | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Positivo | 29,39 | 6,23 | 31,66 | 6,36 | 2,42 | 6,80 | 26,75 | 7,53 | 27,06 | 7,19 | 0,31 | 6,87 | 3,08+ | 9,44++ | 1,89 | 7,61** |
| Negativo | 3,78 | 4,59 | 3,06 | 2,52 | -0,42 | 4,08 | 2,56 | 2,51 | 3,97 | 2,98 | 1,41 | 2,42 | 1,90 | 2,27 | 5,24* | 2,44 |
| Total | 25,61 | 8,28 | 28,60 | 6,68 | 2,83 | 7,488 | 24,19 | 8,25 | 23,09 | 7,69 | -1,09 | 7,35 | 0,59 | 12,10*** | 5,56* | 10,94*** |
| Creativo | 13,81 | 3,78 | 15,17 | 3,87 | 1,47 | 3,73 | 12,72 | 3,54 | 12,69 | 4,25 | -0,03 | 3,85 | 1,77 | 7,61** | 3,16+ | 5,54* |
| **DFH** Tensión emocional | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Inestabilidad emocional | 3,58 | 2,01 | 1,45 | 1,41 | -2,13 | 2,32 | 2,78 | 1,54 | 2,34 | 1,91 | -0,44 | 2,00 | 3,76 | 6,07* | 11,77*** | 7,94** |
| **K-BIT** Inteligencia | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Vocabulario | 36,98 | 3,48 | 40,22 | 4,96 | 3,24 | 5,53 | 36,48 | 3,41 | 38,5 | 3,26 | 2,10 | 2,64 | 0,40 | 2,71 | 1,16 | 0,61 |
| Definiciones | 10,37 | 3,42 | 13,43 | 4,49 | 30,6 | 3,43 | 8,06 | 3,03 | 10,13 | 3,66 | 2,06 | 3,35 | 9,69** | 11,99*** | 3,77* | 4,49* |
| Inteligencia verbal CI | 47,35 | 5,48 | 5,65 | 6,60 | 6,30 | 5,56 | 4,55 | 5,66 | 48,71 | 5,81 | 4,16 | 3,35 | 5,03* | 11,99*** | 3,77* | 4,83* |
| Inteligencia no verbal CI | 30,98 | 4,89 | 33,35 | 5,50 | 2,37 | 5,53 | 30,58 | 5,31 | 33,65 | 6,22 | 3,06 | 4,77 | 0,12 | 0,05 | 0,34 | 2,80 |
| Inteligencia total CI | 78,33 | 8,94 | 87,00 | 10,56 | 8,67 | 8,55 | 75,13 | 9,24 | 82,35 | 10,57 | 7,23 | 6,50 | 2,46 | 3,81* | 0,65 | 0,10 |
| **TAP** Pensamien. asociativo | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Fluidez | 23,93 | 12,29 | 30,69 | 13,03 | 6,76 | 14,50 | 19,91 | 9,63 | 24,44 | 6,72 | 4,53 | 9,75 | 2,50 | 6,33* | 0,59 | 4,06* |
| Originalidad | 21,76 | 19,27 | 35,17 | 23,25 | 13,41 | 24,36 | 13,25 | 11,38 | 20,87 | 9,81 | 7,62 | 13,64 | 5,15* | 10,90*** | 1,51 | 6,87** |
| **EPC** Personalidad creadora | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Autoevaluación | 39,00 | 10,72 | 47,35 | 9,63 | 8,35 | 9,68 | 35,69 | 7,29 | 39,47 | 4,92 | 3,20 | 8,54 | 2,39 | 12,66*** | 5,91* | 10,39** |
| Evaluación padres | 36,69 | 0,32 | 39,41 | 9,53 | 2,72 | 6,98 | 35,78 | 8,85 | 37,07 | 10,20 | 1,33 | 5,35 | 0,17 | 1,10 | 0,89 | 1,53 |
| Evaluación profesores | 28,65 | 12,81 | 38,13 | 10,47 | 9,48 | 11,93 | 34,00 | 10,53 | 35,67 | 8,90 | 1,90 | 6,04 | 3,98* | 1,84 | 10,56** | 5,20* |
| **CS** Conducta creativa | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Compañero creativo | 3,57 | 2,60 | 4,93 | 3,63 | 1,35 | 3,12 | 3,34 | 2,86 | 2,91 | 2,67 | -0,44 | 2,59 | 0,14 | 7,48** | 8,91** | 8,91** |

**TABLA 4** (Cont.) **Medias, desviaciones típicas y resultados del análisis de varianza de experimentales y control en todas las variables medidas en la fase pretest, postest y en la diferencia pretest-postest. Evaluación programa JUEGO 10-12 años.**

| | Grupo Experimental (n=54) | | | | | | Grupo control (n=32) | | | | | | Experimental - Control (n=86) | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Pretest | | Postest | | Pretest-Postest | | Pretest | | Postest | | Pretest-Postest | | ANOVA F (1,84) | | ANCOVA F (1,84) | |
| | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | Pretest | Postest | Pre-Pos | Pre-Pos |
| **TPCT** Creatividad Verbal | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Fluidez | 20,72 | 9,21 | 34,57 | 16,38 | 13,85 | 16,35 | 23,66 | 8,86 | 34,38 | 14,08 | 10,72 | 13,37 | 2,09 | 0,00 | 0,84 | 0,30 |
| Originalidad | 11,72 | 9,91 | 39,93 | 21,02 | **28,20** | 21,74 | 14,59 | 9,11 | 27,69 | 15,15 | **13,09** | 13,47 | **1,78** | 8,28** | 12,56*** | **12,14*** ** |
| Flexibilidad | 13,39 | 4,68 | 18,83 | 5,73 | 5,44 | 5,67 | 13,25 | 4,20 | 17,88 | 4,79 | 4,62 | 5,25 | 0,01 | 0,63 | 0,44 | 1,56 |
| **TPCT** Creatividad Gráfica | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Abstracción Título | 0,91 | 0,73 | 1,28 | 0,88 | 0,37 | 1,15 | 1,50 | 0,80 | 1,41 | 0,67 | -0,09 | 1,00 | 12,21*** | 0,51 | 3,58+ | 0,00 |
| Abreacción | 12,96 | 3,58 | 16,33 | 2,45 | **3,37** | 3,94 | 13,72 | 3,27 | 12,94 | 2,71 | **-0,78** | ,90 | **0,95** | 35,65*** | 22,44*** | **39,71*** ** |
| Originalidad | 8,63 | 6,89 | 1,89 | 6,69 | **4,26** | 7,41 | 7,50 | 3,57 | 9,53 | 5,57 | **2,03** | 5,53 | 0,74 | 5,70* | 2,17 | **5,45*** |
| Elaboración | 5,06 | 2,62 | 13,67 | 5,13 | **8,61** | 4,62 | 7,50 | 3,50 | 10,87 | 4,52 | **3,38** | 4,95 | **13,54*** ** | 6,46* | 24,50*** | **13,22*** ** |
| Fluidez | 22,87 | 7,40 | 25,52 | 6,47 | 2,65 | 6,63 | 20,22 | 4,90 | 25,44 | 5,78 | 5,22 | 5,05 | 3,25+ | 0,00 | 3,57+ | 0,16 |
| Cuadro | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Tiempo | 14,56 | 3,34 | 12,54 | 3,41 | **-2,02** | 3,94 | 14,41 | 5,40 | 17,94 | 5,97 | **3,53** | 5,58 | **0,02** | 28,63*** | 29,12*** | **36,23*** ** |
| Originalidad | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Evaluador 1 | 2,20 | 1,11 | 3,09 | 1,14 | **0,89** | 1,46 | 2,38 | 1,31 | 2,22 | 1,31 | **-0,16** | 1,55 | **0,41** | 10,56** | 9,83** | **11,88*** ** |
| Evaluador 2 | 2,54 | 1,28 | 2,98 | 1,12 | **0,44** | 1,28 | 2,53 | 1,32 | 2,38 | 1,21 | **-0,16** | 1,71 | **0,00** | 5,51* | 3,43+ | **5,97*** |

+ $p < .09$ * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Nota: Se enfatizan con negrita la diferencia de medias pretest-postest y las varianzas de las variables en las que se encontraron diferencias significativas por efecto del programa

**TABLA 5** Medias, desviaciones típicas y resultados del análisis de varianza de experimentales y control en todas las variables medidas en la fase pretest, postest y en la diferencia pretest-postest. Evaluación programa adolescentes 12-14 años.

| | Grupo Experimental (n=125) | | | | | | Grupo control (n=49) | | | | | | Experimental - Control (n=174) | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Pretest | | Postest | | Pretest-Postest | | Pretest | | Postest | | Pretest-Postest | | ANOVA F (1,172) | | ANCOVA F (1,172) | |
| | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | Pretest | Postest | Pre-Pos | Pre-Pos |
| **CS** Sociométrico | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Amigo positivo | 5,89 | 3,99 | 7,90 | 4,68 | 2,01 | 3,53 | 3,69 | 2,01 | 4,73 | 3,28 | 1,04 | 2,89 | 13,43*** | 18,73*** | 2,90 + | 6,03** |
| Amigo negativo | 2,06 | 3,32 | 2,31 | 3,61 | 0,25 | 2,59 | 2,80 | 2,89 | 2,98 | 4,24 | 0,18 | 3,48 | 1,83 | 1,08 | 0,01 | 0,02 |
| Prosocial positivo | 6,89 | 4,18 | 11,07 | 5,84 | 4,18 | 5,87 | 9,10 | 3,63 | 8,14 | 4,82 | -0,96 | 4,26 | 10,60*** | 9,73 | 31,15*** | 21,15*** |
| Prosocial Negativo | 2,35 | 3,29 | 2,98 | 3,90 | 0,63 | 2,57 | 4,61 | 3,69 | 4,39 | 5,28 | -0,22 | 3,87 | 15,49*** | 3,70 + | 2,88 + | 1,67 |
| **FIEP** | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Cogniciones positivas | 7,47 | 3,08 | 11,38 | 5,09 | 3,91 | 4,80 | 6,77 | 3,63 | 6,57 | 2,99 | -0,27 | 3,30 | 1,62 | 38,48--- | 30,85--- | 36,31*** |
| Cogniciones negativas | 6,33 | 3,38 | 5,33 | 3,24 | -1,00 | 3,42 | 6,08 | 3,29 | 7,41 | 3,74 | 1,46 | 4,00 | 0,18 | 13,30*** | 16,27*** | 21,75*** |
| Cogniciones neutras | 6,23 | 3,86 | 10,38 | 5,41 | 4,14 | 4,99 | 7,27 | 3,70 | 6,67 | 3,29 | -0,63 | 4,06 | 2,57 | 20,01*** | 34,95*** | 29,61*** |
| Fluidez de Ideas | 20,03 | 2,68 | 27,09 | 7,69 | 7,06 | 7,96 | 20,15 | 2,88 | 20,65 | 3,79 | 0,54 | 4,25 | 0,06 | 31,24*** | 28,92*** | 27,24*** |
| **ADCA** | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Autoasertividad | 59,52 | 8,14 | 62,05 | 8,12 | 2,53 | 7,78 | 63,2 | 7,43 | 61,69 | 7,99 | -1,53 | 7,72 | 7,65** | 0,06 | 9,61** | 3,95* |
| 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 | 12,66*** | 0,01 | 10,46*** | 1,34 |
| **STAIC** | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ansiedad Estado | 28,18 | 5,62 | 26,58 | 4,81 | -1,59 | 5,85 | 26,59 | 4,29 | 28,80 | 6,00 | 2,20 | 6,05 | 3,16+ | 6,43** | 14,55*** | 11,38*** |
| Ansiedad Rasgo | 33,75 | 5,15 | 33,50 | 5,65 | -0,26 | 4,91 | 32,55 | 5,64 | 35,53 | 6,86 | 2,98 | 5,73 | 1,81 | 4,02* | 13,89*** | 11,61*** |
| **BAS 3** Conducta social (autoevaluación) | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Consideración | 12,37 | 1,74 | 13,06 | 0,84 | 0,70 | 1,77 | 13,02 | 1,35 | 12,55 | 1,74 | -0,47 | 1,44 | 5,57* | 6,82* | 16,75*** | 11,96*** |
| Autocontrol | 10,48 | 2,41 | 10,22 | 2,68 | -0,26 | 2,38 | 10,24 | 2,79 | 10,04 | 3,16 | -0,20 | 2,37 | 0,30 | 0,14 | 0,01 | 0,58 |
| Retraimiento | 0,66 | 1,20 | 0,54 | 1,14 | -0,11 | 1,19 | 1,02 | 1,38 | 1,06 | 1,68 | 0,04 | 1,17 | 2,98+ | 5,47* | 0,58 | 2,65 |
| Ansiedad | 3,83 | 2,54 | 3,47 | 2,88 | -0,36 | 2,58 | 3,82 | 2,83 | 3,73 | 3,25 | -0,09 | 2,35 | 0,00 | 0,27 | 0,42 | 0,76 |
| Liderazgo | 5,14 | 2,19 | 5,54 | 2,53 | 0,40 | 2,33 | 6,47 | 2,05 | 5,92 | 1,91 | -0,55 | 1,88 | 13,30*** | 0,87 | 6,47** | 1,20 |

**TABLA 5** (Cont.) **Medias, desviaciones típicas y resultados del análisis de varianza de experimentales y control en todas las variables medidas en la fase pretest, postest y en la diferencia pretest-postest. Evaluación programa adolescentes 12-14 años.**

| | Grupo Experimental (n=125) | | | | | | Grupo control (n=49) | | | | | | Experimental - Control (n=174) | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Pretest | | Postest | | Pretest-Postest | | Pretest | | Postest | | Pretest-Postest | | ANOVA F (1,172) | | ANCOVA F (1,172) | |
| | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | Pretest | Postest | Pre-Pos | Pre-Pos |
| **BAS 3** Conducta social (profesores) | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 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 | 1,75 | 0,51 | 0,41 | 0,01 |
| 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 | 16,38*** | 12,64*** | 0,02 | 1,75 |
| 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 | 1,30 | 0,27 | 0,67 | 0,10 |
| Ansiedad | 2,04 | 2,83 | 1,70 | 2,57 | **-0,35** | 2,68 | 4,04 | 4,03 | 4,06 | 3,67 | **0,02** | 2,93 | **13,67*** ** | 22,92*** | 0,65 | **9,68** ** |
| 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 | **1,00** | 8,00** | 5,00* | **8,27** ** |
| **ASB** | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Conducta antisocial | 8,82 | 5,00 | 11,06 | 5,77 | **2,23** | 4,56 | 7,71 | 6,92 | 13,21 | 9,92 | **5,38** | 6,87 | 1,38 | 3,14+ | 12,22*** | **11,31*** ** |
| **IA** | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Conducta 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 | 0,00 | 0,10 | 0,07 | 0,11 |
| **CE** | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Empatía | 15,40 | 3,38 | 16,39 | 3,52 | **0,99** | 3,18 | 15,92 | 4,22 | 15,61 | 4,56 | **-0,31** | 3,67 | **0,71** | 1,45 | 5,37* | **4,61*** |
| **EPC** Problemas de conducta (padres) | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Problemas escolares | 5,16 | 5,09 | 5,51 | 5,32 | 0,42 | 3,17 | 6,70 | 5,57 | 6,22 | 5,43 | -0,43 | 3,70 | 2,93+ | 0,62 | 2,17 | 1,011 |
| Conducta antisocial | 6,71 | 4,29 | 5,48 | 4,16 | **-1,17** | 3,54 | 5,91 | 4,80 | 5,67 | 4,50 | **-0,02** | 3,01 | **1,06** | 0,07 | **3,42*** | 2,93+ |
| Timidez-Retraimiento | 7,38 | 3,91 | 5,93 | 3,65 | **-1,50** | 3,24 | 8,47 | 5,03 | 7,78 | 4,86 | **-0,72** | 3,29 | **2,21** | 7,30** | 1,93 | **3,10+** |
| Trastorn. Psicopatológicos | 3,60 | 3,14 | 2,69 | 3,05 | -0,97 | 2,58 | 4,09 | 2,90 | 3,41 | 3,33 | -0,72 | 3,00 | 0,84 | 1,83 | 0,29 | 0,09 |
| Problemas de Ansiedad | 5,59 | 2,85 | 4,57 | 2,48 | -1,03 | 2,21 | 6,40 | 3,63 | 5,55 | 3,10 | -0,89 | 3,09 | 2,35 | 4,74* | 0,09 | 2,42 |
| Trastornos Psicosomáticos | 1,30 | 2,30 | 1,18 | 2,09 | -0,11 | 1,56 | 1,74 | 2,14 | 1,57 | 2,00 | -0,15 | 1,44 | 1,29 | 1,26 | 0,02 | 0,34 |
| Adaptación Social | 25,52 | 3,37 | 24,67 | 3,67 | -0,76 | 3,43 | 24,45 | 4,68 | 24,06 | 4,46 | -0,38 | 3,00 | 2,71 | 0,84 | 0,44 | 0,15 |

**TABLA 5** (Cont.) **Medias, desviaciones típicas y resultados del análisis de varianza de experimentales y control en todas las variables medidas en la fase pretest, postest y en la diferencia pretest-postest. Evaluación programa adolescentes 12-14 años.**

| | Grupo Experimental (n=125) | | | | | | Grupo control (n=49) | | | | | | Experimental - Control (n=174) | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Pretest | | Postest | | Pretest-Postest | | Pretest | | Postest | | Pretest-Postest | | ANOVA F (1,172) | | ANCOVA F (1,172) | |
| | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | Pretest | Postest | Pre-Pos | Pre-Pos |
| **LIA** Autoconcepto | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Adjetivos Positivos | 22,38 | 7,03 | 24,63 | 7,18 | 2,25 | 6,43 | 22,33 | 6,63 | 21,49 | 7,38 | -0,84 | 6,34 | 0,00 | 6,063* | 8,16** | 9,50** |
| Adjetivos Negativos | 6,85 | 3,92 | 8,22 | 4,63 | 1,37 | 4,46 | 7,27 | 4,92 | 9,51 | 5,96 | 2,24 | 4,50 | 0,34 | 2,32 | 1,35 | 2,02 |
| Autoconcepto Global | 15,54 | 7,30 | 16,42 | 8,28 | 0,88 | 6,92 | 15,06 | 7,028 | 11,98 | 9,13 | -3,08 | 7,27 | 0,14 | 9,54** | 11,21*** | 12,69*** |
| **AC** Autoconcepto | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Autoconcepto negativo | 27,81 | 5,45 | 28,13 | 5,79 | 0,28 | 4,84 | 28,47 | 7,27 | 30,00 | 7,86 | 1,53 | 7,59 | 0,41 | 2,97+ | 1,65 | 2,97+ |
| Autoconcepto positivo | 20,12 | 3,16 | 20,72 | 3,08 | 0,59 | 3,30 | 19,59 | 3,32 | 19,67 | 4,23 | 0,08 | 3,60 | 0,95 | 3,25+ | 0,788 | 2,07 |
| Autoconcepto-Autoestima | 29,49 | 5,02 | 31,70 | 5,43 | 2,21 | 5,01 | 29,10 | 5,45 | 29,76 | 5,96 | 0,65 | 6,10 | 0,20 | 4,28* | 2,98+ | 3,99* |
| **AFA** Autoconcepto | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Autoconcepto Académico | 24,25 | 2,71 | 24,84 | 2,77 | 0,59 | 2,42 | 24,29 | 2,84 | 24,18 | 3,26 | -0,10 | 2,45 | 0,00 | 1,78 | 2,87+ | 3,62* |
| Autoconcepto Social | 13,31 | 1,59 | 13,72 | 1,50 | 0,41 | 1,66 | 13,57 | 1,57 | 13,31 | 1,60 | -0,27 | 1,48 | 0,94 | 2,59 | 6,13* | 5,13* |
| Autoconcepto Emocional | 17,73 | 2,67 | 18,36 | 2,60 | 0,63 | 2,63 | 17,14 | 3,45 | 18,02 | 2,88 | 0,88 | 2,94 | 1,42 | 0,56 | 0,28 | 0,05 |
| Autoconcepto Familiar | 15,34 | 1,63 | 15,30 | 1,67 | -0,04 | 1,86 | 15,55 | 1,81 | 15,73 | 2,05 | 0,18 | 2,02 | 0,57 | 2,12 | 0,48 | 1,04 |
| Autoconcepto Global | 70,62 | 5,33 | 72,22 | 4,99 | 1,59 | 5,01 | 70,55 | 5,86 | 71,24 | 7,08 | 0,69 | 5,04 | 0,00 | 1,04 | 1,12 | 1,94 |
| **EC** Concepto de los compañeros del grupo | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Adjetivos Positivos | 15,16 | 6,38 | 16,12 | 6,50 | 0,96 | 5,72 | 13,94 | 6,45 | 11,47 | 5,59 | -2,47 | 6,62 | 1,28 | 19,43*** | 11,55*** | 20,50*** |
| Adjetivos Negativos | 5,07 | 3,92 | 6,17 | 3,97 | 1,10 | 4,14 | 6,14 | 4,03 | 6,63 | 4,24 | 0,49 | 5,11 | 2,58 | 0,46 | 0,65 | 0,00 |
| Concepto Compañeros | 10,09 | 7,93 | 9,95 | 8,14 | -0,14 | 7,09 | 7,80 | 8,51 | 4,84 | 7,36 | -2,96 | 8,59 | 2,82+ | 14,64*** | 4,94* | 12,84*** |
| **EIS** Estrategias cognitivas de resolución de conflictos | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Estrategias pasivas | 6,39 | 3,35 | 7,79 | 3,16 | 1,40 | 3,54 | 5,22 | 2,48 | 6,10 | 3,02 | 0,88 | 36,8 | 4,89* | 10,33** | 0,79 | 6,34* |
| Estrategias 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 | 0,06 | 0,05 | 0,00 | 0,49 |

**TABLA 5** (Cont.) **Medias, desviaciones típicas y resultados del análisis de varianza de experimentales y control en todas las variables medidas en la fase pretest, postest y en la diferencia pretest-postest. Evaluación programa adolescentes 12-14 años.**

| | Grupo Experimental (n=125) | | | | | | Grupo control (n=49) | | | | | | Experimental - Control (n=174) | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Pretest | | Postest | | Pretest-Postest | | Pretest | | Postest | | Pretest-Postest | | ANOVA F (1,172) | | ANCOVA F (1,172) | |
| | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | Pretest | Postest | Pre-Pos | Pre-Pos |
| Estrategias 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 | **1,75** | 57,55*** | 76,22*** | **73,52*** ** |
| Estrategias 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 | **0,20** | 32,73*** | 30,51*** | **35,80*** ** |
| **EA** Conducta social | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 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 | **3,59+** | 26,56*** | 4,85* | **25,14*** ** |
| 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 | 0,87 | 2,35 | 1,04 | 2,37 |
| 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 | 0,61 | 0,32 | 0,01 | 0,28 |
| **CECAS** Capacidad de analizar emociones | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Sentimientos Causas | 10,02 | 3,12 | 14,46 | 6,17 | **4,44** | 5,59 | 8,59 | 2,13 | 8 | 3,01 | **-0,59** | 2,90 | 8,62** | 49,01*** | 35,84*** | **38,24*** ** |
| Sentimientos Consecuen. | 6,22 | 2,53 | 10,49 | 4,11 | **4,26** | 4,16 | 7,02 | 2,15 | 6,22 | 2,49 | **-0,79** | 3,10 | 3,77+ | 45,97*** | 59,38*** | **55,17*** ** |
| Sentimientos Resolución | 5,66 | 2,63 | 9,24 | 3,47 | **3,57** | 3,63 | 5,88 | 2,21 | 5,82 | 1,98 | **-0,06** | 2,87 | 0,25 | 42,14*** | 39,27*** | **47,11*** ** |
| Sentimientos Total | 21,90 | 5,92 | 34,19 | 11,18 | **12,28** | 9,58 | 21,41 | 4,75 | 2,04 | 6,47 | **-1,36** | 7,10 | 0,27 | 69,22 | 81,68 | **82,85*** ** |

+ $p < .09$ * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Nota: Se enfatizan con negrita la diferencia de medias pretest-postest y las varianzas de las variables en las que se encontraron diferencias significativas por efecto del programa

**TABLA 6** Grado de placer de los programas JUEGO 6-8 años y 8-10 años

| Puntuación en la escala | Frecuencia de respuestas | Porcentaje de respuestas |
|---|---|---|
| 0 | 3 | 0,8% |
| 1 | 2 | 0,5% |
| 2 | 1 | 0,3% |
| 3 | 4 | 1,0% |
| 4 | 0 | 0,0% |
| 5 | 9 | 2,3% |
| 6 | 6 | 1,5% |
| 7 | 7 | 1,8% |
| 8 | 40 | 10,0% |
| 9 | 59 | 14,8% |
| 10 | 264 | 66,2% |
| NC | 4 | 1,0% |

**TABLA 7** Evaluación del cambio en objetivos de los programas JUEGO 6-8 y 8-10 años

| Variables de Cambio | Nada % | Algo % | Bastante % | Mucho % | NC % |
|---|---|---|---|---|---|
| Comunicación intragrupo | 20,3 | 23,8 | 22,33 | 3,6 | 0,0 |
| Nuevos amigos | 13,5 | 28,3 | 24,1 | 34,1 | 0,0 |
| Conductas de ayuda | 10,5 | 22,1 | 32,1 | 35,3 | 0,0 |
| Confianza en los demás | 12,5 | 23,5 | 27,5 | 35,1 | 1,2 |
| Conductas de cooperación | 7,8 | 17,5 | 29,1 | 45,4 | 0,3 |
| Expresión de sentimientos | 15,8 | 24,6 | 23,3 | 35,8 | 0,5 |
| Autoconcepto | 14,3 | 22,6 | 26,3 | 36,6 | 0,3 |
| Imagen de los demás | 6,0 | 19,0 | 32,1 | 42,1 | 0,8 |
| Respeto por las normas | 7,5 | 17,0 | 32,3 | 42,9 | 0,3 |

**TABLA 8**

**Expresión de pensamientos y sentimientos en los programas JUEGO 6-8 y 8-10 años**

| | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|
| Si | 235 | 58,9 % |
| No | 47 | 11,8 % |
| A veces | 45 | 11,3 % |
| NC | 74 | 18,0 % |

**TABLA 9**

**Elección del juego cooperativo y competitivo en los programas JUEGO 6-8 y 8-10 años**

| Tipo de Juegos que prefieren | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|
| **Cooperativos** | **331** | **83,0 %** |
| Competitivos | 27 | 6,8 % |
| NC | 41 | 10,3 % |

**TABLA 10** **Puntuaciones medias y desviaciones típicas del cambio percibido en objetivos de la intervención valorados con el cuestionario de evaluación del programa JUEGO 10-12 años**

| | M | DT |
|---|---|---|
| Comparto más mis juguetes, mis materiales | 4,96 | 2,00 |
| Estoy más atento a los sentimientos de los demás | 4,96 | 1,78 |
| Expreso más lo que siento | 4,98 | 1,74 |
| Me atrevo a decir mis opiniones aunque no sean compartidas por los demás | 5,06 | 1,96 |
| Tengo ideas más originales y creativas cuando juego con las palabras | 5,11 | 1,69 |
| Me veo mejor a mí mismo, más bueno, valioso | 5,13 | 1,52 |
| Participo más en actividades de grupo | 5,19 | 1,49 |
| He hecho nuevos amigos dentro del grupo | 5,35 | 1,53 |
| Me fijo más, estoy más atento a los compañeros que necesitan ayuda, les ayudo más que antes | 5,44 | 1,61 |
| Respeto más las normas o reglas de los juegos | 5,45 | 1,79 |
| Respeto más las opiniones de los demás | 5,50 | 1,80 |
| He aprendido a cooperar, a dar ayuda a los demás y a recibir ayuda de ellos para realizar actividades de grupo | 5,50 | 1,63 |
| Tengo mejor opinión de mis compañeros, creo que ellos son valiosos, considerados, buenos... | 5,57 | 1,67 |
| Soy más imaginativo, creativo al representar los personajes en los juegos de representación | 5,65 | 1,48 |
| Tengo más confianza, «me fío» más de mis compañeros | 5,69 | 1,49 |
| Hablo más con mis compañeros de grupo | 5,72 | 1,51 |
| Tengo ideas más originales y creativas cuando dibujo, pinto, o hago esculturas... | 5,80 | 1,52 |
| ¿Cuento te ha gustado esta experiencia de juego cooperativo que hemos realizado? | 6,35 | 0,93 |

Escala de valoración 1-7

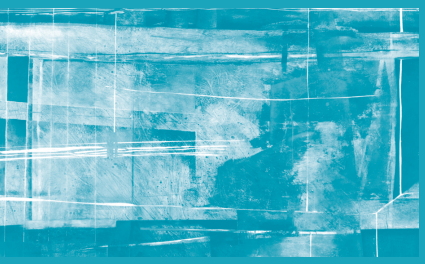
**TABLA 11**

**Distribución de los porcentajes de respuesta del cambio percibido en objetivos de la intervención valorados con el cuestionario de evaluación del programa JUEGO 10-12 años**

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Participo más en actividades de grupo | 3,7 | 0,0 | 11,1 | 9,3 | 33,3 | 20,4 | 22,2 |
| Hablo más con mis compañeros de grupo | 0,0 | 5,6 | 5,6 | 9,3 | 13,0 | 24,1 | 42,6 |
| He hecho nuevos amigos dentro del grupo | 0,0 | 5,6 | 9,3 | 11,1 | 24,1 | 18,5 | 31,5 |
| Me atrevo a decir mis opiniones aunque no sean compartidas por los demás | 9,4 | 3,8 | 5,7 | 15,1 | 20,8 | 9,4 | 35,8 |
| Respeto más las opiniones de los demás | 3,7 | 7,4 | 5,6 | 7,4 | 11,1 | 24,1 | 40,7 |
| Me fijo más, estoy más atento a los compañeros que necesitan ayuda, y les ayudo más que antes. | 3,7 | 3,7 | 5,6 | 7,4 | 22,2 | 25,9 | 31,5 |
| Comparto más mis juguetes, mis materiales | 13,0 | 0,0 | 7,4 | 14,8 | 18,5 | 14,8 | 31,5 |
| Tengo más confianza, me “fío” más de los demás | 3,7 | 0,0 | 5,6 | 9,3 | 13,0 | 33,3 | 35,2 |
| He aprendido a cooperar, a dar ayuda a los demás y a recibir ayuda de ellos para realizar actividades de grupo | 3,7 | 1,9 | 7,4 | 11,1 | 16,7 | 22,2 | 37,0 |
| Expreso más lo que siento | 7,5 | 3,8 | 1,9 | 22,6 | 20,8 | 20,8 | 22,6 |
| Estoy más atento a los sentimientos de los demás | 5,8 | 5,8 | 9,6 | 15,4 | 13,5 | 28,8 | 21,2 |
| Me veo mejor a mí mismo, más bueno, valioso,... | 3,8 | 1,9 | 3,8 | 24,5 | 22,6 | 20,8 | 22,6 |
| Tengo mejor opinión de mis compañeros, creo que ellos son valiosos, considerados, buenos,... | 3,7 | 3,7 | 5,6 | 9,3 | 13,0 | 25,9 | 38,9 |
| Respeto más las normas o reglas de los juegos | 7,5 | 3,8 | 7,5 | 7,5 | 15,1 | 30,2 | 34,0 |
| Tengo ideas más originales y creativas cuando dibujo, pinto, o hago esculturas... | 3,7 | 5,6 | 11,1 | 11,1 | 13,0 | 35,2 | 20,4 |
| Tengo ideas más originales y creativas cuando juego con palabras | 0,0 | 5,6 | 7,4 | 3,7 | 14,8 | 22,2 | 46,3 |
| Soy más imaginativo, creativo al representar los personajes en los juegos de representación | 1,9 | 1,9 | 7,4 | 9,3 | 13,0 | 31,5 | 35,2 |
| ¿Cuento te ha gustado esta experiencia de juego cooperativo que hemos realizado? | 0,0 | 0,0 | 2,0 | 3,9 | 7,8 | 29,4 | 56,9 |

**TABLA 12** **Secuenciación de los subobjetivos en función del nivel de cambio en el programa de intervención 12-14 años**

| % | Ítems: Descripción |
|---|---|
| 77,8 | • He conocido otras formas de pensar diferentes, otros puntos de vista diferentes al mío en el transcurso de los debates |
| 71,4 | • He aprendido a debatir sobre problemas o conflictos que se dan entre seres humanos |
| 69,8 | • Coopero más con los demás<br>• He aprendido a reflexionar sobre las causas o situaciones que crean sentimientos (tristeza, rabia, miedo, envidia...) |
| 69 | • Reflexiono más sobre las ideas u opiniones que tengo sobre las personas y sobre la realidad que me rodea en general |
| 65,9 | • Escucho más atentamente cuando mis compañeros/as están hablando |
| 65,1 | • Estoy más atento a los sentimientos de los demás |
| 64,3 | • Respeto más las opiniones de otros compañeros/as |
| 63,5 | • Tengo más conductas de ayuda hacia los demás<br>• Expreso más mis opiniones a los demás, me comunico más abiertamente |
| 62,7 | • He hablado con compañeros/as de clase con los que antes casi no hablaba<br>• He aprendido a reconocer actitudes racistas hacia otros seres humanos<br>• Tengo en cuenta otras cosas de las personas a parte de su apariencia física o su imagen externa |
| 59,5 | • Me atrevo a decir mis opiniones aunque no sean compartidas por el resto de mis compañeros/as de clase |
| 58,7 | • Veo más positivamente a mis compañeros/as<br>• Rechazo menos a los demás<br>• Intervengo más activamente y más positivamente con intención de ayudar cuando otros compañeros/as de clase tienen un problema o conflicto |
| 55,6 | • Participo más en actividades de grupo |
| 52,4 | • Hablo más con los compañeros/as de clase |
| 51,6 | • Me llevo mejor, tengo una relación más positiva con el profesor/a con el que he realizado esta experiencia |
| 50 | • Me siento más respetado y escuchado por mis compañeros/as de clase |
| 49,2 | • Me veo más positivamente a mi mismo<br>• He aprendido formas adecuadas de expresar sentimientos como la tristeza, la rabia, el miedo.... |
| 42,9 | • Me ofrezco más como voluntario para tareas de responsabilidad del grupo (por ejemplo, hacer de secretario, o otras tareas que necesite el grupo...) |
| 42,1 | • Tengo menos conductas agresivas con mis compañeros/as<br>• Expreso más mis sentimientos en clase |
| 32,5 | • Tengo más amigos/as en clase |



investigamos

# Bibliografía

# BIBLIOGRAFÍA


Aberastury, A. (1981). *Teoría y técnica del psicoanálisis de niños.* Buenos Aires: Paidós. (trabajo original publicado en 1962)

Adams, S. (1998). *El fantástico libro de los juegos: los juegos más populares del mundo para crear y jugar.* Barcelona: Círculo de lectores.

Allen, J. (1988). *Promoting preschoolers' moral reasoning.* [Special Issue: Optimizing early child care and education]. *Early Child Development y Care,* 33(1-4), 171-190.

Amengual, G. (1993). "La solidaridad como alternativa. Notas sobre el concepto de solidaridad". *Revista Internacional de Filosofía Política,* 1, 135-151.

Baggerly, J. N. (1999). "Adjustment of kindergarten children through play sessions facilitated by fifth grade students trained in child-centered play therapy procedures and skills". *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences,* 60(6-A), 1918.

Ballou, K. J. (2001). "The effects of a drama intervention on communication skills and learning attitudes of at risk sixth grade students". *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities y Social Sciences,* 61 (10-A), 3828

Battistich, V., Solomon, D., y Delucchi, K. (1993). "Interaction processes and student outcomes in cooperative learning groups". *Elementary School Journal,* 94(1), 19-32.

Battistich, V., Watson, M., Solomon, D., Schaps, E., y Solomon, J. (1991). "The child development project: A comprehensive program for the development of prosocial character". En W. M. Kurtines y J.L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (Vol. 3, pp. 1-34). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Bay-Hinitz, A. K., Peterson, R. F., y Quilitch, H. R. (1994). "Cooperative games: A way to modify aggressive and cooperative behaviors in young children". *Journal of Applied Behavior Analysis,* 27(3), 435-446.

Beilinson, J.S. (2003). "Facilitating peer group entry in kindergartners with impairment in social communication". *Language, Speech, y Hearing Services in Schools,* 34(2), 154-166.

Berrueco, L. (2005). *Evaluación de los efectos de un programa de juego cooperativo y creativo en el desarrollo de niños de 5 a 6 años.* Tesis doctoral no publicada. Universidad del País Vasco.

Bettelheim, B. (1987). "The importance of play". *The Atlantic*, 35-46.

Bjorklund, D. F., y Brown, R. D. (1998). Physical play and cognitive development: Integrating activity, cognition and education. *Child Development,* 69(3), 604-606.

Blazic, Ch. (1986). "The impact of a cooperative games program on a fifth grade class: A field study". *Dissertation Abstracts International,* 47(3-A), 785.

Blurton-Jones, N. (1967). "An ethological study of some aspects of social behavior of children in nursery school". En D. Morris (Ed.), *Primate Ethology*. Londres: Weidenfeld &Nicolson.

Blurton-Jones, N. (1972). "Categories of child-child interaction". *Ethological studies of child behavior*. Londres: Cambridge University Press.

Broadhead, P. (1997). "Promoting Sociability and Cooperation in Nursery Settings". *British Educational Research Journal,* 23(4), 513-531.

Bronz, K. D. (2004). "Effects of a therapeutic playgroup intervention on the social competence and executive functioning of young children in foster care". *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences,* 65 (6-A), 2082.

Bruner, J. (1986). "Juego, pensamiento y lenguaje". *Perspectivas*, 16(1), 7985.

Butz, J. A. (2000). "Facilitating social development with play groups in early childhood settings". *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences,* 61(1-A), 78.

Carlson, J. M. (1999). "Cooperative games: A pathway to improving health". *Professional School Counseling,* 2(3), 230-236.

Cortina, A. (1993). "Moral dialógica y educación democrática". En P. Ortega, y J. Sáez, (Eds.), *Educación y democracia.* Murcia: Obra.

Cortina, A. (2000-2001). *El vigor de los valores morales para la convivencia.* En http://www.mec.es/cesces/seminario2000-2001.html)

Coll, C. (1984). "Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar". *Infancia y aprendizaje,* 27 y 28, 119139.

Connolly, J. A., Doyle, A. B., y Reznick, E. (1988). "Social pretend play and social interaction in preschoolers". *Journal of Applied Developmental Psychology,* 9(3), 301-313.

Cook, J. A. L (2001). "Tin of trinkets technique". En H.G. Kaduson, y C.E. Schaefer (Eds.), *101 more favorite play therapy techniques* (pp. 303-306). Lanham, MD, US: Jason Aronson.

Creasey, G. L., Jarvis, P. A., y Berk, L. E. (1998). "Play and social competence". En O. N. Saracho., y B. Spodek.(Eds.), *Multiple perspectives on play in early childhood education. SUNY series, early childhood education. Inquiries and insights* (pp. 116-143). New York: State University of New York Press.

Cuenca, A. (1990). *Dialéctica, mito y lenguaje.* Barcelona: PPU.

Curry, N. E. (1988). "Enhancing dramatic play potential in hospitalized children". *Children's Health Care,* 16(3), 142-149.

Cheah, Ch. S., Nelson, Larry, J., y Rubin, K.H. (2001). "Nonsocial play as a risk factor in social and emotional development". En A. Goncu., y E.L. Klein Eds.), *Children in play, story, and school* (pp. 39-71). Nueva York, US: Guilford Press.

Dallayrac, N. (1977). *Los juegos sexuales de los niños*. Barcelona: Granica. (trabajo original publicado en 1972).

Dansky, J. L., y Silverman F. (1973). "Effects of play on associative fluency in preschool-aged children". *Developmental Psychology,* 9, 38-43.

De la Cruz, M. V. (1982). *BAPAE. Batería de aptitudes para el aprendizaje escolar.* Madrid: TEA.

De la Torre, S. (1991). *Evaluación de la creatividad. TAEC. Un instrumento de apoyo a la reforma.* Madrid: Escuela Española.

De Oliveira, S. S., Dias, M. B., y Roazzi, A. (2003). "Play and its implications in the emotion regulation strategies in hospitalized children". *Psicologia: Reflexao e Critica, 16(1),* 1-13.

Drewes, A. A. (2001). "The possibilities and challenges in using play therapy in schools". En A. Drewes, L. J. Carey, y Ch. E. Schaefer (Eds.*), School-based play therapy* (pp. 41-61). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons.

Desbiens, N., Royer, E., Bertrand, R., y Fortin, L. (2000). "La reputation sociale des eleves en difficulte de comportement: Effet d'un programme de promotion des habiletes sociales et de cooperation en classe ordinaire. / The social reputation of students with behavior problems: The effect of a program that combined social skills training and cooperative learning in the regular classroom". *Revue Quebecoise de Psychologie,* 21(2), 57-79.

Deutsch, M. (1949a). A theory of cooperation and competition. *Human Relations,* 2, 129-152.

Deutsch, M. (1949b). An experimental study of the effects of cooperation and competition upon group process. *Human Relations,* 2, 199-231.

Deutsch, M. (1971). Efectos de la cooperación y la competición sobre el proceso de grupo. En D. Cartwright, y A. Zarder (Eds.), *Dinámica de grupo* (pp. 503525). México: Trillas.

Deutsch, M. (1977). *The resolution of conflict. Constructive and destructive processes.* Yale University Press. (2ª ed.).

Díaz-Aguado, M. J. (1985). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.

Díaz-Aguado, M. J., y Andrés, M.T. (1999). "Aprendizaje cooperativo y educación intercultural". Investigación-acción en centros de primaria. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación,* 5(2), 140-200.

Doctoroff, S. (1997). "Sociodramatic script training and peer role prompting: Two tactics to promote sociodramatic play and peer interaction". *Early Child Development y Care,* 136, 27-43.

Doyle, A. B., Doehring, P., Tessier, O., y de Lorimier, S. (1992). "Transitions in children's play: A sequential analysis of states preceding and following social pretense". *Developmental Psychology,* 28(1), 137-144.

Dyson, B. (2001). "Cooperative learning in an elementary physical education program". *Journal of Teaching in Physical Education,* 20(3), 264-281.

Elkonin, D. B. (1980). *Psicología del Juego.* Madrid: Pablo del Río (trabajo original publicado en 1978).

Erikson, E. (1940). "Studies in the interpretation of play: Clinical observation of play disruption in young children". *Genetic Psychology Monographs,* 22, 557-671.

Escámez, J. (1995). "Programas educativos para la promoción de la tolerancia. Justificación y orientaciones". *Revista Española de Pedagogía,* 201, 249-266.

Fall, M., Navelski, L. F., y Welch, K. K. (2002). "Outcomes of a play intervention for children identified for special education services". *International Journal of Play Therapy,* 11(2), 91-106.

Farver, J. A., y Shin, Y. L. (1997). "Social pretend play in Korean and Anglo American preschoolers". *Child Development,* 68(3), 544-556.

Fein, G. G. (1989). "Mind, meaning, and affect: Proposals for a theory of pretense". *Developmental Review,* 9, 345-363.

Fernández, J. M. (1998). "Mejora de la autoimagen de los menores al realizar una tarea prosocial. Intervención Psicosocial". *Revista sobre Igualdad y Calidad de Vida,* 7(2), 255-264.

Finlinson, A. R. (1997). Cooperative games: promoting prosocial behaviors in children. *Dissertation Abstracts International, MAI 35/06, p. 1582.*

Finlinson, A. R; Austin, A. M., y Pfister, R. (2000). "Cooperative games and children's positive behaviors". *Early Child Development y Care,* 164, 29-40.

Fisas, V. (2001). *Educar para una Cultura de Paz.* En www.blues.uab.es/incom/2004/cas/fisascas.html.

Fisher, E. P. (1992)." The impact of play on development: A meta-analysis". *Play and Culture,* 5(2), 159-181.

Freud, S. (1981). *Más allá del principio del placer*. Madrid: Biblioteca Nueva. (trabajo original publicado en 1920).

Freyberg, J. T. (1973). "Increasing the imaginative play of urban disadvantaged kindergarten children through systematic training". En Singer, J. L. (Ed.), *The Child's World of Make-Believe* (pp. 129-154). Nueva York: Academic Press.

Furth, H. G. (1996). *Desire for society: Children's knowledge as social imagination.* Nueva York: Plenum Press.

Fux, M. (1981). *Danza, aprendizaje de la vida.* Buenos Aires: Paidós.

Gagnon, S. G. (2001). "Relationships between peer interactive play and school success in four year-old at-risk children". *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering,* 62 (5-B), 2530.

Gagnon, S. G., y Nagle, R. J. (2004). "Relationships between peer interactive play and social competence in at-risk preschool children". *Psychology in the Schools,* 41 (2), 173-189.

Galyer, K. T., y Evans, I. M. (2001). "Pretend play and the development of emotion regulation in preschool children". *Early Child Development and Care,* 166, 93-108.

Garaigordobil, M. (1990). *Juego y desarrollo infantil*. Madrid: Seco-Olea.

Garaigordobil, M. (1993). *Juego cooperativo y socialización en el aula*. Madrid: Seco-Olea.

Garaigordobil, M. (1994a). *Diseño y evaluación de un programa lúdico de intervención psicoeducativa con niños de 6-7 años*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco (Microfichas de Tesis Doctorales). Tesis doctoral presentada en 1992. Premio Extraordinario de Doctorado.

Garaigordobil, M. (1994b). "Programas de acción para el desarrollo de la conducta altruista". En M. Garaigordobil y C. Maganto (Eds.), *Socialización y conducta prosocial en la infancia y en la adolescencia* (pp. 125-162). Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

Garaigordobil, M. (1995a). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad. Descripción y evaluación de un programa de juego para cooperar y crear en grupo (8-10 años).* Bilbao: Desclée de Brouwer.

Garaigordobil, M. (1995b). "Una metodología para la utilización didáctica del juego en contextos educativos". *Comunicación, Lenguaje y Educación,* 25, 91-105.

Garaigordobil, M. (1995c). "Intervención en la creatividad: Evaluación de una experiencia". *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 1,* 37-62.

Garaigordobil, M. (1995d). "Evaluación de una intervención psicológica en indicadores del desarrollo moral". *Boletín de Psicología, 49,* 69-86.

Garaigordobil, M. (1995e). "Propuestas de intervención grupal para el desarrollo de la personalidad y la prevención de actitudes discriminatorias y xenofóbicas". En A. Echebarría, M. Garaigordobil, J. L. González y M. Villareal (Eds.), *Psicología social del prejuicio y del racismo* (pp. 153-183). Madrid: Ramón Areces.

Garaigordobil, M. (1996a). *Evaluación de una intervención psicoeducativa en sus efectos sobre la conducta prosocial y la creatividad.* Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura. CIDE. Colección Premios Nacionales de Investigación Educativa nº 127. (Primer Premio Nacional de Investigación Educativa 1994).

Garaigordobil, M. (1996b). "Evaluación de una intervención psicoeducativa en sus efectos sobre la conducta prosocial y la creatividad en niños de 2º ciclo de Educación primaria". En *Premios Nacionales de Investigación e Innovación Educativa 1994* (pp. 13-50). Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.

Garaigordobil, M. (1996c). "Jugar, cooperar y crear: Tres ejes referenciales en una propuesta de intervención validada experimentalmente". *FAISCA. Revista de Altas Capacidades,* 4, 54-75.

Garaigordobil, M. (1997). "Evaluación de la creatividad en sus correlatos con conducta asertiva, conducta de ayuda, status grupal y autoconcepto". *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis,* XIX (1), 53-69.

Garaigordobil, M. (1998). "El valor psicoeducativo del juguete". *Revista Monitor-Educador,* 70, 24-32.

Garaigordobil, M. (1999a). "Assessment of a cooperative-creative program of assertive behavior and self-concept". *Spanish Journal of Psychology,* 2 (1), 3-10.

Garaigordobil, M. (1999b). "Técnicas observacionales en la construcción de instrumentos de evaluación psicológica y en la evaluación continua de programas". En M. T. Anguera (Ed.), *Observación en la escuela: Aplicaciones* (pp. 217-247). Barcelona: EUB.

Garaigordobil, M. (1999c). "Diseño y evaluación de un programa de intervención psicoeducativa para la educación en derechos humanos durante la adolescencia". En *Premios Nacionales de Investigación Educativa 1998* (pp. 117-150). Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. CIDE. Colección Investigación nº 142. (Tercer Premio Nacional de Investigación Educativa 1998).

Garaigordobil, M. (1999d). *Un instrumento para la evaluación-intervención en el desarrollo psicomotriz. Una propuesta de observación y estimulación sistemática de situaciones de juego psicomotriz para primer ciclo de educación primaria*. Vitoria: Agruparte.

Garaigordobil, M. (2000a). Un modelo lúdico de intervención psicoeducativa para la educación infantil. En AEFJ (Eds.), *Desafíos del Juguete en el siglo XXI: El juego y el juguete en la Educación Infantil* (pp. 87-157). Valencia: Asociación Española de Fabricantes de Juguetes.

*Garaigordobil, M. (2000b). *Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos.* Madrid: Pirámide.

Garaigordobil, M. (2000c). "Un estudio correlacional de las cogniciones prejuiciosas con diversas conductas sociales y con rasgos de personalidad". *Anuario de Psicología,* 31 (3), 39-57.

Garaigordobil, M. (2000d, 18-25 Octubre). "Intervención psicológica con adolescentes". *Revista Digital Argentina Bitácora,* [serie en red], pp. 1-8 [30 párrafos] (http://bitacora.net/).

Garaigordobil, M. (2001). "Intervención con adolescentes: Impacto de una experiencia en la asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales". *Psicología Conductual, 9* (2), 221-246.

Garaigordobil, M. (2002a). "Assessment of an intervention on social behavior, intragroup relations, self-concept and prejudiced cognitions during adolescence". *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 2* (1), 1-22.

Garaigordobil, M. (2002b). *Esku-Hartze psikologikoa nerabeengan. Nortasunaren garapenerako eta giza eskubideen arloko hezkuntzarako programa.* Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

Garaigordobil, M. (2002c). "Relevancia del juego cooperativo y creativo en el desarrollo cognitivo, social y emocional". En M. Llorca, V. Ramos., Sánchez, J., y Vega, A. (Eds.), *La práctica psicomotriz. Una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento* (pp. 489-566). Málaga: Aljibe.

*Garaigordobil, M. (2003a). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil. Juego, conducta prosocial y creatividad.* Madrid: Pirámide. (volumen 1)

*Garaigordobil, M. (2003b). *Programa Juego 8-10 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años.* Madrid: Pirámide. (volumen 3)

*Garaigordobil, M. (2004a). *Programa Juego 10-12 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años.* Madrid: Pirámide. (volumen 4)

Garaigordobil, M. (2004b). Effects of a psychological intervention on factors of emotional development during adolescence. *European Journal of Psychological Assessment,* 20 (1), 66-80.

Garaigordobil, M. (2004 c). "Intervención psicológica en la conducta agresiva y antisocial con niños". *Psicothema,* 16 (3), 429-435.

*Garaigordobil, M. (2005a). *Programa Juego 6-8 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años.* Madrid: Pirámide. (volumen 2)

Garaigordobil, M. (2005b). "La Teoría del Ejercicio de Wallón en la investigación del juego infantil". *Revista Infancia,* 89, 8-10.

Garaigordobil, M. (2005c). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia.* Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. (Primer Premio Nacional de Investigación Educativa 2003).

Garaigordobil, M. (2005d). "Evaluación del cambio en conductas y rasgos de la personalidad creadora: Efectos de una experiencia con niños de 10-11 años". *Infancia y Aprendizaje,* 28 (1), 51-61.

Garaigordobil, M. (2005e). "Prosocial and creative play: Effects of a program on the verbal and non-verbal intelligence of children aged 10-11 years". *International Journal of Psychology,* 40 (3), 176 - 188.

Garaigordobil, M. (2005f). "Juego y juguetes: Educar para la cooperación". En AEFJ (Eds.), *Desafíos del Juguete en el siglo XXI: El juego entre las nuevas tecnologías y los materiales tradicionales* (pp. 57-82). Valencia: Fundación crecer jugando. Ra y To Imprés Ibi, S.L.

Garaigordobil, M. (2005g). "Las aportaciones de la Teoría del Egocentrismo de Piaget a la investigación del juego infantil". *Revista Infancia,* 91, 4-9.

Garaigordobil, M. (2005h). "Importancia del juego infantil en el desarrollo humano. *Revista Aula de Infantil,* 25, 37-43

Garaigordobil, M. (2005i). "La contribución del Psicoanálisis a la investigación del juego infantil: La teoría de la síntesis del "Yo" de Erikson y la teoría de la experiencia cultural de Winnicott". *Revista Infancia,* 94, 4-10.

*Garaigordobil, M. (en preparación). *Programa Juego 4-6 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años.* Madrid: Pirámide. (volumen 5)

Garaigordobil, M., Álvarez., y Carralero, V. (2004). "Conducta antisocial en niños de 10 a 12 años: Factores de personalidad asociados y variables predictoras". *Análisis y Modificación de Conducta,* 130, 241-271.

Garaigordobil, M., Cruz, S., y Pérez, J. I. (2003). "Análisis correlacional y predictivo del autoconcepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescencia". *Estudios de Psicología,* 24 (1), 113-134.

Garaigordobil, M., y Echebarría, A. (1995). "Assessment of a peer-helping game program on children's development". *Journal of Research in Childhood Education,* 10 (1), 63-69.

Garaigordobil, M., y Fagoaga, J. M. (2005). "Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia. En *Premios Nacionales de Investigación Educativa 2003* (pp. 9-52). Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Garaigordobil, M., Maganto, C., y Etxeberría, J. (1996). "Effects of a cooperative game program on socio-affective relationships and group cooperation capacity". *European Journal of Psychological Assessment,* 12 (2), 140-151.

Garaigordobil, M., y Pérez, J. I. (2001). "Impacto de un programa de arte en la creatividad motriz, la percepción y el autoconcepto en niños de 6-7 años". *Boletín de Psicología,* 71, 45-62.

Garaigordobil, M., y Pérez, J. I. (2002). "Efectos de la participación en el programa de arte Ikertze sobre la creatividad verbal y gráfica". *Anales de Psicología,* 18 (1), 95-110.

Garaigordobil, M., y Pérez, J. I. (2002). "Análisis predictivo y correlacional de la creatividad gráfica y verbal con otras dimensiones de la personalidad infantil". *Revista de Psicología General y Aplicada,* 55 (3), 373-390.

Garaigordobil, M., y Pérez, J. I. (2004). "Evaluación de un programa de creatividad: Implicaciones en la estabilidad emocional, las estrategias de interacción social y el autoconcepto de niños de 10 a 11 años". *Educación y Ciencia, 8* (15), 65-84.

Garaigordobil, M, y Pérez, J. I. (en prensa). "Evaluación cuantitativa y cualitativa mediante juicios subjetivos de un programa para desarrollar la personalidad de niños de 10 a 11 años". *Revista de Psicología General y Aplicada.*

Garaigordobil, M., y Salaberría, K. (2002). "Un estudio empírico de evaluación de una intervención con adolescentes". En C. Maganto (Ed.), *Investigaciones en Psicología Clínica* (pp. 199-232). San Sebastián: Ibaeta Psicología.

Garaigordobil, M., y Torres, E. (1996). "Evaluación de la creatividad en sus correlatos con inteligencia y rendimiento académico". *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis,* XVIII (1), 87-98.

García Roca, J. (1994). *Solidaridad y voluntariado.* Santander: Sal Terrae.

García, M., y Magaz, A. (1994). *ADCA-1. Escala de evaluación de la asertividad.* Madrid: CEPE.

García, M., y Magaz, A. (1998). *Test de evaluación de habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales.* Cruces-Baracaldo: Albors-COHS.

García, R., y Sales, A. (1997). "Educación intercultural y formación de actitudes. Programa pedagógico para desarrollar actitudes interculturales". *Revista Española de Pedagogía,* 207, 317-336.

Gelb, R., y Jacobson, J. L. (1988). "Popular and unpopular children's interactions during cooperative and competitive peer group activities". *Journal of Abnormal Child Psychology,* 16 (3), 247261.

Gianini Belotti, E. (1978). "Juegos, juguetes y literatura infantil". En G. Belotti (Ed.), *A favor de las niñas*. Monte Avila. (trabajo original publicado en 1973)

Gillies, E. (1948). "Therapy dramatic for the public school-room". *The Nervous Child,* 7, 328-336.

Gillies, R. M. (2000). "The maintenance of cooperative and helping behaviours in cooperative groups". *British Journal of Educational Psychology,* 70 (1), 97-111.

Gillies, R. M., y Ashman, A. (2000). "The effects of cooperative learning on students with learning difficulties in the lower elementary school". *Journal of Special Education,* 34 (1), 19-27.

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 (Eds.), *EPIJ. Evaluación Infanto-Juvenil* (pp. 141-174). Madrid: MEPSA.

Goldstein, J. H. (1994), *Toys, play, and child development*. Nueva York: Cambridge University Press.

Goldstein, H., y Cisar, C. L. (1992). "Promoting interaction during sociodramatic play: teaching scripts to typical preschoolers and classmates with disabilities". *Journal of Applied Behavior Analysis,* 25(2), 265-280.

Goncu, A. (1987). "Toward an interactional model of developmental changes in social pretend play". En L. G. Katz., y K. Steiner (Eds.), *Current topics in early childhood education,* 7, (pp. 198-125). Nueva Jersey: Ablex Publishing.

González, R., Benavides, G., y Montoya, I. (2000). "Preparación psicológica basada en el juego". En J. M. Ortigosa y X. Méndez (Eds.), *Hospitalización infantil, repercusiones psicológicas: Teoría y práctica.* Madrid: Biblioteca Nueva.

Green, V. A., Cillessen, A. H. N., Berthelsen, D., Irving, K., y Catherwood, D. (2003). "The effect of gender context on children's social behavior in a limited resource situation: an observational study". *Social Development,* 12 (4), 586-604.

Grineski, S. C. (1991). "Effects of cooperative games on the prosocial behavior interactions of young children with and without impairments". *Dissertation Abstracts International,* 51(8-A), 2629.

Grossack, M. M. (1954). "Some effects of cooperation and competition upon small group behavior". *Journal of Abnormal and Social Psychology,* 49 (3), 341-348.

Grunfeld, F. (1978). *Juegos de todo el mundo*. España: Asociación UNICEF / Edilan.

Guilford, J. P. (1951). *Guilford Test for Creativity*. Beverly Hills, California: Sheridan Supply Company. P.O. Box 837.

Harlow, H. F. (1969). Age-mate or peer affectional system. En D.S. Lehrman, R.A., Hinde y E. Shaw (Eds.), *Advances in the study of behavior* (Vol. 2). Nueva York: Academic Press.

Harter, S. (1987). "Developmental and dynamic changes in the nature of self-concept: Implications for child psychotherapy". En S. Shirk (Ed.), *Cognitive development and child psychotherapy* (pp. 119-160). Nueva York: Plenum.

Hartley, R. E., Frank, L. K., y Goldenson, R. M. (1977). *Cómo comprender los juegos infantiles.* Buenos Aires: Hormé.

Heydenberk, W. R., Heydenberk, R. A., y Bailey, S. P. (2003). WConflict resolution and moral reasoningW. *Conflict Resolution Quarterly,* 21(1), 27-45.

Honig, A. S. (1982). "Prosocial development in children". *Young Children,* 37 (5), 51-62.

Honig, A. S. (1999). "Creating a prosocial curriculum". *Montessori Life,* 11 (2), 35-37.

Howes, C., y Phillipsen, L. (1998). "Continuity in children's relations with peers". *Social Development,* 7(3), 340-349.

Humphreys, A., y Smith, P. K. (1984). "Rough-and-tumble in preschool and playground". En P. K. Smith (Ed.), *Play in animals humans*. London: Basil Blackwell.

Humphreys, A., y Smith, P. K. (1987). "Rough-and-tumble play, friendship and dominance in school children: Evidence for continuity and change with age". *Child Development,* 58, 201212.

Isenberg, J., y Quisenberry, N. (1988). "Play: A necessity for all children". *Childhood Education,* 64 (3), 138145.

Jacques, N., Wilton, K., y Townsend, M. (1998). "Cooperative learning and social acceptance of children with mild intellectual disability". *Journal of Intellectual Disability Research,* 42 (1), 29-36.

Jensen, P. (1979). *Effects of cooperative games program on subsequent free play of kindergarten children*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Alberta, Edmonton, Alberta, Canadá.

Johnsen, E. P. (1991). "Searching for the social and cognitive outcomes of children's play: A selective second look". *Play and Culture,* 4 (3), 201-213.

Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1978). "Cooperative, competitive, and individualistic learning". *Journal of Research and Development in Education,* 12, 3-15.

Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1984). "Building acceptance of differences between handicapped and nonhandicapped students: The effects of cooperative and individualistic instruction". *Journal of Social Psychology,* 122 (2), 257-267.

Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1986). "Motivation processes in cooperative, competitive and individualistic learning situations". En C. Ames y R. Ames (Eds.), *Attitudes and attitude change in special education: Its theory and practice* (pp. 249-286). Nueva York: Academic Press.

Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R. T., Nelson, D., y Skon, L. (1981). "Effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis". *Psychological Bulletin,* 89, 4762.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Maruyana, G. (1983). "Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals: A theoretical formulation and a meta-analysis of the research". *Review of Educational Research,* 53, 5-54.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Taylor, B. (1993). Impact of cooperative and individualistic learning on high-ability students' achievement, self-esteem, and social acceptance". *Journal of Social Psychology,* 133 (6), 839-844.

Jordan, D. W., y Le Metais, J. (1997). Social skilling through cooperative learning. *Educational Research,* 39 (1), 3-21.

Kaufman, A. S., y Kaufman, N. L. (1997). *Test breve de inteligencia de Kaufman K-BIT.* Madrid: TEA (trabajo original publicado en 1994).

Kayes, M. (1991). Making sense of it: The role of play in assisting children requiring extensive hospitalization to understand and cope with their illness, its treatment and their hospital experience. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 344665)

Klein, M. (1980). *Psicoanálisis de niños*. Obras completas. T. II. Buenos Aires: Paidós. Horme. (trabajo original publicado en 1932)

Koppitz, E. (1974). *El dibujo de la figura humana en los niños*. Buenos Aires: Guadalupe. (original publicado en 1968)

Lampe, J. R., Rooze, G. E., y Tallent-Runnels, M. (1996). "Effects of cooperative learning among Hispanic students in elementary social studies". *Journal of Educational Research,* 89 (3), 187-191.

Lanzetta, J. T., y Englis, B. G. (1989). "Expectations of cooperation and competition and their effects on observers' vicarious emotional responses". *Journal of Personality and Social Psychology,* 56 (4), 543555.

Leighton, C. J. (1992). *El desarrollo social en los niños pequeños: Egocentrismo y altruismo.* Barcelona: Gedisa.

Leighton, C. J. (1992). "Juego de compartimiento con un compañero". *En* C.J. Leighton (Eds.). *El desarrollo social en los niños pequeños: Egocentrismo y altruismo* (pp. 121-123). Barcelona: Gedisa. Adaptación de la tarea propuesta por Leighton, *Juego del compartimento de gominolas*. Material no publicado.

Leighton, C. J. (1992). "Juego de compartimiento dos tableros". En C.J. Leighton (Eds.). *El desarrollo social en los niños pequeños: Egocentrismo y altruismo* (pp. 117-121). Barcelona: Gedisa.

Levin, D. E. (1996). "Endangered Play, Endangered Development: A Constructivist View of the Role of Play in Development and Learning". En *Playing for Keeps: Supporting Children's Play. Topics in Early Childhood Education* (Vol. 2, pp. 25-50).

Li, A. K. (1985). "Correlates and effects of training in make-believe play in preschool children". *Alberta Journal of Educational Research,* 31 (1), 70-79.

Lindsey, E. W., y Colwell, M. J. (2003). "Preschoolers' emotional competence: Links to pretend and physical play". *Child Study Journal,* 33 (1), 39-52.

Lobo, J. A. (1995). *Tolerancia para una cultura de la paz y de la solidaridad.* Madrid: Caritas Nacional

López, H. T. (2002). "The effects of a therapeutic play intervention on Hispanic students' reading Achievement, self-concept, and behavior". *Dissertation Abstract International: Section A: Humanities y Social Sciences,* 63 (6-A), 2146.

Lozano, M. T. (1997). "Jugar y aprender en la escuela". *Revista de Psicodidáctica,* 4, 89-101.

Lozano, M. T., Ortega, R., y Ben, M. A. (1996). "Los espacios de juego en la escuela: Aprender jugando a la casita". *C y E. Cultura y Educación,* 1, 99-113.

Lynch, R. M. (1996). "The effects of cooperative learning on the academic self-concept and academic achievement". *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences,* 57 (5-A), 1951.

Macleod, L. G. (1999). "Computers as tools in support of learning tenth-grade mathematics story problems". *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences,* 59(9-A), 3384.

Mann, D. (1996). "Serious play". *Teachers College Record,* 97 (3), 446-469.

Markell, R. A., y Asher, S. R. (1984). "Children's interactions in dyads: Interpersonal influence and sociometric status". *Child Development,* 55, 14121424.

Marshall, H., y Hahn, S. (1967). "Experimental modifications of dramatic play". *Journal of Personality and Social Psychology,* 5, 119-122.

Martinek, T., y Zaichkowsky L., (1972). *Martinek y Zaichkowsky self-concept scale for children.* Jaksonville: Psychologist and Educators.

Martínez, G. (1998). *El juego y el desarrollo infantil.* Barcelona: Octaedro.

Martínez, M. (2000-2001). *Aprendizaje, convivencia y pluralismo.* En http://www.mec.es/cesces/seminario2000-2001.html)

Martorell, M. C., Aloy, M., Gómez, O., y Silva, F. (1993). "AC. Escala de autoconcepto". En F. Silva y M. C. Martorell (Eds.), *EPIJ. Evaluación Infanto-Juvenil* (pp. 25-53). Madrid: MEPSA

Martorell, M. C., y Silva, F. (1993). "ASB. Escala de conducta antisocial". En F. Silva y M. C. Martorell (Eds.), *EPIJ. Evaluación Infanto-Juvenil* (pp. 83-110). Madrid: MEPSA

Mazzeschi, C., Salcuni, S., Parolin, L., y Lis, A. (2004). "Two measures of affect and emotion in Italian children aged 6 to 11 years". *Psychological Reports,* 95 (1), 115-120.

McCune-Nicolich, L. (1981). "Towards symbolic functioning: structure of early pretend games and potential parallels with language". *Child Development,* 52, 785-797

McGrew, W. (1972). "Aspects of social development in nursery school children, with emphasis on introduction to the group". En N. Blurto-Jones (Ed.), *Ethological studies of child behavior.* Londres: Cambridge University Press.

Mcguire, D. E. (2001). "Child-centered group play therapy with children experiencing adjustment difficulties". *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities y Social Sciences,* 61 (10-A), 3908.

Mead, G. H. (1972). *Mind, Self, and Society*. Chicago: Editorial de la Universidad de Chicago (Traducción castellana: *Espíritu, Persona y Sociedad*. Buenos Aires: Paidos) (trabajo original publicado en 1934).

Mehrabian, A., y Epstein , N. (1972). "A measure of emotional empathy"**.** *Journal of Personality,* 40 (4), 525-543.

Mender, J., Kerr, R., y Orlick, T. (1982). "A cooperative games program for learning disabled children". *International Journal of Sport Psychology,* 13 (4), 222-233.

Mikami, A. Y., Boucher, M. A., y Humphreys, K. (2005). "Prevention of peer rejection through a classroom-level intervention in middle school". *Journal of Primary Prevention,* 26 (1), 5-23.

Miller, S. C. (1998). "A program to promote the sociomoral growth of at-risk youth". *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences,* 59 (3-A), 0769.

Miller, M. C., Cooke, N. L., Test, D. W., y White, R. (2003). "Effects of Friendship Circles on the social interactions of elementary age students with mild disabilities". *Journal of Behavioral Education,* 12 (3), 167-184.

Miller, N., Rogers, M., y Hennigan, K. (1983). "Increasing interracial acceptance: Using cooperative games in desegregated elementary schools". *Applied Social Psychology Annual,* 4, 199-216.

Moliner, M. (1998). *Diccionario del uso del Español.* Madrid: Gredos.

Moreno, J. L. (1972). *Fundamentos de la sociometría*. Buenos Aires: Paidós. (trabajo original publicado en 1934).

Mounier, E. (1972). *El personalismo*. Buenos Aires: Eudeba.

Müller, J. M. (1995). *Ghandhi. La sabiduría de la no-violencia.* Bilbao: Desclée de Brouwer.

Mujina, V. (1978). *Psicología de la edad preescolar.* Madrid: Pablo del Río (trabajo original publicado en 1975).

Musitu, G., García, F., y Gutiérrez, M. (1991). *AFA. Autoconcepto. Forma A.* Madrid: TEA.

Nabors, L. (1999). "Relations between activities and cooperative playground interactions for preschool age children with special needs". *Journal of Developmental y Pshysical Disabilities,* 11(4), 339-352.

Nath, L. R., y Ross, S. M. (2001). "The influence of a peer-tutoring training model for implementing cooperative groupings with elementary students". *Educational Technology Research and Development,* 49 (2), 41-56.

Navarro, A. M., Peiró, R., Llácer, M. D., y Silva, F. (1993). "EPC. Escala de problemas de conducta". En F. Silva y M. C. Martorell (Eds.), *EPIJ. Evaluación Infanto-Juvenil.* (pp. 31-81). Madrid: MEPSA.

Neill, S. (1976). "Aggressive and non-aggressive fighting in twelve-to thirteen-year-old pre-adolescent boys". *Journal of child psychology and psychiatry,* 17, 213-220.

Novara, D., y Ronda, L. (1986). *Scegliere la pace.* Turin: Gruppo Abele.

Nowak, T. A. (1996). "Promoting academic and social behaviors of children in integrated kindergarten classes: The effects of cooperative learning". *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences,* 57(5-A), 1964.

Orlick, T. (1981a). "Cooperative play socialization among preschool children. *Journal of Individual Psychology,* 37(1), 54-63.

Orlick, T (1981b). "Positive socialization via cooperative games". *Developmental Psychology,* 17(4), 426-429.

Orlick, T. (1988). "El juego cooperativo". *Cuadernos de Pedagogía,* 163, 84-87.

Orlick, T. (1990). *Libres para cooperar, libres para crear.* Barcelona: Paidotribo.

Orlick, T. (1997). *Juegos y deportes cooperativos*. Madrid: Popular. (trabajo original publicado en 1978)

Orlick, T., y Foley, C. (1979). "Pre-school cooperative games: A preliminary perspective". En M.J. Melnick (Ed.), *Sport sociology: Contemporary themes*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.

Orlick, T., McNally, J., y O'Hara, T. (1978). "Cooperative games: Systematic analysis and cooperative impact". En F. Smoll y R. Smith (Eds.), *Psychological perspectives in youth sports*. Washington, D.C.: Hemisphere.

Ortega, P., Mínguez, R., y Gil, R. (1996a). *Valores y educación.* Barcelona: Ariel.

Ortega, P., Mínguez, R., y Gil, R. (1996b). *La tolerancia en la escuela.* Barcelona: Ariel.

Ortega, P., Mínguez, R., y Gil, R. (1997). "Aprendizaje cooperativo y desarrollo moral". *Revista Española de Pedagogía,* 206, 33-51.

Ortega, R. (1986). "Juego y pensamiento en los niños". *Cuadernos de Pedagogía*, 133, 33-35.

Ortega, R. (1990). "El grupo aula como un sistema de relaciones socio-afectivas. *Investigación en la escuela,* 10, 5160.

Ortega, R. (1996). "El juego en la educación primaria". *C y E. Cultura y Educación,* 1, 115-128.

Ovejero, A. (1993). "Aprendizaje cooperativo: Una eficaz aportación de la psicología social a la escuela del siglo XXI". *Psicothema,* 5, 373-391.

Pardos, M. L., Gómez, C., Miguel, A., y Bernad, M. C. (1988). "Posibilidades educativas del juego dramático". *Revista Internacional de Formación de Profesorado,* 2, 275-280.

Peklaj, C., y Vodopivec, B. (1999). "Effects of cooperative versus individualistic learning on cognitive, affective, metacognitive and social processes in students". *European Journal of Psychology of Education,* 14 (3), 359-373.

Pellegrini, A. D. (1988). "Elementary school children's rough and tumble play and social competence". *Developmental Psychology,* 24 (6), 802-806.

Pellegrini, A. D. (1989a). "Elementary school children's rough-an-tumble play". Early *Childhood Research Quarterly,* 4 (2), 245-260.

Pellegrini, A. D. (1989b). "What is category? The case of rough-and-tumble play". *Ethology and Sociobiology,* 10 (5), 331-341.

Pellegrini, A. D., y Smith, P. K. (1998). "Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play". *Child Development,* 69 (3), 577-598.

Pellegrini, A. D., y Smith, P. K. (2005). *The nature of play: Great apes and humans.* Nueva York, US: Guilford Press.

Pellegrini, A. D. (2002). "Rough-and-tumble play from childhood through adolescence: Development and possible functions". En P. K. Smith, y Hart, C. H. (Ed). *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 437-453). Malden, MA, US: Blackwell Publishing.

Piaget, J. (1926). *The Language and thought of the child.* Nueva York: Harcourt, Brace y World. (trabajo original publicado en 1923)

Piaget, J. (1974). *El juicio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella (trabajo original publicado en 1932).

Portellano, J. A., Mateos, R., Martínez Arias, R., Granados, M.ª J., y Tapia A. (2000). *Cuestionario de madurez neuropsiológica infantil CUMANIN.* Madrid: TEA.

Post, P. (1999). "Impact of child centered play therapy on the self-esteem locus of control and anxiety of at risk 4th, 5th, 6th grade students". *International Journal of Play Therapy, 8* (2), 1-18.

Raya, P. A. (1997). "Pretense in pair play therapy: Examining the understanding of emotions in young at risk Children". *Dissertation Abstract International: Section B: The Sciences y Engineering,* 57 (7-B), 4751.

Reynolds, C., y Stanley, C. (2001). "Innovative applications of play therapy in school settings". En A. A. Drewes y S. Carol (Eds.), *School based play therapy* (pp. 350-367). Nueva York: Wiley y Sons.

Riojas-Cortez, M. (2000). "Evaluating Mexican American children's social language interactions during sociodramatic play". *Early Child Development y Care,* 160, 85-96.

Riojas-Cortez, M. (2001). "Preschooler's funds of knowledge displayed through sociodramatic play episodes in a bilingual classroom". *Early Childhood Education Journal,* 29(1), 35-40.

Rogers, M., Miller, N., y Hennigan, K. M. (1981). "Cooperative games as an intervention to promote cross-racial acceptance". *American Educational Research Journal,* 18 (4), 513-516.

Romia, C. (1991). "Educación para la paz". En M. Martínez y J. M. Puig (Eds.), *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo* (pp. 173-182). Barcelona: GRAO.

Rosberg, M. (1994). *Enhancing learning through sociodramatic play.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 387271).

Roselli, N. (1999). "The improvement of sociocognitive interaction by means of an experimental training in cooperative behavior". *Interdisciplinaria,* 16(2), 123-151.

Rosen, C. (1974). "The effects of sociodramatic play on problem solving behavior among culturally disadvantaged preschool children". *Child Development,* 45, 920-927.

Rubin, K. H., y Pepler, D. J. (1980). "The relationship of child's play to social cognitive growth and development". En H.C. Foot., A.J. Chapman., y J.R. Smith. (Eds.), *Friendship and social relations in children* (pp. 209-233).Chichester: John Wiley y Sons.

Russ, S. W., y Kaugars, A. S. (2001). "Emotions in children's play and creative problem solving". *Creativity Research Journal,* 13(2), 211-219.

Russo, A. R. (1998). *Diseño de un programa de educación psicoafectiva basado en técnicas lúdico-educativas sobre el desarrollo psicoafectivo dirigido a niños escolarizados de 2 a 7 años de edad. Una aplicación piloto a población colombiana.* (Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca: Facultad de Psicología).

Rutherford, R. B., Mathur, S. R., y Quinn, M. M. (1998). "Promoting social communication skills through cooperative learning and direct instruction". *Education and Treatment of Children,* 21(3), 354-369.

Sánchez, J. A., y Goudena, P. (1996). “El papel de las interacciones entre iguales en el proceso de socialización. Implicaciones educativas de un estudio transcultural del juego en preescolares holandeses y andaluces”. *Cultura y Educación,* 1, 87-98.

Santos, M. A. (1989). *Cadenas y sueños. El contexto organizativo de la escuela.* Málaga: Universidad de Málaga.

Santos, A., y Salgado, J. A. (1998). “Programas de intervención psicológica y educativa a partir de actividades grupales”. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación,* 4(1), 46-61.

Sato, S., Sato, Y., y Takayama, I. (1998). “Social skills training for socially withdrawn children: A one-year follow up”. *Japanese Journal of Behavior Therapy,* 24(2), 71-83.

Sato, S., Sato, Y., Takayama, I., y Aikawa, A. (1993). Social skills training with aggressive kindergarten children: Maintenance of social skills by coaching. *Japanese Journal of Behavior Therapy,* 19(2), 20-31.

Sawyer, R. K. (1997). *Pretend play as improvisation: Conversation in the preschool classroom.* Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Sawyer, R. K. (2001). “Play as improvisational rehearsal: Multiple levels of analysis in children’s play”. En A. Goncu y E.L. Klein (Eds.*), Children in play, story, and school* (pp. 19-38). Nueva York, NY, US: Guilford Press.

Secadas, F. (1992). *Escala observacional del desarrollo EOD.* Madrid: TEA. (trabajo original publicado en 1988)

Seider, C. K. (2002). “Factors affecting the frequencies of social behaviors and social goals of preschoolers across three types of dramatic play in an urban setting”. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities y Social Sciences,* 62 (11-A), 3685.

Seisdedos, N. (1995) *AD. Cuestionario de conductas antisociales-delictivas.* Madrid: TEA. (trabajo original publicado en 1988)

Shachet, H. (1997). “Effects of cooperative learning on intergroup interaction in the heterogeneous classroom”. *Megamot,* 38(3), 367-382.

Sharan, S. (1980). “Cooperative learning in teams. Recent methods and effects on achievement, attitudes and ethnic relations”. *Review of Educational Research,* 50(2), 241-272.

Sherif, M. (1966a). *Group conflict and cooperation.* Londres: Routledge & Kegan Paul.

Sherif, M. (1966b). *In common predicament. Social Psychology of intergroups conflict and cooperation.* Londres: Routledge & Kegan Paul.

Sherif, M., Harvey, O. Y., White, B. Y., Hood, W. R., y Sherif, C. W. (1961). *Intergroup Conflict and Cooperation: the Robbers Cave Experiment*. Norman, Oklahoma: Universidad de Oklahoma

Sherman, L. W. (1986). "Cooperative versus competitive educational psychology classrooms: A comparative study". *Teaching and teacher Education,* 2(3), 283-295.

Shores, R. E., Huster, P., y Strain, P. S. (1976). "Effects of teacher presence and structured play on child-child interaction among handicapped preschool children. *Psychology in the Schools,* 13, 171-175.

Sierra, Z.. (1997). *Children's voices through dramatic play*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 418344)

Silva, F., y Martorell, M. C. (1983). *BAS 1y2. Batería de Socialización*. Madrid: TEA.

Silva, F., y Martorell, M. C. (1989). *BAS 3. Batería de Socialización*. Madrid: TEA.

Singer, D. G., y Singer, J. L. (2001). *Make-believe: Games and activities for imaginative play: A book for parents, teachers, and the young children in their lives*. Washington: Magination Press/American Psychological Association.

Singer, J. L. (1998). Imaginative play in early childhood: A foundation for adaptive emotional and cognitive development. *International Medical Journal,* 5 (2), 93-100.

Slavin, R. (1980). "Cooperative learning". *Review of Educational Research,* 50 (2), 315-342.

Slavin, R. (1983a). "When does cooperative learning increase student achievement?". *Psychological Bulletin,* 94, 429-445.

Slavin, R. (1983b). *Cooperative learning*. Nueva York: Plenum.

Slavin, R. (1990). *Cooperative learning: Theory, research and practice*. Englewood Cliffs: NJ: PrenticeHall

Slavin, R., y Cooper, R. (1999). "Improving intergroup relations: Lessons learned from cooperative learning programs". *Journal of Social Issues,* 55 (4), 647-663.

Smilansky, S. (1968). *The effect of sociodramatic play on disadvantaget preschool children*. Nueva York: Wiley & Sons.

Smith, B. T. (1997). "The effect of a cooperative learning intervention on the social skills enhancement of a third grade physical education class". *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences,* 57 (10-A), 4306.

Smith, P. K. (1982). "Does play matter? Functional and evolutionary aspects of animal and human play". *Behavioral and Brain Sciences,* 5, 139184.

Smith, P. K. (1983). "Training in fantasy play". *Early Child Development y Care,* 11(3-4), 217-225.

Smith, P. K., y Boulton, M. J. (1989). "El juego de peleas: Parecidos y diferencias respecto del comportamiento agresivo infantil". *Investigación en la Escuela,* 8, 35-42.

Spotakova, M., y Tomcaniova, B. (2000). "Social interaction of healthy and handicapped children at preschool age". *Psicología a Patopsychologia Dietata, 35* (2), 137-148.

Spielberger, C. D., Lushene, R. E., Montuori, J., y Platzek, D. (1990). *STAIC. Cuestionario de Autoevaluación Ansiedad Estado/Rasgo en niños.* Madrid: TEA (trabajo original publicado en 1973).

Stevens, R. J., y Slavin, R. E. (1995). "Effects of a cooperative learning approach in reading and writing on academically handicapped and non handicapped students. *Elementary School Journal,* 95 (3), 241-262.

Sullivan, P. A. (2003). "Effects of a theater arts process on selected attributes of middle school-age psychosocial development and self-esteem". *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences,* 64 (3-A), 726.

Swen, S. F. (2000). "Participation in a peer helpers program: Students' perception of school climate and personal growth". *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences,* 61 (5-A), 1755.

Terr, L. (1990). *Too scared to cry*. Nueva York: Harper & Row.

Terr, L. (1991). "Childhood traumas: An outline and overview". *American Journal of Psychiatry,* 148, 10-20.

Torrance, E. P. (1974). *The Torrance test of creative thinking* [Test de pensamiento creativo]. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.

Torrance, E. P. (1990). *Torrance Test of Creative Thinking. Directions Manual. Verbal forms A and B.* Bensenville: Scholastic Testing Service.

Torrance, E. P. (1990). *Torrance Test of Creative Thinking. Manual for scoring and interpreting results. Verbal forms A and B.* Bensenville: Scholastic Testing Service.

Torrance, E. P. (1990). *Torrance Test of Creative Thinking. Norms-Technical Manual. Figural (Streamlined) Forms A and B.* Bensenville: Scholastic Testing Service.

Torrance, E. P., Ball, O. E., y Safter, H. T. (1990). *Torrance Test of Creative Thinking. Streamlined Scoring Guide. Figural A and B.* Bensenville: Scholastic Testing Service.

Tuvilla, J. (2004). "Valores mínimos para crear en la escuela, espacios de paz". En Tuvilla (Ed.), *Cultura de Paz. Fundamentos y claves educativas* (pp. 219-234). Bilbao: Descleé de Brouwer. En **http://www.eip-cifedhop.org/espagnol/WebFolder/index.html**

Udwin, O. (1983). "Imaginative play training as an intervention method with institutionalized preschool children". *British Journal of Educational Psychology,* 53, 32-39.

Uys, C. L., Alant, E., y Lloyd, L. L. (2005). "A Play Package for Children with Severe Disabilities: A Validation". *Journal of Developmental and Physical Disabilities,* 17 (2), 133-154.

Uzomah, C.N. (2000). "The role of challenge/initiative recreation games as a therapeutic regimen in fostering a positive self-concept for inner-city preschool children". *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering,* 61(4-B), 1916.

Veenman, S., Kenter, B., y Post, K. (2000). "Cooperative learning in Dutch primary classrooms". *Educational Studies,* 26(3), 281-302.

Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica Grijalbo. Traducción castellana (conferencia original presentada en 1932).

Vygotski, L. S. (1982). "El juego y su función en el desarrollo psíquico del niño. Versión Castellana de la conferencia dada por Vygotski en el Instituto Pedagógico Estatal de Hertzsn en 1933. Leningrado". En R. Grasa. *Cuadernos de Pedagogía,* 85, 39-49.

Vygotsky, L. S. (1986). *Imagination and creativity in the adolescent.* (F. Smolucha, traducción). University of Chicago (trabajo original publicado en 1931).

Weir, K., y Duveen, G. (1981). "Further development and validation of the prosocial behaviour questionnaire for use by teachers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 22(4), 357-374.

Whicker, K. M., Bol, L., y Nunnery, J. A. (1997). "Cooperative learning in the secondary mathematics classroom". *Journal of Educational Research,* 91(1), 42-48.

Wilder, D. A., y Shapiro, P. N. (1989). "Role of competition-induced anxiety in limiting the beneficial impact of positive behavior by an out-group member". *Journal of Personality and Social Psychology,* 56(1), 6069.

Williams, J. T. (2004). "An investigation of the use of cooperative learning techniques with a sample of children (0-4) across traditional daycare and playgroup learning communities". *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences,* 65 (3-A), 833.

Winnicott, D. (1980). "Por qué juegan los niños". En D. Winnicott, *El niño y el mundo externo*. Buenos Aires: Horme. (trabajo original publicado en 1942).

Winnicott, D. (1982). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa. (trabajo original publicado en 1971).

Wood, R., Michelson, L., y Flynn, J. (1978). "Assessment of assertive behavior in elementary school children. Presentado en la reunión anual de la asociación para el avance de la terapia de conducta, Chicago, Noviembre". (traducción en L. Michelson, D. Sugai, R. Wood y A. Kazdin (1983). *Las habilidades sociales en la infancia* (pp. 203-210). Barcelona: Martínez Roca).

Yu, F. Y. (2001). "Competition within computer-assisted cooperative learning environments: Cognitive, affective, and social outcomes". *Journal of Educational Computing Research,* 24(2), 99-117.

Zan, B., y Hildebrandt, C. (2003). "First graders' interpersonal understanding during cooperative and competitive games". *Early Education and Development,* 14 (4), 397-410.

Zuckerman, G. A. (1994). "A pilot study of a ten-day course in cooperative learning for beginning Russian first graders". *Elementary School Journal, 94(4),* 405-420.

* Manuales actualizados para la aplicación de los 5 programas de intervención