



**EVALUACIÓN DE UNA
INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA
EN SUS EFECTOS SOBRE LA
CONDUCTA PROSOCIAL
Y LA CREATIVIDAD**

Maite Garaigordobil Landazábal

Ministerio de Educación y Cultura

CIDE

EVALUACIÓN DE UNA INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA EN SUS EFECTOS SOBRE LA CONDUCTA PROSOCIAL Y LA CREATIVIDAD

Mate Garaigordobil Landazabal

**PRIMER PREMIO NACIONAL
DE INVESTIGACION EDUCATIVA 1994**

Número 127
Colección INVESTIGACION

1. Evaluación.—2. Enseñanza primaria.—3. Orientación pedagógica



© MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA
Secretaría General de Educación y Formación Profesional
Centro de Investigación y Documentación Educativa
EDITA: Centro de Publicaciones - Secretaría General Técnica
Tirada: 1.200 ej.
Depósito Legal: M-25.410-1996
NIPQ: 176-06-107-1
ISBN: 84-369-2896-2

Impresión: Artes Gráficas Iberoamericanas, S.A. (AGISA)
Tomás Bretón, SI 28045 Madrid

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	13
--------------------	----

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

I: IMPLICACIONES DEL JUEGO EN EL DESARROLLO COGNITIVO Y SOCIO-EMOCIONAL; ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN .. 21	21
1.1. El juego como actividad de desarrollo cognitivo	22
1.2. El juego como instrumento de socialización	34
1.2.1. Papel del juego de ficción en el desarrollo social ...	34
1.2.2. Papel del juego cooperativo en el desarrollo social ..	42
1.3. El juego como vía de expresión y control emocional	46
1.4. Inhibición del juego simbólico y sus implicaciones en el desarrollo cognitivo y socio-emocional	55

FASES PARA LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN EL AULA

INTRODUCCIÓN: Esquema de la intervención y procedimiento de la investigación	63
II: EVALUACIÓN PREINTERVENCIÓN: PROCEDIMIENTOS DE APLICACIÓN Y VALORACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS PRETEST .. 65	65
2.1. Evaluación de factores de socialización y de personalidad .	66

2.1.1.	Técnica experimental de evaluación de la conducta altruista: El dilema del prisionero. Adaptación Garaigordobil, 1993	66
2.1.2.	Escala de comportamiento asertivo para niños. CABS. Wood, Michelson y Flynn, 1978	69
2.1.3.	Evaluación de la comunicación intragrupo: El juego de las siluetas. Garaigordobil, 1993	79
2.1.4.	Evaluación de la sensibilidad social. Bateria de socialización. Silva y Martorell, 1983	82
2.1.5.	Evaluación del autoconcepto. Listado de Adjetivos. Adaptación del Test "The adjective Chek List" Gough y Heilbrun, 1965	85
2.2.	Evaluación de la Creatividad	88
2.2.1.	Tareas gráficas y verbales de la Bateria de Guilford. 1951	88
2.2.2.	Test de Abreacción para evaluar la creatividad. TAEC. S. De la Torre, 1991	95
III:	OBJETIVOS, CARACTERÍSTICAS Y METODOLOGÍA PARA LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA	101
3.1.	Objetivos y características del programa	101
3.2.	Metodología para la ejecución del programa en el aula	104
3.2.1.	Factores invariantes en las sesiones de juego	104
3.2.2.	Procedimiento de planificación de las sesiones	108
3.3.	Metodología para la evaluación continua del programa	116
3.3.1.	Diario de las sesiones de juego	116
3.3.2.	Registros narrativos de una sesión de juego	120
3.3.3.	Cuestionario de evaluación de la sesión de juego (Garaigordobil, 1993)	122
N:	EVALUACIÓN POSTINTERVENCIÓN: PROCEDIMIENTOS DE APLICACIÓN Y VALORACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS POSTEST	129
4.1.	Instrumentos de evaluación postest	129
4.2.	Cuestionario autoinforme de evaluación del programa. Versión para los niños. Garaigordobil, 1993	129
4.3.	Cuestionario de evaluación del programa. Versión para el profesor. Garaigordobil, 1993	132

LA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA DEL PROGRAMA

V: ESTUDIO EMPÍRICO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA	137
5.1. Objetivos e hipótesis de la investigación	137
5.2. Diseño y muestra del estudio empírico	138
5.3. Instrumentos de evaluación	138
5.4. Procedimiento de la investigación	139
5.5. Análisis y resultados	139
5.5.1. Cambios en la capacidad de cooperación grupal: conductas altruistas	140
5.5.2. Cambios en la conducta asertiva: conductas agresivas, pasivas y no asertivas totales	143
5.5.3. Cambios en la comunicación intragrupo: mensajes positivos y negativos	147
5.5.4. Cambios en las conductas de ayuda	151
5.5.5. Cambios en el autoconcepto	153
5.5.6. Cambios en la creatividad verbal	156
5.5.7. Cambios en la creatividad gráfica	161
5.5.8. Evaluación de la experiencia y valoración subjetiva del cambio desde la opinión de los niños	167
5.6. Conclusiones	174
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	177

ÍNDICE DE CUADROS Y TABLAS

CUADROS

Cuadro 1.	Fases para la aplicación de la experiencia en el aula ...	64
Cuadro 2.	Instrumentos de Evaluación pretest	65
Cuadro 3.	Objetivos concretos del programa de juego	101
Cuadro 4.	Clasificación de los juegos del programa	103
Cuadro 5.	Esquema temporal para la aplicación de la experiencia en el aula	107
Cuadro 6.	Fases en la dinámica de una sesión de juego	105
Cuadro 7.	Fases en la planificación de la sesión	109
Cuadro 8.	Guión abierto para el análisis de los aspectos del desarrollo implicados en el juego (Garaigordobil, 1992)	
Cuadro 9.	Listado de razones por las que los niños prefieren los juegos cooperativos	
Cuadro 10.	Listado de razones por las que los niños prefieren los juegos competitivos	

TABLAS CAPÍTULO 2

Tabla 1.	Tabla de Conversión de Puntuaciones Directas a Percentiles, en Conducta No Asertiva para la fase pretest	79
Tabla 2.	Tabla de Conversión de las Puntuaciones Directas a Percentiles, en Comunicación intragrupo para la fase pretest	81
Tabla 3.	Tabla de Conversión de las Puntuaciones Directas a Percentiles, en Sensibilidad Social de la Batería de Socialización de Silva y Martorell (1983)	

Tabla 4. Tabla de Conversión de las Puntuaciones Directas a Percentiles, en Autoconcepto Global para la fase pretest	87
Tabla 5. Tabla de Conversión de las Puntuaciones Directas a Percentiles, en Creatividad gráfica en el test de los círculos para la fase pretest	91
Tabla 6. Tabla de Conversión de las Puntuaciones Directas a Percentiles, en Creatividad verbal en el test de los Usos y en el test de Consecuencias, en la fase pretest	94
Tabla 7. Tabla de Conversión de las Puntuaciones Directa a Percentiles, en Creatividad gráfica en el test de Abreacción para la fase pretest	99

TABLAS CAPÍTULO 5

Tabla 1. Medias grupales y desviaciones estándar en la fase pretest, postest, y en la diferencia pretest-postest, en conducta competitiva no altruista (primera tirada)	140
Tabla 2. Medias grupales y desviaciones estándar en la fase pretest, postest, y en la diferencia pretest-postest, en conducta competitiva no altruista (segunda tirada)	142
Tabla 3. Medias grupales y desviaciones estándar en la fase pretest, postest, y en la diferencia pretest-postest, en conducta competitiva no altruista (sumatorio tiradas)	144
Tabla 4. Medias grupales y desviaciones estándar en la fase pretest, postest, y en la diferencia pretest-postest, en conducta agresiva	145
Tabla 5. Medias grupales y desviaciones estándar en la fase pretest, postest, y en la diferencia pretest-postest, en conducta pasiva	146
Tabla 6. Medias grupales y desviaciones estándar en la fase pretest, postest, y en la diferencia pretest-postest, en conducta no asertiva	147
Tabla 7. Medias grupales y desviaciones estándar en la fase pretest, postest, y en la diferencia pretest-postest, en mensajes positivos en la comunicación intragrupo	148
Tabla 8. Medias grupales y desviaciones estándar en la fase pretest, postest, y en la diferencia pretest-postest, en mensajes negativos en la comunicación intragrupo	152
Tabla 9. Medias grupales y desviaciones estándar en la fase pretest, postest, y en la diferencia pretest-postest, en conductas de ayuda ..	154
Tabla 10. Medias grupales y desviaciones estándar en la fase pretest, postest, y en la diferencia pretest-postest, en autoconcepto referido a características afectivas	154

Tabla 11. Medias gmpales y desviaciones estándar en la fase pretest, postest, y en la diferencia pretest-postest, en autoconcepto referido a características sociales	154
Tabla 12. Medias gmpales y desviaciones estándar en la fase pretest, postest, y en la diferencia pretest-postest, en autoconcepto global	154
Tabla 13. Medias grupales y desviaciones estándar en la fase pretest, postest y en la diferencia pretest-postest en el test de los usos inusuales en el indicador fluidez	
Tabla 14. Medias gmpales y desviaciones estándar en la fase pretest, postest y en la diferencia pretest-postest en el test de los usos inusuales en el indicador flexibilidad	
Tabla 15. Medias gmpales y desviaciones estándar en la fase pretest, postest y en la diferencia pretest-postest en el test de los usos inusuales en el indicador originalidad	
Tabla 16. Medias gmpales y desviaciones estándar en la fase pretest, postest y en la diferencia pretest-postest en el test de las consecuencias en el indicador fluidez	158
Tabla 17. Medias gmpales y desviaciones estándar en la fase pretest, postest y en la diferencia pretest-postest en el test de las consecuencias en el indicador flexibilidad	159
Tabla 18. Medias gmpales y desviaciones estándar en la fase pretest, postest y en la diferencia pretest-postest en el test de las consecuencias en el indicador originalidad	
Tabla 19. Medias gmpales y desviaciones estándar en la fase pretest, postest y en la diferencia pretest-postest en el test de los círculos en los indicadores fluidez y flexibilidad	
Tabla 20. Medias gmpales y desviaciones estándar en la fase pretest, postest y en la diferencia pretest-postest en el test de los círculos en los indicadores originalidad y conectividad.....	
Tabla 21. Medias gmpales y desviaciones estándar en la fase pretest, postest y en la diferencia pretest-postest en el test de abreacción en los indicadores abreacción y originalidad	
Tabla 22. Medias gmpales y desviaciones estándar en la fase pretest, postest y en la diferencia pretest-postest en el test de abreacción en los indicadores fantasía y conectividad	165
Tabla 23. Frecuencias y Porcentajes de valoración del Grado del Placer generado por el programa	167
Tabla 24. Frecuencias y porcentajes de las atribuciones de la conducta de ayuda y cooperación	168
Tabla 25. Frecuencias y Porcentajes en la evaluación subjetiva del cambio en todas las variables	169

Tabla 26. Frecuencia y porcentajes en la expresión de pensamientos y sentimientos durante la fase de cierre de las sesiones	171
Tabla 27. Frecuencias y Porcentajes en Preferencia de Juego Competitivo o Cooperativo	172

INTRODUCCIÓN

El trabajo que se presenta es una experiencia de innovación educativa, y al mismo tiempo, una investigación educativa que evalúa los efectos de un programa lúdico de intervención psicoeducativa dirigido a niños de 2º ciclo de Educación primaria (8-10 años), después de haber sido implementado semanalmente durante un curso escolar.

Tanto el estudio como el programa de intervención se fundamentan en las conclusiones de numerosas investigaciones que han evidenciado el importante papel que el juego desempeña en distintos aspectos del desarrollo cognitivo, afectivo y social del niño. Durante el último siglo diversos estudios de diferentes enfoques epistemológicos han analizado las relaciones existentes entre el juego y el desarrollo integral del niño, concluyendo que esta actividad por excelencia de la infancia es una actividad relevante para el desarrollo humano (Ten, 1990; Garaigordobil, 1990; Grineski, 1991; Fisher, 1992; Levy, Wolfgang, & Koorland, 1992; Garaigordobil, 1992ab; Goncú, 1993; Gordon, 1993; Garaigordobil, 1994, 1995bcd; Garaigordobil y Echebarria, 1995; Garaigordobil, Maganto y Etxebarria, 1996).

Estas investigaciones observacionales y experimentales sugieren que el juego guarda conexiones sistemáticas con el desarrollo, ya que los niños mientras juegan desarrollan las capacidades del pensamiento (Vygotsky, 193311982; Piaget, 1959/1979; Piaget & Inhelder, 1969; Mujina, 197511978; Ortega, 1986), el lenguaje (Garvey, 1977; Bruner, 1986; Zabalza, 1987) y la creatividad infantil (Chateau, 1950; Vygotsky, 193311982; Winnicott, 197111982; Leif & Brunelle, 1978; Bruner, 1986; Oliveira, 1986). Así mismo se ha evidenciado que el juego es un importante instrumento de comunicación y socialización, porque los niños en sus juegos descubren la vida social de los adultos y las reglas por las que se rigen estas relaciones (Elko-

nin, 1981/1980; Bruner, 1986; Ortega, 1986), interactúan-cooperan con los iguales (Zabalza, 1987; Karni & Devries, 1980), y desarrollan la conciencia moral, aprendiendo normas de comportamiento (Vygotsky, 1933/1982; Elkonin, 1978/1980; Pardos y otros, 1988). Además, en este amplio contexto relacional va conociendo a las personas que le rodean y a si mismo, teniendo todo ello un relevante papel en la adaptación social (Imeroni, 1991).

En concreto, esta investigación en la que se evalúa un programa dirigido a niños de 8 a 10/11 años (3º y 4º curso de educación primaria) tiene sus más directos antecedentes en una línea de intervención psicoeducativa sistematizada previamente para niños de 6 a 8 años (1º y 2º curso de educación primaria) cuyo estudio confirmó un efecto positivo de este tipo de intervención lúdica en distintas dimensiones del desarrollo infantil (Tesis Doctoral Garaigordobil, 1992a).

La nueva propuesta de intervención ha sido aplicada de forma experimental en 4 aulas de 3º y 4º curso (126 niños) y se configura como una experiencia de renovación psicopedagógica que tiene por finalidad estimular el desarrollo integral del niño, y especialmente, el desarrollo de la conducta prosocial y de la creatividad infantil. Además, esta intervención tiene una función terapéutica, ya que a través de ella se promueve la integración grupal de niños con conductas sociales pasivas y agresivas, es decir, de niños que presentan dificultades en la interacción con sus compañeros del aula.

La aplicación de esta experiencia en el aula implica 3 fases. Una fase de evaluación previa a la realización del programa (pretest), otra fase de implementación del programa de juego durante el curso escolar (intervención lúdica) y, finalmente, una nueva evaluación (postest) para valorar el efecto del programa en las variables objeto de estudio.

La fase pretest se lleva a cabo durante las primeras semanas del curso escolar con la finalidad de explorar diversas variables del desarrollo infantil sobre las que se hipotetiza que el programa tiene un positivo efecto. En esta fase se emplean 7 instrumentos de medida: (1) Técnica experimental de evaluación de la conducta altruista: El dilema del prisionero. Adaptación Garaigordobil, 1993; (2) Autoinforme sobre el comportamiento social: Escala de comportamiento asertivo para niños. CABS. Wood, Michelson y Flynn, 1978; (3) Evaluación de la comunicación intragrupo: El juego de las siluetas. Garaigordobil, 1993; (4) Escala de Sensibilidad Social. Batena de socialización. Silva y Martorell, 1983; (5) Evaluación del Autoconcepto. Listado de Adjetivos. Adaptación del test "The Adjective Check List" de Gough y Heilbrun, 1965; (6) Tareas gráficas y verbales de la Batena de Guilford, 1951; y (7) Test de Abreacción para evaluar la creatividad de Torre, 1991.

En segundo lugar, se desarrolla la intervención lúdica que consiste en una sesión de juego semanal, con una duración temporal que varía entre 60 y 90 minutos, durante los cuales los niños realizan 3-4 actividades lúdicas secuencialmente. La experiencia se operativiza el mismo día y hora de la semana, en el aula de psicomotricidad o gimnasio, siendo dirigida por el profesor/a habitual del grupo, con la colaboración de otro adulto que realiza funciones de observación.

Este no es un programa estructurado en el que se ofertan las 20-25 sesiones anuales estandarizadas para ser aplicadas del mismo modo a cualquier grupo. Este programa teniendo un carácter semiestructurado aporta una batena de juegos y unas pautas metodológicas que permiten a cada profesor/a diseñar las sesiones en función de la edad y las características específicas de su grupo.

Los 60 juegos que componen el programa tienen 4 componentes estructurales. En primer lugar, la participación, ya que en estos juegos todos los niños del grupo participan, nunca hay eliminados, ni nadie que gana o pierde. El objetivo consiste en alcanzar metas grupales, y para ello cada participante tiene un papel necesario para la realización del juego. En segundo lugar, la cooperación, ya que gran parte de los juegos del programa promueven una dinámica relacional que conduce a los jugadores a darse ayuda mutuamente para contribuir a un fin común, a una meta de grupo. En tercer lugar, la ficción, en tanto que se juega a hacer el "como si" de la realidad, como si fuéramos elefantes, aviones, piratas, o artistas... Y en cuarto lugar, la *diversión*, ya que con estos juegos tratamos de que los niños se diviertan interactuando de forma positiva, constructiva con sus compañeros de grupo.

Además, las actividades en su conjunto se distribuyen en 6 subtipos de juegos, tomando como criterio para esta clasificación el área básica de desarrollo movilizada por cada actividad lúdica. Así, se incluyen juegos de presentación, juegos de comunicación-cohesión grupal, juegos de ayuda-confianza, juegos de cooperación, juegos creativos en grupo y juegos de expresión emocional.

Respecto a la estructura básica de la sesión de juego, esta se halla constituida por tres momentos o fases, la de apertura, la de desarrollo de la secuencia de juego y la fase de cierre. En el momento en el que los niños llegan al aula de psicomotricidad se sientan en el suelo en posición circular, posición que les permite ver-mirar a todos los compañeros del grupo, iniciándose la fase de apertura de la sesión, que dura aproximadamente 5-10 minutos. En la primera sesión el director de juego (profesor/a) explica los objetivos de la experiencia que van a realizar

durante el curso escolar, les informa que jugarán una vez por semana, describiendo las características especiales de los juegos que van a realizar y la finalidad o los objetivos de esa experiencia. Habitualmente en esta fase de apertura se realiza un breve recordatorio de la finalidad de los juegos (hacer amigos, divertirse, compartir, dar y recibir ayuda para llegar a metas grupales, inventar y ser creativos...).

En esta posición circular el profesor/a explica la consigna (instrucciones) del primer juego iniciando la fase de desarrollo de la *secuencia* de juego. Aquí se inicia la segunda fase de la sesión y su duración temporal aproximada es de 60 minutos. Después de describir la consigna del primer juego, los niños se organizan y lo ejecutan. Al término del mismo, los jugadores vuelven a la posición circular, con el objetivo de estimular en ellos una relajación momentánea a la excitación creada por el juego, así como de explicar en esta posición ordenada, la consigna del siguiente juego. Finalizada la explicación, los niños realizan el segundo juego, y así sucesivamente los 3, 4 o 5 juegos que constituyan la sesión.

Después de jugar las actividades de la sesión, los niños vuelven a sentarse en posición circular y se inicia la fase de cierre, que ocupa unos 10-15 minutos. Esta es la fase en la que se realiza una reflexión y diálogo sobre lo sucedido en la sesión. Generalmente, en las primeras sesiones el profesor/a plantea una serie de interrogantes sobre la experiencia vivida, relacionados con los objetivos de los juegos.

Al término de cada una de estas sesiones el profesor/a y el observador/a realizan una evaluación de cada sesión. Para esta evaluación, ambos visionan la sesión que ha sido filmada en video y analizan los datos del registro observacional "Diario" de tipo descriptivo, narrativo que recoge el observador de cada sesión.

En la tercera fase de la investigación se lleva a cabo la evaluación postest. Durante las últimas semanas del curso escolar se opera una evaluación posterior a la intervención con los mismos instrumentos que en la primera fase, incluyendo dos cuestionarios de opinión que cumplimentan los niños y el profesor en los que se recoge información sobre su nivel de satisfacción emocional o placer obtenido por la experiencia, así como sobre la percepción subjetiva de cambio que tienen por efecto de la intervención.

El trabajo que se presenta tuvo por finalidad (a) diseñar un programa de intervención para desarrollar la capacidad de cooperación y la creatividad infantil en niños de 8 a 10/11 años, (b) implementarlo durante un curso escolar en 4 aulas de 2º ciclo de Educación Primaria, y (c) evaluar sus efectos en distintos factores del desarrollo personal y social, como son, las conductas de ayuda en relación a los compañeros con más dificultades, la conducta proso-

cial altruista, la asertividad, el autoconcepto, la comunicación intragrupo, así como en la creatividad en su vertiente verbal y gráfico-figurativa.

En este proceso nos planteamos como hipótesis general que la participación en el programa de juego estimula una mejora significativa del desarrollo social y personal. Específicamente se propone que esta intervención con actividades para cooperar y crear en grupo promueve: (1) Un incremento de la capacidad de cooperación grupal, de las conductas altruistas; (2) El desarrollo de la conducta asertiva en diversas situaciones sociales con otros niños, ..., potenciando a un tiempo la disminución de las conductas agresivas y pasivas en la interacción con otros; (3) Una mejora en la comunicación intragrupo que amplía la comunicación e intensifica los mensajes positivos respecto a los compañeros; (4) El aumento de las conductas de ayuda en relación a los compañeros que presentan más dificultades en el contexto del aula; (5) La elevación del autoconcepto global; (6) Un desarrollo de la creatividad gráfico-figurativa que se manifiesta en indicadores como fluidez, originalidad, flexibilidad, abreacción, fantasía y conectividad; (7) Un aumento en la creatividad verbal, en sus indicadores fluidez, flexibilidad y originalidad.

Para estudiar los efectos del programa se emplea un diseño multigrupo de medidas repetidas pretest-postest, con grupo de control. En concreto se comparan 4 grupos experimentales con 1 grupo de control, incluyendo medidas pre y posintervención. La muestra con la que hemos trabajado está constituida por 154 sujetos distribuidos en 5 grupos naturales de 3º y 4º curso de educación primaria (2º ciclo) inscritos en un centro escolar. Del conjunto de la muestra cuatro aulas son experimentales (126 sujetos) y la quinta desempeña la condición de control (28 sujetos).

El procedimiento de la investigación se planteó en 3 fases, en primer lugar, una evaluación pretest, posteriormente se realizaron 20 sesiones de juego, y al finalizar el curso escolar se planteó la evaluación postest. La implementación del programa de juego fue llevada a cabo por el profesor/a habitual de cada grupo, mientras que la evaluación fue operada por un observador/a que colaboró en cada aula. Para la realización de este estudio, se constituyó un equipo investigador compuesto por 4 profesoras que desarrollaron la intervención lúdica y 4 colaboradores que realizaron varias funciones de apoyo a la experiencia. La formación del equipo tanto en relación al marco teórico conceptual subyacente al programa como en relación a los aspectos metodológicos para operar la intervención, se desarrolló en el contexto de sistemáticos seminarios de grupo.

Para evaluar los efectos del programa se realizaron análisis de varianza múltiple con el programa SPSS/PC +, cuyos resultados ponen de relieve la

eficacia de este tipo de programas de intervención psicoeducativa en el desarrollo integral del niño.

Los resultados obtenidos al evaluar este programa de juego cooperativo y creativo, por un lado, ratifican la mayor parte de las hipótesis planteadas, y por otro lado, son consistentes con diversas investigaciones realizadas sobre el juego infantil que fundamentan esta experiencia de intervención psicoeducativa. Este estudio, en la misma dirección que otros estudios ratifica el papel positivo que desempeña el juego, y especialmente los juegos amistosos, cooperativos y creativos, en el desarrollo integral del niño y en las relaciones intragrupo dentro del contexto escolar. Ello sugiere la importancia de incluir en el currículum escolar experiencias estructuradas que fomenten la creatividad y la capacidad de cooperación grupal.

El trabajo en su conjunto se describe en tres bloques, el primero propone la fundamentación del estudio, el segundo describe las fases de aplicación del programa en el aula, es decir, el procedimiento de la implementación (evaluación e intervención), y el tercero clarifica el estudio empírico realizado que evalúa los efectos del programa.

En el capítulo 1 se presenta la fundamentación teórica del trabajo operándose una integración de las conclusiones de la investigación actual del juego desde las que se evidencian las importantes contribuciones del juego en general, y específicamente del juego de ficción, del juego cooperativo y del juego creativo, tanto en el desarrollo cognitivo como en el socio-emocional,

En el capítulo 2 se exponen los instrumentos de evaluación empleados en la fase pretest o previa a la intervención. De cada instrumento se describe su significación, su procedimiento de aplicación, valoración y corrección. Posteriormente, el capítulo 3 describe los objetivos del programa, así como la metodología para llevarlo a cabo en el aula y para realizar una evaluación continua del mismo. El capítulo 4 se centra en el procedimiento a seguir en la tercera fase de la propuesta, es decir, la evaluación posttest en la que junto con los instrumentos pretest se administran dos cuestionarios de valoración subjetiva del programa por parte de los niños y del profesor/a.

Finalmente, se presenta un tercer bloque informativo vinculado al estudio empírico. En el capítulo 5 se clarifican los objetivos e hipótesis, el diseño y la muestra de la investigación, los instrumentos de evaluación empleados, el procedimiento llevado a cabo, así como los resultados obtenidos después de realizar diversos análisis de varianza múltiple, y las conclusiones que estos sugieren.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

IMPLICACIONES DEL JUEGO EN EL DESARROLLO COGNITIVO Y SOCIO- EMOCIONAL: ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se presenta una integración de las aportaciones teóricas y empíricas centradas en el estudio de las contribuciones del juego en el desarrollo cognitivo y socio-emocional, cuyos fundamentos subyacen a la intervención lúdica que proponemos para niños de 8 a 10 años.

Aunque algunos estudios han clarificado el positivo papel que desempeñan los juegos manipulativos en el desarrollo, tendencialmente, la mayor parte de las investigaciones se han focalizado en las contribuciones del juego simbólico, es decir, del juego que consiste en hacer el "como sí" de la realidad, teniendo conciencia de esa ficción. Este juego ha sido denominado por los investigadores de distintos modos, juego simbólico, juego de ficción, juego dramático, juego sociodramático, juego de representación, juego de simulación, juego de rol, juego protagonizado..., por lo que utilizaremos estas denominaciones indistintamente en la presentación de las conclusiones que se derivan de los distintos estudios y que se exponen en este capítulo.

En relación a estas conexiones entre juego y desarrollo, recientemente, Fisher, (1992) después de realizar un metaanálisis de 46 trabajos que analizan los efectos del juego, concluye que sus resultados sugieren que el juego sociodramático mejora las ejecuciones o rendimientos en los dominios cognitivo-lingüístico y en el social-afectivo.

Se puede afirmar que el niño mientras juega, aprende y desarrolla su pensamiento y su creatividad, porque el juego provee un contexto tanto para ejercitar funciones cognitivas existentes como para crear nuevas estructuras. Desde el punto de vista de la socialización, a través del juego

entra en contacto con sus iguales, lo que le ayuda a ir conociendo a las personas que le rodean, a aprender normas de comportamiento y a descubrirse a sí mismo en el marco de estos intercambios, teniendo en este ámbito ocasiones para la reciprocidad y el desarrollo moral. Además, es una actividad que le procura placer, entretenimiento y alegría de vivir, que le permite expresarse libremente, encauzar sus energías positivamente y descargar sus 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. Por todo ello esta actividad constituye un importante factor de equilibrio y de dominio de sí mismo, con positivas contribuciones al desarrollo afectivo-emocional.

1.1. EL JUEGO COMO ACTIVIDAD DE DESARROLLO COGNITIVO

Desde marcos teóricos de referencia muy diversos, las observaciones de Piaget, Klein, Wallon, o Vygotsky, entre otros, han subrayado el relevante papel que el juego infantil desempeña en el desarrollo del pensamiento. Las conclusiones de estos estudios así como las investigaciones posteriores a sus postulados confirman estas positivas implicaciones de las actividades lúdicas en la investigación cognoscitiva del entorno físico y social, en la creación de áreas de desarrollo potencial, en la evolución del pensamiento que conduce a la abstracción, y en la creatividad.

En el plano intelectual, la investigación ha sugerido que el desarrollo del juego de simulación o ficción incorpora muchas tendencias del desarrollo cognitivo, todas ellas relacionadas con el desarrollo de un pensamiento menos concreto y más coordinado. Estas tendencias incluyen: descentración, descontextualización e integración. A través del juego, los niños incorporan elementos del mundo exterior en existentes estructuras cognitivas (asimilación) (Piaget, 1932/1974, 1945/1979) y ganan experiencia modificando planes de acción en respuesta a las características de los objetos (acomodación) (Forman, 1984). El juego de manipulación de objetos provee a los niños pequeños de una oportunidad de ganar conocimiento acerca de las características físicas de los objetos (conocimiento físico), así como acerca de las relaciones que existen entre los objetos (conocimiento lógico-matemático).

La evidencia empírica sugiere que la actividad adaptativa de juego puede ser un foro para el desarrollo del pensamiento convergente (Bruner, 1972; Smith y Dutton, 1979) y divergente (Bruner, 1972; Dansky, 1980

a: Pepler y Ross, 1981), así como un apoyo o substrato para la elaboración de muchas operaciones cognitivas tales como correspondencia, conservación, clasificación, reversibilidad y toma de perspectiva (Rubin y otros, 1983).

De la integración de las aportaciones teóricas y empíricas de la investigación del juego y sus relaciones con el desarrollo cognitivo, se pueden proponer las siguientes conclusiones:

1.1.1. El juego manipulativo es un instrumento de desarrollo del pensamiento

J. Piaget (1945/1979) proporciona en su teoría la relación entre el pensamiento y la acción planteando que las actividades motrices y sensoriales están en la base del desarrollo de la inteligencia, ya que los juegos corporales y sensoriales son un medio de ejercitación del pensamiento motor general. Kammii y Devries (1980/1988), desde una perspectiva piagetiana, confirman el interés natural de los niños pequeños por examinar los objetos, actuar sobre ellos y observar sus reacciones, planteando "que el niño construye el conocimiento al actuar sobre los objetos y las personas" (p. 14).

Desde los primeros meses de la vida del niño, la acción sobre las cosas se convierte en juego obteniendo intenso placer al manipular y actuar sobre los objetos. Por el juego descubren los efectos de sus acciones, y realizan interminables experimentos, a través de los cuales examinan las propiedades y la naturaleza de los diversos materiales que encuentran a su alrededor. Es una actividad a través de la cual el niño reconoce la realidad externa independiente de él, mediante la cual experimenta, conoce e investiga. Para Piaget estas manipulaciones lúdicas concretas con los objetos están en la base del subsiguiente manejo abstracto de las ideas, porque las acciones sin palabras preceden a las palabras sin acciones, porque las acciones preceden al pensamiento y el pensamiento evoluciona a partir de las acciones.

Dentro de los juegos manipulativos, el de construcción presenta un interés especial en el desarrollo cognitivo del niño, por las ricas experiencias conceptuales que estimula. Siendo además un material de gran flexibilidad en la adaptación al nivel de desarrollo conceptual del niño, que juega con él desde los 12 meses y a lo largo de toda la infancia. Cuando el niño tiene un año los amontona, a los tres años construye torres, túneles o puentes, y hacia los siete podemos observar que sus producciones tienen un gran

realismo, desempeñando estas elaboraciones, además, un importante papel en la autoestima. Un análisis estructural de este juego, incluido en el programa de intervención (aunque desde un planteamiento cooperativo), permite constatar que implica diversas dinámicas del desarrollo.

Desde el punto de vista *sensomotriz* la construcción promueve el desarrollo de la coordinación visomotora (motricidad fina), siendo una experiencia sensorial de *gran* riqueza que estimula el conocimiento del mundo físico y la estructuración espacial. Desde el punto de vista del desarrollo cognitivo, tiene especial relevancia, habiéndose constatado que:

- Estimula el desarrollo del pensamiento abstracto estando en la base del pensamiento científico y matemático.
- Fomenta la perseverancia y la concentración.
- Promueve la capacidad creadora, porque es el primer medio de creación del niño que estimula su pensamiento divergente y creativo.
- Facilita el desprendimiento de la yuxtaposición y el *sincretismo* infantil, ya que la actividad constructora enseña al niño que las partes de un objeto están relacionadas entre sí, y le permite manejar manipulativa y conceptualmente las relaciones entre el todo y las partes, y las partes y el todo.

1.1.2. El juego es una fuente de aprendizaje que crea zonas de desarrollo potencial

El juego es una fuente inestimable de aprendizaje, porque es contacto y conocimiento con el ambiente, porque jugando los niños experimentan e investigan, aplican su conocimiento desarrollándolo tanto en relación a los objetos que pueblan el mundo exterior, como en relación a las funciones sociales o a las reglas que rigen las relaciones entre los adultos. El niño aprende mientras juega, debido a que en esta actividad obtiene nuevas experiencias, siendo una oportunidad para cometer aciertos y errores, para aplicar sus conocimientos y solucionar problemas. Los niños aprenden sólo una pequeña parte de los conocimientos y destrezas que provienen de la instrucción deliberada de los adultos, y gran parte del conocimiento básico y muchas destrezas las desarrollan durante las actividades lúdicas, a través de las cuales los niños aprenden mucho observando a los demás, practicando ellos mismos, y por medio del juego exploratorio.

El juego es siempre acción, reflexión e investigación experimental del mundo, por ello se puede afirmar que no hay diferencia entre jugar y aprender, porque cualquier juego que presente nuevas exigencias al niño

es una oportunidad de aprendizaje, es más, en el juego aprenden con una facilidad notable, porque están dispuestos para recibir lo que les ofrece la actividad lúdica, a la cual se dedican con placer (Garaigordobil, 1992 b). Además, todos estos aprendizajes que el niño realiza cuando juega serán transferidos posteriormente a situaciones no lúdicas (Toro, 1979, p. 11)

Sylva, Bruner y Genova pusieron de manifiesto experimentalmente el valor del juego libre de manipulación con los materiales, para la posterior realización de tareas intelectuales con ellos. Sus resultados permiten comprobar que los niños del grupo que pudo jugar con el material antes del ejercicio, resolvieron el problema mejor que los otros niños, y no sólo tuvieron un mayor número de aciertos, sino que también utilizaron las sugerencias que se les hicieron mejor que los otros dos grupos que no tuvieron un tiempo de juego previo. Además mostraron menor tendencia a abandonar el ejercicio cuando tropezaban con algún obstáculo, es decir, que estaban más armados contra las frustraciones (Sylva, Bruner y Genova, 1976, p. 81).

Estas vinculaciones entre juego y aprendizaje quedan además confirmadas en la experiencia clínica de numerosos psicólogos, los cuales observan frecuentemente que las inhibiciones en el juego suelen cursar paralelas a inhibiciones en el aprendizaje (Klein, 1932/1980; Axline, 1964/1984; Lapierre y Aucouturier, 1977/1980).

Más allá de ser una actividad fuente de aprendizaje, Vygotsky hipotetiza que el juego crea áreas de desarrollo potencial observando que en el juego los niños utilizan recursos más evolucionados que en otro tipo de actividad. En esta dirección, Ortega (1986) subraya que en el juego el niño hace ensayos de conductas más complejas....se enfrenta a tareas y problemas que en muchas ocasiones no están presentes en su vida y a resolverlos de la manera más idónea posible, sin el apremio de sufrir las consecuencias que se podrían derivar de la solución errónea a semejantes tareas en la "actividad sena" (p. 34). En el juego el niño va siempre un poco por encima de su capacidad, como tirado de una situación que le exige un nivel más alto del que la acción espontánea le exige habitualmente (p. 68). Para Vygotsky las situaciones lúdicas tendrían una estructura semejante a las que él definió como áreas de desarrollo proximal o áreas potenciales de desarrollo.

Algunos estudios experimentales como los de Bruner (1986) confirman este planteamiento al poner de relieve que los niños utilizan estructuras gramaticales más complejas en situación lúdica que en situación real. Sin embargo, recientes observaciones cuestionan este hallazgo. Lillard (1993) realiza una serie de experimentos para comprobar la hipótesis de Vygotsky que propone que el juego de simulación o de rol es una zona de desarrollo proximal, una actividad en la cual los niños operan en un nivel

cognitivo mayor que el operado en situaciones de no simulación. Esta investigadora cree que este tipo de juego podría parecer más sofisticado de lo que realmente es. Por ello explora 3 habilidades que están implicadas en el juego de simulación: la habilidad para representar un objeto como dos cosas a la vez, la habilidad para ver un objeto como representando o'ro, y la habilidad para realizar representaciones mentales. El análisis de estos tres elementos le lleva a concluir que el juego le permite al niño participar libremente de otras realidades, pero que a los 3 años no tiene aún una comprensión de esas realidades como algo basado mentalmente (el nulo hace pero no tiene una comprensión cognitiva de lo que hace). Si bien muchos estudiosos del juego consideran que la fantasía puede causar el desarrollo cognitivo (Bruner, 1972; Flavell, Green y Flavell 1990; Smilansky, 1968; Vygotsky, 1978), Lillard (1993) cree que tal vez las habilidades cognitivas lideran el juego sociodramático, y no viceversa.

Si bien algunas evidencias apuntan en la dirección de la hipótesis vygoskiana, sin embargo, en la misma dirección que Lillard (1993) considero que la clarificación de este aspecto requiere más investigación experimental.

1.1.3. El juego es un estímulo para la atención, la memoria y el rendimiento

Algunos experimentos muestran que el niño mientras juega se concentra mejor y recuerda más que en situación de laboratorio. "En el juego la capacidad de atención y memoria se amplía al doble" (Mujina, 1975/1978, p. 120). Las propias condiciones del juego obligan al niño a concentrarse en los objetos de la situación lúdica, en el argumento que tiene que interpretar o en el contenido de las acciones, ya que el niño que no sigue con atención la situación lúdica, que no recuerda las reglas del juego, o que no asume el determinado uso simbólico de los objetos, será expulsado del mismo.

Otros observadores de este fenómeno de la infancia también han planteado las relaciones entre juego y rendimiento postulando que el juego desarrolla la actitud hacia el rendimiento. Hetzer (1965/1918) psicóloga de la escuela vienesa, constató que "los niños pequeños muestran especial interés ante las tareas enfocadas como juego y una creciente comprensión y disposición para rendir" (p. 19). Esta facilitación del juego en el rendimiento también fue observada por Freud, A. (1965/1978) que incluyó el juego en una de las líneas de desarrollo: Del cuerpo al juguete y del juego al trabajo.

En su opinión, la capacidad lúdica se transformará progresivamente en capacidad laboral cuando el niño adquiriera ciertas capacidades complementarias como el control de sus impulsos, que permite lograr la transición del principio del placer al de realidad, evolución esencial para desempeñar con éxito el trabajo escolar (A. Freud, 1965/1978, p. 69).

1.1.4. El juego fomenta el descentramiento cognoscitivo

Piaget (1945/1919) en sus observaciones ya había planteado que la evolución que cursa el símbolo desde su inicial carácter egocéntrico (en el que cualquier objeto puede representar cualquier cosa) a otro en el que progresivamente se va transformando en imitación representativa de la realidad, se produce por intermedio del juego, ya que el deseo del niño de jugar con los otros, hace necesario compartir el simbolismo, estimulando su progreso, su evolución, desde el egocentrismo inicial a una representación cada vez más cercana a la realidad. Desde otro marco epistemológico, las investigaciones experimentales de los psicólogos de la escuela soviética (Nedospásova, 1972; Elkonin, 1978/1980) han puesto de manifiesto este importante papel del juego del rol. Los resultados de estos trabajos conducen a concluir que este juego ayuda a la transición del pensamiento centrado a un pensamiento progresivamente más descentrado por varias razones.

Por un lado, en el juego cambia de postura al adoptar un papel, es un cambio de su posición frente al mundo, es un cambio constante de la postura real del niño a la del personaje (s) que representa sucesivamente. Este ir y venir del papel real al lúdico y del lúdico al real, este situarse en distintos puntos de vista al interpretar distintos roles, facilita el descentramiento de su egocentrismo cognitivo. Pero, además, cuando se torna colectivo, es siempre práctica de coordinar distintos puntos de vista sobre las acciones, sobre el significado de los objetos..., y ello implica la coordinación de los criterios del niño con los criterios de los otros, lo que facilita este proceso de descentramiento.

1.1.5. El juego origina y desarrolla la imaginación y la creatividad

Han sido muchos los investigadores que han llamado la atención sobre las estrechas conexiones entre el juego y la creatividad. Para Winnicott

(1971/1982), el juego es la primera actividad creadora del nulo, el primer medio de creación del niño. Vygotsky (1933/1982) sugirió que la imaginación nace en el juego y antes del juego no hay imaginación. Y desde otra perspectiva, Chateau (1950/1973) también observó la importancia del juego en el desarrollo de la imaginación destacando que "el juego contribuye a desarrollar el espíritu constructivo, la imaginación y la capacidad de sistematizar, además lleva al babajo, sin el cual no habría ni ciencia, ni arte" (p. 146).

La evidencia empírica ha demostrado el positivo efecto del uso de los métodos de entrenamiento en juego imaginativo bajo condiciones controladas. Los estudios de Feitelson y Ross (1973) o de Dansky (1980 a) mostraron que el juego imaginativo lideró una mejora en medidas de creatividad. En la misma dirección, Udwin (1983), trabajó con 34 niños que habían tenido experiencias de institucionalización porque sus hogares eran inadecuados (niños deprivados afectivamente), realizando 10 sesiones de 30 minutos de entrenamiento en juego imaginativo. Los resultados de su estudio pusieron de manifiesto un incremento significativo en los niños experimentales en su nivel de juego imaginativo, en el pensamiento divergente y en la capacidad para contar historias. Además, en esta investigación se evidenció que la edad de los niños, su nivel de inteligencia verbal y su predisposición a la fantasía fueron factores que influyeron en la respuesta de los niños al programa de entrenamiento. Posteriormente, Yawkey (1986) después de discutir los efectos del juego sociodramático en el desarrollo del diálogo creativo en niños de preescolar y educación primaria concluye que los efectos positivos del uso del diálogo creativo en el juego, justifican la inclusión de jugar y crear en el currículum escolar.

Desde otro enfoque, las investigaciones experimentales del cognitivista Bruner (1986) ponen de relieve que "El juego es una forma de usar la inteligencia. Es un banco de pruebas en el que se experimentan formas de combinar el pensamiento, el lenguaje y la fantasía" (p. 85). Así mismo, Oliveira (1986), en una perspectiva piagetiana, concluye que "el juego es una forma de creatividad ligada al funcionamiento mismo del organismo (asimilación), que incluso suele tener la función de equilibrar al sujeto frente a una agresión del medio (juego de liquidación), constituye una especie de mecanismo autoconstructor y organizador parecido a los de la vida embrionaria y de ahí su preeminencia en la infancia, lo que explica su carácter innovador" (Oliveira, 1986, p. 69)

En la misma dirección, la observación de los juegos infantiles en distintos contextos (aula, espacio exterior..) me conduce a pensar que la flexibi-

lidad del pensamiento, la fluidez de las ideas, la aptitud para concebir ideas nuevas y ver nuevas relaciones entre las cosas (originalidad) que son las cualidades básicas del pensamiento creativo, se estimulan y potencian en las diversas actividades lúdicas, especialmente en los juegos libres de los niños. Lo que desde luego parece claro es que existe una estrecha dependencia entre el desarrollo de la creatividad y el juego (Leif y Brunelle, 1978), ratificada por distintos investigadores en marcos teóricos conceptuales muy diversos.

Al hilo de estas observaciones, resultan significativos los resultados obtenidos en el estudio experimental que realizaron Van Der Kooij y Meyjes (1986). Efectuando un estudio comparativo con la investigación llevada a cabo por Van Wylick (1936) estos autores registraron la conducta de los niños en el juego a diferentes edades, observando el porcentaje de tiempo de ejecución de cuatro categorías de juego: juego de repetición, juego de imitación, juego de construcción, y juego de agrupamiento o representación del entorno (igual que Van Wylick) en una muestra de 408 niños de 3 a 9 años de edad. La comparación entre los resultados de Van Wylick y Van Der Kooijk que arrojaron grandes diferencias, no pueden ser más desalentadores "Hoy el niño que juega se entrega más al juego de repetición y mucho menos al juego de imitación y a los juegos de construcción y agrupamiento" (Van Der Kooijk y Meyjes, 1986, p. 53). Si el juego de ficción, creativo, es una fuente de desarrollo, las implicaciones de estos datos son obvias.

1.1.6. El juego estimula la **discriminación** fantasía-realidad

Especialmente, el juego simbólico favorece la progresiva discriminación fantasía-realidad, ya que el niño cuando hace el "como si" se aparta de su papel para representar a otra persona u objeto, pero mientras juega es consciente de ese "como si" y este reconocimiento de la ficción, estimula el establecimiento de la diferenciación entre fantasía y realidad (DiLalla y Watson, 1988). Además, al jugar realiza acciones en las que no tienen las consecuencias que tendrían en la realidad, y ello también estimula esta progresiva diferenciación (puede agredir simbólicamente al hermano representándolo en un muñeco sin que esta conducta genere las consecuencias que tendría si lo hiciera en la realidad). Aunque son escasas, existen algunas evidencias empíricas que han puesto de manifiesto un positivo efecto de la utilización de programas de entrenamiento en juego imaginativo en la habilidad para distinguir fantasía y realidad (Saltz, Dixon, y Johnson, 1977).

Imeroni (1991), desde su práctica psicomotriz con niños, también enfatiza este valor cognitivo del juego, concluyendo que la propia presencia del juego pone de manifiesto la existencia de discriminación: "La presencia del juego ratifica la capacidad de discriminación entre fantasía y realidad, entre ser y cambiar, entre el mismo juego y el no juego, y por tanto subraya la existencia no sólo de un "Yo" que se va estructurando poco a poco, sino sobre todo la existencia de la ficción metacomunitaria que es esencial en el desarrollo de la comunicación y del lenguaje" (p. 8). Esto se evidencia con claridad en la experiencia clínica con niños con dificultades graves de desarrollo, en los cuales se observa ausencia total o parcial de simbolización, y confusión entre significante y significado (Efron y otros, 1941-1986), lo que pone de manifiesto la ausente o deficiente discriminación fantasía-realidad.

anifi

1.1.7. El juego es comunicación y facilita el desarrollo del lenguaje

El juego es ante todo comunicación, es en cierto modo el antecedente de la palabra, la primera manera de nombrar la realidad por parte del niño, su primera construcción de la realidad, y por lo tanto, del mismo modo que el lenguaje tiene gran influencia en la construcción de la realidad y del sí mismo. Respecto a las relaciones entre el juego y el desarrollo del lenguaje comunicativo se pueden señalar varias conexiones.

La relación juego-lenguaje es doble, ya que no sólo se trata de que jugando, en general, se desarrolla y mejora el lenguaje, sino que están los juegos lingüísticos en sí mismos. Garvey (1971-1983) cuyo interés se centra en poner en relación las estructuras del juego con los usos productivos del lenguaje, observa cómo casi todos los niveles de organización del lenguaje (fonética, gramática, semántica..) y la mayoría de los fenómenos del lenguaje y del habla, tales como ruidos expresivos, variaciones de ritmo o de intencionalidad, constituyen recursos potenciales de juego. Analiza los juegos con ruidos y sonidos (vocalizaciones rítmicas, ring-ring...) de los bebés o niños de corta edad, los juegos con el sistema lingüístico (monólogos solitarios), y los juegos sociales (rimas espontáneas, juegos con fantasía y absurdos)... confirmando el valor que estos juegos tienen en el desarrollo del lenguaje.

El niño afronta con placer una amplia variedad de juegos lingüísticos: juega con los tonos, con combinaciones, con estructuras lingüísticas... y ésta es una de las formas básicas de aprendizaje del lenguaje. El niño

desarrolla esta actividad lúdica con el lenguaje en los monólogos (antes de dormir, con sus objetos de juego) en diálogos ficticios (hace habla a sus muñecos, representa un personaje) o reales (con otros niños o con adultos). En el juego explora las posibilidades de su repertorio lingüístico y paralingüístico (tono, ritmo, modulación...) Bruner (1986) también enfatiza la importancia de estos juegos lingüísticos: "Lo que le permite a un niño desarrollar todo su poder combinatorio no es el aprendizaje de la lengua o de la forma de razonar, sino las oportunidades que tenga de jugar con el lenguaje y el pensamiento" (p. 83)

Por otro lado, el juego es una actividad que ejerce una gran influencia sobre el lenguaje, ya que la situación lúdica exige de los participantes un determinado desarrollo del lenguaje comunicativo. Un niño que durante el juego no puede expresar claramente su deseo, que no es capaz de comprender las instrucciones, será una carga para sus compañeros y podrá hasta ser expulsado. La propia necesidad de comunicarse para poder jugar con los otros estimula el lenguaje coherente (Mujina, 1975/1978, p. 121).

Además, el juego aporta al lenguaje experiencias internas del sujeto que éste verbalizará. Provee también contenidos y referentes tanto reales como imaginados: el niño necesita denominar los objetos con que juega y sus funciones. Y como quiera que en el juego las cosas no siempre son lo que parecen ser, eso implica que se duplican tanto sus nombres como sus funciones, o que unos y otros varían de juego a juego. Todo ello abre un enorme campo de expansión lingüística (Zabalza, 1987).

Apoyando la hipótesis de Vygotsky en la que se plantea que en el juego el niño va siempre un poco por encima de su capacidad, Bruner (1986) que ha estudiado durante muchos años cómo adquieren los niños los usos del lenguaje, concluye que "hay algo en el juego que estimula la actividad combinatoria en general y particularmente la actividad combinatoria propiamente lingüística que interviene en la elaboración de las expresiones más complicadas del lenguaje" (p. 82). En su opinión, el lenguaje se aprende mejor y más rápidamente en situaciones lúdicas, observando que las expresiones idiomáticas más complicadas gramaticalmente aparecen primero en actividades de juego.

Otra reflexión que nos permite considerar que el juego desempeña un papel importante en el desarrollo del lenguaje hace referencia a observaciones específicas del juego socio-dramático. En particular el juego de ficción o de rol colectivo, como todos los juegos de expresión, son aprendizaje lingüístico porque tienen como premisa la comunicación y la expresión. Los personajes generalmente determinan formas de comporta-

miento verbal y, además, la relación entre los participantes se establece a través del lenguaje cotidiano.

Algunas investigaciones que han analizado los efectos de programas de juego imaginativo, han evidenciado un incremento de las aptitudes lingüística (Freyberg, 1973; Lovinger, 1974; Saltz, Dixon y Johnson, 1977; Marbach y Yawkey, 1980). Recientes estudios (Levy, Wolfgang y Koorland, 1992) han estudiado la hipótesis de que el enriquecimiento del juego dramático puede incrementar los niveles de rendimiento en el lenguaje en niños de preescolar. Los resultados de este estudio indican una relación funcional entre el enriquecimiento del juego dramático y el incremento de los niveles en la realización o rendimiento en lenguaje (número de palabras, número de palabras específicas y número de palabras concepto).

1.1.8. La ficción es una vía de desarrollo del pensamiento abstracto

Desde muy distintos marcos epistemológicos se ha planteado que, especialmente, el juego de ficción desempeña un papel trascendente en el desarrollo del pensamiento, viendo en la situación ficticia del juego una vía o camino de la abstracción. Piaget (1945/1919) desde su enfoque cognitivo-evolutivo, observa que el juego simbólico es la primera manera de simbolizar del niño, y que en él se inicia y desarrolla la capacidad de simbolizar que está en la base de las puras combinaciones intelectuales.

Klein (1930/1980), en una perspectiva psicoanalítica, considera que el juego espontáneo de representación crea y fomenta las primeras formas de pensamiento "como si", y que en este juego el niño evoca por primera vez situaciones pasadas, estando esta capacidad para evocar el pasado en el juego imaginativo, estrechamente relacionada con el desarrollo de hipótesis de futuro constructivas y con la posibilidad de anticipar las consecuencias de las acciones ("si... entonces...") Desde su punto de vista, el juego simbólico imaginativo promueve la adaptación a la realidad, el sentido de realidad, la actitud científica y el desarrollo del razonamiento hipotético.

Vygotsky (1933/1982), desde su enfoque materialista del juego concluye que la situación sustitutiva en el juego es el prototipo de todo proceso cognitivo, y que la situación ficticia del juego puede considerarse como el camino hacia el desarrollo del pensamiento abstracto (p. 48). El juego de ficción o de rol por primera vez aparece cierta divergencia entre el campo

semántico y el visual, es decir, en la acción lúdica el pensamiento se separa de las cosas y se inicia la acción que proviene del pensamiento y no de las cosas.

En la misma dirección Wallón (1941|1980) subraya que junto con la ficción se introduce en la vida mental el uso del simulacro, que representa la transición necesaria entre el índice aún ligado a la cosa y el símbolo soporte de las puras combinaciones intelectuales, y que es precisamente porque ayuda al niño a franquear este umbral, por lo que es importante en la evolución psíquica (p. 80).

En síntesis, los juegos manipulativos y los de ficción tienen un papel en el desarrollo del pensamiento, siendo un camino que conduce a la abstracción. Especialmente el de ficción es una trascendente plataforma de evolución psicológica, ya que como observa Ortega (1986) "la diferencia entre el juego simbólico y el de ejercicio motórico, se basa en que en el simbólico encontramos una estructura semiótica con una clara ecuación *significante/significado*" (p. 33),... "en el juego aprende a actuar en una situación cognoscible, es decir, mental y no en una situación visible basándose en motivaciones o impulsos interiores" (p. 43). En el juego del "como si" el niño aprende a manejar el sustituto del objeto, da al sustituto un nuevo nombre de acuerdo al juego y lo maneja de acuerdo con ese nombre y esa función. El objeto sustituto se convierte en soporte para la mente, y manejando estos objetos sustitutos el niño aprende a recapacitar sobre los objetos y a manejarlos en el plano mental. Para Mujina (1975|1978) el juego es el principal factor que introduce al niño en el mundo de las ideas (p. 121).

Los resultados de la investigación experimental sobre la intervención de los adultos en el juego (diseños pretest —programas de juego de ficción— postest) sugieren que la estimulación del juego o la representación de historias promueve:

- Una disminución del egocentrismo (Van Den Dacle, 1970).
- Un incremento de la capacidad de perspectiva (Iannotti, 1978; Saltz, y Jhonson 1974, Smith y Syddall, 1978), así como un mejora de la realización de tareas que requieren capacidad de tomar la perspectiva del otro (Burns y Brainerd, 1979)
- Un incremento en medidas de creatividad (Feitelson y Ross, 1973; Dansky, 1980a)
- Un aumento de las aptitudes lingüísticas (Freyberg, 1973; Lovinger, 1974; Saltz, Dixon y Johnson, 1977; Marbach y Yawkey 1980)
- Incrementos en el C.I. y en la habilidad para distinguir fantasía y realidad (Saltz, Dixon y Johnson, 1977)

- El desarrollo de la creatividad, el crecimiento intelectual y las habilidades sociales (Smilansky, 1968; Feitelson y Ross, 1973; Fink, 1976; Yawkey, 1978; McCune-Nicolish, 1981).
- El desarrollo cognitivo (Van Der Kooij y Meyjes, 1986), la soltura en las matemáticas (Yawkey, 1981) y en el desarrollo del diálogo creativo (Yawkey, 1986).
- Las tareas de conservación (Fink, 1976; Golomb y Cornelius, 1977).
- Una mejora en el nivel de juego imaginativo, en el pensamiento divergente y en la capacidad para contar historias (Udwin, 1983)
- Un incremento de los niveles de rendimiento en lenguaje (número de palabras, número de palabras específicas y número de palabras concepto) (Levy, Wolfgang y Koorland, 1992).

Pese a estas evidencias, sin embargo, algunos de estos estudios (Smilansky, 1968; Burns y Brainerd, 1979; Fink, 1976; Rosen, 1974; Spivak y Shure, 1974; Saltz, Dixon y Jhonson, 1977; Smith y Syddall, 1978) usan medidas con problemas de validez, y en ocasiones los grupos de control no tienen tratamiento otorgándose un tiempo extra a los grupos experimentales para realizar estas intervenciones que pudiera ejercer un efecto en los resultados obtenidos más que el tratamiento en sí mismo (Efecto Hawthorne).

1.2. EL JUEGO COMO INSTRUMENTO DE SOCIALIZACIÓN

Todas las actividades lúdico-grupales que realizan los niños a lo largo de la infancia estimulan el progresivo desarrollo del Yo social del niño. No obstante, los juegos simbólicos o de ficción, y los juegos cooperativos tienen cualidades intrínsecas que los hacen especialmente relevantes en el proceso de socialización infantil. Si analizamos estos juegos infantiles se pueden precisar varias funciones de socialización de ambos tipos de juego grupal.

1.2.1. Papel del juego de ficción en el desarrollo social

Las conclusiones de estudios provenientes de la escuela soviética del desarrollo (perspectiva socio-histórica del juego), y de las observaciones naturalísticas, así como la evidencia de algunas investigaciones experimentales con este tipo de juegos, permiten plantear que el juego simbólico, de ficción o de rol, tanto individual como colectivo, es una actividad de

inestimable valor en el desarrollo y en la adaptación social del niño. Este importante papel se constata al evidenciarse que estos juegos estimulan la comunicación y la cooperación con los iguales, la ampliación del conocimiento relacionado con el mundo social y consigo mismo, así como el desarrollo moral del niño. Sintetizando las aportaciones de diversos estudios se pueden plantear las siguientes conclusiones:

1.2.1.1. El juego estimula procesos de comunicación y cooperación con los iguales

Es precisamente el deseo de reproducir en el juego el mundo del adulto el que hace que el niño necesite compañeros de juego, con los cuales entra en interacción, interacción 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; (b) tiene que coordinar sus acciones con los demás, ayudarse, complementarse con el rol del compañero, para contribuir a un fin común (representación) y todo ello provoca interacción, comunicación y aprendizaje de cooperación grupal.

El juego requiere del niño iniciativa y coordinación de sus actos con los de los demás para así establecer y mantener la comunicación. Además potencia progresivamente la relación con los otros lo que permite la asimilación del lenguaje de la comunicación y de las diversas formas de comunicación. 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 ayudará a adquirir los hábitos indispensables para comunicarse con los demás y a establecer vínculos de cooperación.

En el juego el niño crea espacios relacionales nuevos, a través del juego vive situaciones diversas en las que desenvuelve sentimientos, actitudes y comportamientos relacionales de distinto signo. En este contexto el niño aprende la cooperación, la participación, la competencia, el ser aceptado o rechazado, la constatación de la imagen que los otros tienen de él... El juego crea un contexto relacional de amplio espectro (Zabalza, 1987), 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 (Ortega, 1987, p. 25).

También las recientes observaciones de Imeroni (1991) han constatado el papel del juego en la adaptación socio-emocional, concluyendo que el juego se convierte en aquel conjunto de actos conscientes que el individuo, con sus semejantes, pone en acción para reelaborar comunicación y metacomunicación con el fin de adaptarse al ambiente que nos rodea (p. 9).

1.2.1.2. El juego amplía el conocimiento del mundo social del adulto y prepara para el trabajo

Cuando el niño representa al chofer, al maestro, al médico... descubre la vida social del adulto, las relaciones entre los adultos, sus derechos y deberes, porque cada rol en el juego argumental consiste en cumplir las obligaciones que impone el rol y ejercer sus derechos. Ello 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 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 sus 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 explorar distintas modalidades relacionales.

Cada niño juega un rol, y desde este rol interactúa con los otros niños que juegan sus roles complementarios: médico/paciente, vendedor/com-

prador... En estas actividades exploran, organizan y afianzan sus conocimientos del mundo social que les rodea (Ortega, 1986, p. 33).

Para Elkonin (1978|1980), 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" (p. 257). Desde su punto de vista, en el juego se opera la orientación primaria del impacto emocional que le produce la actividad humana, y se adquiere conciencia del limitado lugar de uno en el sistema de relaciones con el adulto. 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.

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, p. 115). En el juego de rol el niño se prepara para el trabajo, es preparación profesional (Vygotsky, 1931). Es una forma de socialización que le prepara para ocupar un lugar en la sociedad adulta (Bruner. 1986, p. 80).

1.2.1.3. El juego promueve el desarrollo moral, porque es autodominio, voluntad y asimilación de reglas 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 los psicólogos soviéticos (Elkonin, 1978|1980) han destacado 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. El nulo en la representación de otro persona-je reflexiona sobre la experiencia de otro y sobre la situación vivida por él,

asume el papel de otro, tomando su perspectiva, siendo este proceso de gran importancia en la superación del egocentrismo necesario para el desarrollo moral.

Si bien, por un lado, aprender un rol es aprender de alguna manera un comportamiento social (Pardos, Gómez, Miguel y Bernad, 1988), además la propia dinámica de la actividad lúdica es fuente para el desarrollo moral del niño, siendo escuela de autodomio y ejercicio de voluntad. Vygotsky (1933/1982) conceptualizó como una paradoja del juego, el hecho de que el niño sigue en el juego la línea de la menor resistencia, es decir, hace lo que más desea, porque el juego está ligado al placer, 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 me ordenan quedarme quieto. La mayor fuerza de autorregulación surge en el niño durante el juego (Vygotsky, 1933/1982, pp. 45-46). 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 internalización progresiva de la normativa social.

También las investigaciones de Elkonin (1978/1980) concluyen subrayando el papel de ésta 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 está 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 ésta 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" (p. 267).

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 de 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.

Como señala Vygotsky, el juego presenta una paradoja, porque, por un lado, es el reino de la libertad y de la arbitrariedad, pero a su vez, es escuela de voluntad, de autodomínio y de moral. 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.

1.2.1.4. 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, siendo también 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.

En el proceso de desarrollo vamos configurando nuestro estilo de relación fruto de las interacciones con el mundo y los otros. Ensayamos modos de relación y en función de las consecuencias que generan, nos vamos definiendo. Jugar le da al niño la posibilidad de ensayar nuevos

modo de relación y de recibir una imagen de si mismo que le posibilitará la apertura y el avance personal. En las relaciones con otros, definimos lo que somos, y el juego le permite al niño redefinir su posición en el mundo.

1.2.1.5. El juego estimula la adaptación socio-emocional

Blurton-Jones (1967) describiendo el juego desordenado 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 dos y cuatro o cinco 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 en función de determinadas circunstancias ambientales, por ejemplo, son más frecuentes al aire libre, y aumentan cuando el grupo disminuye de 20 a 10 miembros permaneciendo en el mismo espacio. Varían también en función de 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).

Las relaciones entre este tipo de juego ("rough and tumble play") y la conducta agresiva han sido objeto de diversas investigaciones. Algunas de ellas han sugerido que da lugar a conductas agresivas en la escuela elemental (Neill, 1976), mientras otras, han destacado su cualidad no agresiva (Blurton-Jones, 1967, 1972; Humphreys y Smith, 1984, Pellegrini, 1987, 1988, 1989 a; 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, 1989 b). 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, precedió, condujo a juegos cooperativos con roles, mientras que en los niños rechazados o impopulares llevó a conductas agresivas (p. 802). Los niños agresivos tendían a interpretar situaciones de provocación social como agresivas, confirmando los datos de Dodge y Frame (1982), 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 la medida de competencia social, evidenciándose en ellos una mayor capacidad de resolución de problemas sociales, evaluada con la prueba de Spivak y Shure (1914).

Los estudios etológicos, observacionales de situaciones de interacción entre iguales, 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.

En este sentido, Furman, Rahe y Hartup (1979) llevaron a cabo una investigación en la que seleccionaron a 24 niños aislados socialmente mediante observaciones realizadas por períodos de cinco semanas en siete guarderías. La edad de los niños oscilaba entre los 4 y los 6 años. Ocho de estos niños participaron en diez sesiones diarias de juego con otro niño 15 meses menor. El segundo grupo experimental, compuesto por 8 niños, tuvo diez sesiones de juego con un niño de su misma edad. El resto no recibió ningún tratamiento. Los resultados obtenidos en esta investigación confirman que los niños pertenecientes a los dos grupos experimentales mostraron un significativo progreso en su conducta social al compararlos con los niños del grupo de control, y especialmente los del primer grupo. Los

nulos que recibieron tratamiento mostraron un considerable aumento en la frecuencia con que emitían refuerzos sociales.

Aunque los estudios en los que se han analizado las repercusiones de programas de juego sistemáticos en la conducta social del niño muestran resultados positivos, no obstante, parece claro que cuando sólo se suministran oportunidades suplementarias para el juego sociodramático, no aparecen estos efectos en la conducta social (Fink, 1976). Los resultados de investigaciones experimentales desde diseños pretest — programa de juego dirigido — postest, sugieren que el juego dramático, imaginativo estimula:

- Positivos afectos e interacciones entre iguales, y menos agresividad y conducta hiperactiva (Freyberg, 1973).
- El desarrollo de la capacidad de asumir roles (Rosen, 1974).
- Un incremento de las aptitudes sociales cooperativas (Marshall y Hahn, 1967; Rosen, 1974).
- El desarrollo de habilidades sociales (Smilansky, 1968; McCune-Nicolish, 1981).
- Un incremento de las conductas prosociales, así como una disminución de los niveles de agresión manifiesta (Udwin, 1983).
- Una mejora en la resolución cooperativa de los problemas de relación (Spivack y Shure, 1974; Shores, Huster y Strain, 1976).

Desde estudios correlacionales también han puesto de manifiesto que la competencia en el juego de rol medida con el test rol-play en base a la filmación en video, correlaciona de forma directa con las habilidades sociales, medida a través de un test sociométrico (evaluación de los iguales) y una escala de estimación del profesor. Se ha comprobado que los niños que muestran bastante competencia en este juego también son bastante elegidos por sus compañeros, obteniendo un alto puntaje en la evaluación del profesor de sus habilidades sociales en el aula (Hughes, Boodoo y Alcalá, 1989, p. 633).

1.2.2. Papel del juego cooperativo en el desarrollo social

Cuatro componentes definen un juego de cooperación: (1) La participación, ya que todos participan, nunca hay eliminados ni nadie pierde; (2) La aceptación, ya que cada jugador tiene un rol dentro del juego necesario para la realización de la actividad; (3) La cooperación, porque son juegos que requieren que los jugadores se den ayuda entre sí para contribuir a la meta de grupo, a la cual no es posible llegar sin la colabora-

ción de todos; y (4) La diversión, ya que es el componente por antonomasia del juego.

Enseñar a los niños a ayudar, compartir y cooperar es una de las metas de la escuela que intenta estimular el desarrollo integral de sus alumnos, sin embargo, en la actualidad los educadores disponen de escasos programas de intervención psicoeducativa con esta finalidad. Un pionero en este tipo de experiencias es Orlick (1976, 1978ab, 1979, 1981, 1988), profesor de la Universidad de Ottawa, en Ontario (Canada). Durante muchos años Orlick ha experimentado con este tipo de juegos en los que los niños interactúan de un modo cooperativo para conseguir la meta del juego.

Desde la década de los 70 diversos estudios observacionales y experimentales han comprobado los beneficios del juego 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, McNally y O'Hara, 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 (1981) evaluó 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 grupos experimentales fueron expuestos al programa de juego cooperativo durante 18 semanas, mientras que los grupos de control realizaron un programa de juego tradicional de la misma duración. Las mediciones pretest-postest y los análisis de las mismas, ratifican 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, Kerr y Orlick (1982) miden 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 de 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.

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, utilizan los juegos cooperativos con la intención de promover con ellos la aceptación racial. El primer estudio (Rogers, Miller y Hennigan, 1981) examinó la influencia de los juegos cooperativos en un grupo de chicas blancas y negras de 6° curso de Educación elemental que realizaron esta experiencia dos días semanales durante dos semanas. Los resultados de este estudio sugirieron que los juegos cooperativos habían tenido un fuerte potencial para facilitar la aceptación social entre las chicas blancas y negras. En opinión de estos investigadores, el marcado 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 este tipo de juegos, debido, por un lado, a la falta de grupo de control en este estudio que no permite 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 profesores (Miller, Rogers, y Hennigan, 1983) plantearon un nuevo estudio haciendo más extensa su intervención (tres días por semana durante 5 semanas), utilizando 8 grupos de 5° y 6° 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 6° 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 de la implementación 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 en el estudio de campo mostraron poca evidencia del efecto del juego cooperativo en las interacciones interraciales. Esta casi ausencia de efecto del programa de juego cooperativo versus 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; (2) en el segundo experimento las habilidades de la persona que dirigía la intervención, su nivel de entrenamiento y su nivel de 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. Además, también señalan la posible influencia del nivel de partida de los grupos, ya que en el estudio piloto el nivel de interacción prosocial a priori fue bajo, teniendo por lo tanto mayores posibilidades de cambio.

Estos factores de influencia (algunas aptitudes requeridas para ese tipo de juegos, la habilidad y formación de la persona que dirige la intervención, y el nivel de partida a priori de los grupos u otros factores antecedentes) en los efectos que un programa de juego cooperativo puede tener sobre un grupo, también los hemos podido observar en el transcurso de los estudios que hemos llevado a cabo con juegos de cooperación: desde el año 1991 se planteó la necesidad de **clarificar** los factores que estimulan o inhiben los efectos de este tipo de intervención, así como los procesos que subrayan su efectividad.

Otro estudio de interés que ha analizado los efectos del juego cooperativo es el de Blazic (1986). En su investigación trabaja con una muestra de 76 niños de 5º curso y compara 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 conclusiones plantean la eficacia del juego cooperativo en la socialización ya que sus resultados sugieren un incremento de las interacciones cooperativas en la clase. En concreto, este investigador observó que esas interacciones incluían más aceptación de uno mismo y de los otros, más participación de uno mismo y de los otros en actividades de clase, y el desarrollo de un positivo ambiente en el contexto del aula. Respecto a otros factores que pueden influir en la eficacia de este tipo de intervención psicoeducativa, Blazic indica 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 noventa se plantean dos estudios que ratifican el relevante papel que pueden desempeñar los juegos cooperativos en la socialización infantil. En el primer trabajo, 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 impedimentos o handicaps. Los resultados de este estudio han evidenciado que los niños que participaron en el programa de juego cooperativo consistente en 4 sesiones de 30 minutos durante 3 semanas: (1) Tuvieron mayor puntuación en contacto físico positivo durante el juego libre, especialmente para los niños con handicaps; (2) Mostraron un bajo incremento en sus interacciones verba-

les positivas; (3) Disminuyeron los contactos físicos negativos y las interacciones verbales negativas.

Otro estudio, que precede al trabajo que presentamos en este libro (Garaigordobil, 1992 ab) evaluó el efecto de un programa para primer ciclo de Educación Primaria (1º y 2º curso) poniendo de relieve un efecto positivo del programa de juego cooperativo, implementado semanalmente durante un curso escolar, en diversos aspectos del desarrollo socioemocional y cognitivo. Los resultados sugieren que el programa de juego estimuló en los niños experimentales versus los de control: (1) una mejora significativa en 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); (2) un mayor desarrollo de la capacidad de cooperación grupal; (3) un positivo efecto en las relaciones socio-afectivas intragrupo, incrementando las relaciones de aceptación mutua; (4) un incremento en diversas aptitudes de madurez para el aprendizaje escolar (comprensión verbal, aptitud numérica, y madurez global para el aprendizaje); (5) un mayor reconocimiento de las partes del cuerpo, es decir, un mayor desarrollo de su esquema corporal, así como (6) un incremento de las estrategias cognitivas de interacción social indirectas y una disminución de las estrategias cognitivas agresivas como técnica de resolución de conflictos.

Resumiendo las vinculaciones entre juego y desarrollo social del niño se puede concluir que el juego es un poderoso factor de comunicación y de socialización, es uno de los caminos por el cual los niños se incorporan a la sociedad a la que pertenecen, hace referencia a personas y llama a la relación.

1.3. EL JUEGO COMO VÍA DE EXPRESIÓN Y CONTROL EMOCIONAL

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. 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. A través del juego los niños pueden separar tanto experiencias dolorosas como placenteras del contexto original donde suceden (Fein, 1989).

Para algunos autores en el juego la conexión entre significado y significante es probablemente inconsciente más que consciente (Fein, 1989) y los símbolos en el juego (como en el sueño) pueden ser metafóricos, condensados, abstraídos o sublimados (Erikson, 1940). Este inconsciente y distorsionado aspecto del simbolismo del juego permite a los niños reexperimentar hechos dolorosos. Erikson (1940) observó que el juego puede estimular una catarsis. Bettelheim (1987) señaló que la actividad lúdica podía 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 periodos de desarrollo. A través del juego, por ejemplo, los niños pueden ensayar roles y asumir el control en situaciones interpersonales en las que habitualmente los adultos son los que ejercen su ininfluencia y poder.

Harter (1987) describe como 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. Han sido muchos los terapeutas que han descrito la utilidad de las intervenciones con juego con 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)

Aunque se han llevado a cabo pocos estudios que estimulando el juego imaginativo hayan evidenciado los efectos de estos programas en variables relacionadas con el desarrollo afectivo, cabe no obstante resaltar la investigación de Udwin (1983) que puso de manifiesto un incremento de la emocionalidad positiva por efecto de este tipo de intervención. Fundamentalmente han sido las observaciones planteadas en contextos terapéuticos (y tendencialmente de enfoque psicoanalítico) las que han enfatizado las estrechas vinculaciones entre juego y desarrollo afectivo-emocional, siendo prácticamente inexistente la investigación experimental al respecto.

1.3.1. El juego es un instrumento de expresión de la personalidad infantil, origina y desarrolla la intersubjetividad, cuya motivación consiste en compartir experiencias emocionales significativas

El juego además de ser una actividad en la que el niño puede expresar toda su globalidad, es una actividad en la que podemos observar su tem-

peramento, su dinamismo, su carácter, sus sentimientos, deseos y necesidades..., es una actividad en la que el niño comparte sus experiencias emocionales significativas, estando en el origen del desarrollo de la intersubjetividad. Un análisis del juego social de simulación como una actividad intersubjetiva sugiere 3 procesos implicados en el desarrollo de las representaciones simuladas compartidas. Esa intersubjetividad en el juego de simulación crece en tres planos simultáneamente: (1) El origen de la intersubjetividad en el juego de simulación social parece ser afectiva, porque los niños se ocupan en el juego para compartir experiencias emocionales significativas con sus pares; (2) Los niños metacomunican para crear un acuerdo que identifique la naturaleza de la iniciativa como juego de simulación; (3) Los niños usan acciones y lenguaje como estrategia comunicativa para construir la representación lúdica de la experiencia (Goncü, 1993, p. 194).

En opinión de Goncü (1993), los 3 años parecen ser el momento crucial en el desarrollo de la intersubjetividad verbal en el juego social de simulación. A esta edad adoptan una simulación compartida y comienzan a explicitar sus interacciones como juego de simulación (metacomunicación). Además relatan a uno intenciones de otro con la actividad de simulación (comunicación) con incrementos en el acuerdo de relevancia. De 3 a 5 años comprenden y explican a uno las ideas de otro más frecuentemente, reflejando su desarrollo en tácticas de acuerdo, y compartiendo el conocimiento en relación a la representación en cuestión. Hay, sin embargo, evidencias de que los niños expresan mensajes metacomunicativos y comunicativos en el juego social de simulación desde la edad de 18 meses. Para este investigador lo que sucede a los 3 años no es tanto la emergencia de la intersubjetividad, sino un cambio de la importancia de diferentes significados comunicativos a través del cual es construida la intersubjetividad. Basándose en estas evidencias este autor propone que los niños tienen la motivación para compartir sus mundos en el juego de simulación desde muy temprana edad, situando este momento hacia los dos años. En la misma dirección, Hartup (1983) observó la habilidad para ocuparse en interacciones lúdicas con otros niños a la edad de 2 años.

Desde este punto de vista se puede considerar que la motivación para el juego social de simulación es la necesidad de compartir significativas experiencias emocionales, enfatizándose la importancia de estudiar el juego espontáneo de forma longitudinal, los modos en los que las experiencias emocionales de los niños encuentran su expresión en el juego de simulación, y cómo hacen y comparten significados con sus pares.

1.3.2. El juego es una actividad placentera que promueve la 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 fuente de placer de distintas naturalezas, puede ser placer sensoriomotor, placer de ser causa y provocar efectos, placer de crear, placer de destruir, placer de hacer lo prohibido, placer de ser omnipotente como el adulto, placer en el m&amiento... El juego como todas las actividades creadoras genera satisfacción emocional, confianza, seguridad... y, por todo 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 con sus padres...) reviviendo de nuevo la satisfacción emocional que experimentó. Pero esta tendencia al placer del juego no sólo subyace a la representación de experiencias felices, porque aún cuando los niños representan experiencias que han resultado penosas, en ellas deja de ser sujeto pasivo, sufre de la situación, y se torna sujeto activo, dominando de este modo la situación ansiógena y obteniendo placer en ella.

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 del bebé. El juego posibilita la expansión del Yo y por consiguiente el desarrollo personal.

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

Las observaciones realizadas desde distintas perspectivas ponen de manifiesto que en el juego el niño puede elaborar y controlar 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 pueden satisfacerse en lo real, y encuentran en el juego una vía de expresión y liberación.

Por un lado, el juego permite manejar la ansiedad proveniente de experiencias vividas. Este papel del juego fue resaltado por S. Freud (1920/1981) al interpretar que el juego del carretel (desaparición y retorno) le permitía al niño sobrellevar el displacer y la angustia que le provocaba la desaparición de la madre. Así, Freud plantea que el niño a través del juego, elabora experiencias traumáticas, difíciles, repitiendo simbólicamente la experiencia, y tomándose sujeto activo en la situación que ha sufrido pasivamente.

Con independencia de interpretaciones en este nivel, lo que sí se puede constatar con bastante claridad, es que ante una situación de pérdida vemos 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. Esto 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.

Así, el niño por el juego elabora su propia experiencia, 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 ésta repetición simbólica, que le ayuda a liberarse de la ansiedad (Winnicott, 1942/1980; 1971/1982; Zulliger, 1952/1979; Klein, 1932/1980).

El juego no sólo le permite asimilar experiencias que han sido difíciles para él, además, puede ser un instrumento valioso para el niño, en el proceso de preparación para el afrontamiento de experiencias difíciles. Ivan un niño de seis años de edad, había sido informado de que iba a ser objeto de una intervención médica. Aquella tarde, y durante varios días en sus juegos, llevaba las muñecas (sus hijos) al médico, al que relataba los síntomas que tenían (sus síntomas) y pedía información precisa sobre los procesos a los que él mismo iba a ser sometido en una fecha próxima.

En este juego representaba una madre preocupada por las dificultades de sus hijos, al tiempo que procuraba obtener clara información sobre su futura operación. Sus preguntas al médico (papel que me adjudicó) no estaban exentas de un fondo de ansiedad. Era muy evidente que a través de éste juego, estaba tratando de recoger información clara sobre lo que iba a suceder en la operación, de la cual apenas había sido informado

por los padres. A través de este juego se estaba preparando para esta situación ansiógena que iba a tener que enfrentar, observándose cierta disminución de la ansiedad al finalizar sus juegos, en los que tranquilizaba a los muñecos (Garaigordobil, 1990, pp. 66-67).

1.3.4. El juego posibilita la expresión simbólica de la agresividad y de la sexualidad infantil

El juego es también un mecanismo de elaboración y control de la ansiedad que proviene del mundo interno. Por un lado, porque permite la expresión y satisfacción simbólica de la agresividad, siendo esta función positiva al desarrollo ya que retener la agresividad es siempre causa de displacer y, por otro lado, porque canaliza la expresión de la sexualidad infantil.

En primer lugar, el juego es una vía para expresar simbólicamente la agresividad. Emily Gillies (1948), puso en marcha grupos de juego con niños que presentaban dificultades en la interacción, observando que las dramatizaciones tendían a nivelar y reducir las tensiones en el grupo. El niño excesivamente agresivo parecía volverse más capaz de aceptar las ideas ajenas y de trabajar de forma más plástica con el grupo, los niños inhibidos y retraídos comenzaron a ofrecerse voluntariamente para determinadas tareas y expresaron sus ideas largo tiempo reprimidas. Estas observaciones ponen de relieve el papel catártico del juego.

En opinión de Arfouilloux (1977), la agresividad del niño cuando está integrada no puede expresarse directamente contra los seres cercanos, sino de forma inconsciente a través del fantasma que subyace a su actividad lúdica. Así, manejando una pistola imaginaria un niño de 4 años amenaza a su padre, pero esta forma de agresividad es fácilmente aceptada por el padre y por el niño (p. 95). Se podrían multiplicar 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, rompiendo 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 él (Garaigordobil, 1990). Además, el intercambio de refuerzos positivos en la interacción lúdica, tanto con los adultos como con los iguales, promueve así mismo el control y la disminución de la agresividad.

En segundo lugar, el juego le permite al niño expresar su sexualidad (Klein, 1932/1900; Freud, A. 1965/1978; Aberastury, 1950/1977; 1962/1901; Gutton, 1973/1981; Dallayrac, 1972/1977). Los deseos o preocupaciones sexuales que adquieren pujanza entre los 3 y los 5 años suelen expresarse en los juegos de padres-madres, del doctor y de la paciente, de los 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 coito o del placer sexual, se expresa y satisface simbólicamente en estos juegos infantiles.

De una forma más o menos directa, el jugar a padres y madres, a los médicos, o a los novios... proporciona satisfacciones más aceptables para la censura, pero no limitan menos la exploración y la manipulación del cuerpo. La excitación que suele acompañar a estos juegos se verifica con claridad, pero al introducir un elemento de simbolización que canaliza una parte de la excitación sexual, permiten por ello una cierta elaboración mental.

1.3.5. 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 frente a las mismas. Por un lado, 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, Gómez, Miguel y Bernad, 1988).

Además, en numerosas ocasiones he observado que en los juegos de rol dramatizan 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 enfermarse... 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 el curso 87-88. Y en este ensayar distintas posibles soluciones ante un conflicto, consideramos que la propia vivencia del niño y las condiciones del conflicto se modifican.

1.3.6. 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 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, p. 121). En el juego de dramatización de roles (hace que barre, que cocina, que arregla el coche..) y 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 progresivo proceso de identificación con el modelo del adulto.

Los juegos sexuales observables desde los 3 años, así como los juegos con los muñecos son realizados por los niños desde el primer año de vida y a lo largo de toda la infancia. A los 2 años los viste, da de comer y castiga, a los 3, el muñeco se convierte en el alter ego del niño; a los 5 les prepara la comida o realiza con ellos juegos de acción y conquista.. y todos estos juegos contribuyen al proceso de constitución progresiva de la identidad sexual y a la discriminación de las diferencias anatómicas, operándose el mecanismo de imitación-identificación en el que los niños incorporan patrones de conducta masculinos y las niñas femeninos.

Los juegos sexuales (a los novios, a padres-madres, a los médicos, a la boda...) son característicos y frecuentes de 3 a 6/7 años, traduciendo la atención que en este momento evolutivo presta el niño a los Órganos sexuales. De acuerdo con Dallayrac (1972/1977) que ha estudiado los juegos sexuales en la infancia, considero que 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.

Estos juegos que son habituales entre los niños, sobre todo en la edad preescolar, son necesarios y contribuyen al buen desarrollo ya que tienen un lugar importante en el proceso progresivo de la constitución 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 seis años en adelante, se inicia un periodo 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 algunos de estos juegos. Esta sexualidad infantil tiende a una satisfacción erótica, pero no es "pensada" en oposición a la sexualidad del adulto; los juegos sexuales tienen su origen en la curiosidad, y son juegos porque a pesar de todo, como indica Dallayrac (1972/1977), no tienen una finalidad precisa (p. 17).

También los juegos con las muñecas y los ositos desempeñan 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 las cuales serán objeto de amor y de malos tratos, traduciendo todas sus experiencias biopsicosociales con ellos. 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 cogen objetos del padre, usando sus expresiones. Cualquiera que observe los juegos infantiles puede constatar que las diferencias entre los niños y las niñas son mínimas en los primeros años de vida y 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 profundamente.

Ningún observador de los juegos infantiles niega estas diferencias, sin embargo, frecuentemente se ha recurrido al elemento "biológico" para interpretar las mismas. De acuerdo con Gianini (1973/1978) considero 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 condicionan las actividades propias 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.

En conclusión se puede afirmar que el juego es un instrumento fundamental en el crecimiento de la personalidad del niño. Los niños juegan

por placer, para expresar la agresividad, para dominar su ansiedad, para acrecentar sus experiencias y establecer contactos sociales, y en este proceso se estimula el sentido de la autonomía o independencia del niño, se desarrolla la personalidad. La función suprema del juego es contribuir al equilibrio psíquico del niño. El juego promueve el equilibrio emocional y afectivo porque posibilita la expresión y liberación de las tensiones infantiles, permitiéndole aliviar las tensiones de tener que interrelacionar a la vez tener que mantener separados el mundo interno y el mundo externo. La actividad lúdica infantil revela de este modo un importante papel preventivo y psicoterapéutico en relación al desarrollo personal y a la salud mental infantil.

1.4. INHIBICIÓN DEL JUEGO SIMBÓLICO Y SUS IMPLICACIONES EN EL DESARROLLO COGNITIVO Y SOCIO-EMOCIONAL

La literatura reciente sugiere que la actividad de simulación (juego simbólico, de ficción...) puede hacer una gran contribución al desarrollo cognitivo y emocional. Así, problemas con la habilidad de simular o hacer el "como si" adecuadamente pueden tener efectos negativos en el crecimiento socioafectivo e intelectual.

Por la investigación empírica y las observaciones clínicas sabemos que algunos niños no son capaces de simular eficientemente. La investigación ha mostrado que las dificultades en el mantenimiento de la simulación no son inusuales con niños pequeños que no distinguen fantasía y realidad, aunque a los 5-6 años se observa en ellos mayor capacidad para diferenciar ambos planos (Gordon, 1993, p. 218). Sin embargo, y al margen de estas alteraciones características de los jóvenes preescolares, algunos autores han observado *disrupciones en el juego* que parecen reflejar dificultades en el desarrollo (Erikson, 1940). En opinión de Erikson estas alteraciones ocurren en respuesta a conflictos internos, ansiedades, necesidades intensificadas, o ambivalencia acerca de las personas queridas.

Otras dificultades con la actividad de simulación han sido vinculadas empíricamente a estados patológicos en los niños, incluyendo problemas orgánicos y afectivos. Algunos niños tienen condiciones psicológicas o limitaciones cognitivas que parecen restringir los procesos de juego. Niños con retraso mental, psicóticos, autistas, ciegos... por ejemplo, hacen menos combinaciones en el juego con sus muñecas que los niños sin estas dificultades, exhiben menor frecuencia de juego simbólico, y usan

los objetos de un modo más repetitivo, manipulativo y de forma concreta (Willians, 1980; Rubin y otros, 1983).

Algunos estudios empíricos, igual que las observaciones clínicas, han constatado que niños con otras formas de dificultades emocionales muestran también inhibiciones en el juego de simulación. Estos estudios ponen de relieve, por ejemplo, que fuertes afectos negativos o la ansiedad pueden inhibir los procesos de simulación.

La literatura a cerca de niños severamente traumatizados también indica disrupciones en el juego. Terr (1991) encuentra que los niños expuestos a repetidos traumas pueden mostrar regresiones considerables en el desarrollo, así como evitación de sentimientos y percepciones dolorosas. Las dificultades manifestadas en el juego de estos niños son: repetición compulsiva, ruptura del juego por emergencia de la ansiedad, literalidad (ausencia de simbolización) y reconstrucción de aspectos del trauma experimentado en los temas de juego.

Otras formas de dificultades socioemocionales han sido asociadas con varias formas de inhibición del juego de simulación. Menos actividad lúdica simbólica e imaginativa, y juego más fragmentado y repetitivo han sido aspectos observados en niños dos meses después del divorcio de sus padres (Hetherington y otros, 1979), en los niños con baja orientación a las personas y bajo ajuste (Fein, 1981), con apego inseguro (Rosenberg, 1984), o con el "Yo" poco elástico o resistente (Gordon y otros, 1992).

Recientemente, Gordon (1993) analiza 4 tipos de inhibición del juego de simulación observadas en niños de 3 a 9 años y sus implicaciones o consecuencias en el desarrollo. Las inhibiciones estudiadas son: (1) No resolución de la experiencia afectiva negativa a través de la actividad de simulación, sólo mantenimiento de la representación simbólica; (2) Falta de coordinación y desorganización de las actividades y objetos de juego; (3) Perseveración de la actividad y repetición de un único plan o esquema; e (4) Inhibición global del juego de simulación. En opinión de esta investigadora:

- a) En el dominio cognitivo estas inhibiciones pueden incluir dificultades en la capacidad de toma de perspectiva, problemas con la construcción del conocimiento físico y lógico-matemático (incluyendo conceptos de clasificación o causalidad), inhibición del pensamiento divergente o creativo, y posible perjuicio de más abstractas formas de asimilación y acomodación en el posterior desarrollo.
- b) En el plano socioafectivo los efectos de inhibiciones del juego durante mucho tiempo pueden incluir fijaciones alrededor de específicas crisis del desarrollo, falta de habilidad en la búsqueda de

soluciones para resolver sentimientos o ejercitar el control de experiencias traumáticas, y problemas con la mutua regulación y reciprocidad, liderando potenciales retrasos en el razonamiento moral y en la resolución de problemas afectivos.

Este examen da luz de las relaciones existentes entre afectividad y simbolización en el juego. La relación entre afectividad y representación simbólica no ha sido muy estudiada en los existentes estudios empíricos. Por ello, no es claro si preexisten dificultades con la actividad simbólica entre los niños que han experimentado problemas afectivos o si las dificultades socioemocionales experimentadas por estos niños crean inhibiciones del juego simbólico. Futuras investigaciones longitudinales han de determinar si los fenómenos cognitivos y socioemocionales son efecto, causa o simple correlato con la inhibición en el juego. No obstante, un número de estudios ha sugerido que **específicos traumas emocionales pueden dar como resultado significativas inhibiciones de la actividad lúdico-simbólica** (Hetherington y otros, 1979; Terr, 1990).

Las recientes observaciones de Gordon (1993) apoyan la noción de que niños para simbolizar a través del juego están a veces relacionados con la emergencia de ansiedad y otros afectos negativos. En muchas observaciones de juego esta autora constata que niños que comenzaron su juego de forma organizada y no repetitiva, en respuesta a una cantidad alta de ansiedad su actividad de simulación se deterioró mostrando un juego no integrativo, no simbólico y perseverativo (Gordon, 1993, p. 230).

Si bien Piaget ya había observado que altos grados de ansiedad, ira o depresión deterioran el juego simbólico normal, sin embargo, no explicó porqué esto se daba. Para Gordon (1993) una explicación puede ser que esta inhibición en el juego sirva de algún modo como elemento protector para el niño. Ella considera que el juego de simulación adaptativo, que implica adquisición de nuevo conocimiento, construcción de nuevas estructuras cognitivas, y creación de nuevas ideas o intuiciones, puede provocar más temor a los niños que la inhibición de la actividad de simulación. De acuerdo con otros observadores considera que la naturaleza y el grado de la alteración, **disrupción** o interrupción del juego es probablemente una función de la gravedad del trauma experimentado y del grado resultante de ansiedad.

El juego no es la única actividad que promueve el desarrollo cognitivo y socio-emocional, sin embargo, puede ser uno de los pocos contextos que permite la exploración y construcción cognitiva específicamente referida a materiales emocionales.

EN SÍNTESIS

Respecto a las conexiones entre el juego y el desarrollo cognitivo se han puesto de relieve las siguientes conclusiones:

- Los juegos manipulativos son un instrumento de desarrollo del pensamiento.
- El juego es una fuente de aprendizaje que crea zonas de desarrollo potencial.
- La actividad lúdica estimula la atención y la memoria.
- El juego simbólico o de representación fomenta el descentramiento cognitivo.
- El juego libre origina y desarrolla la creatividad.
- El juego estimula la discriminación fantasía-realidad.
- El juego es comunicación y facilita el desarrollo del lenguaje coherente.
- La ficción es una vía de desarrollo del pensamiento abstracto.

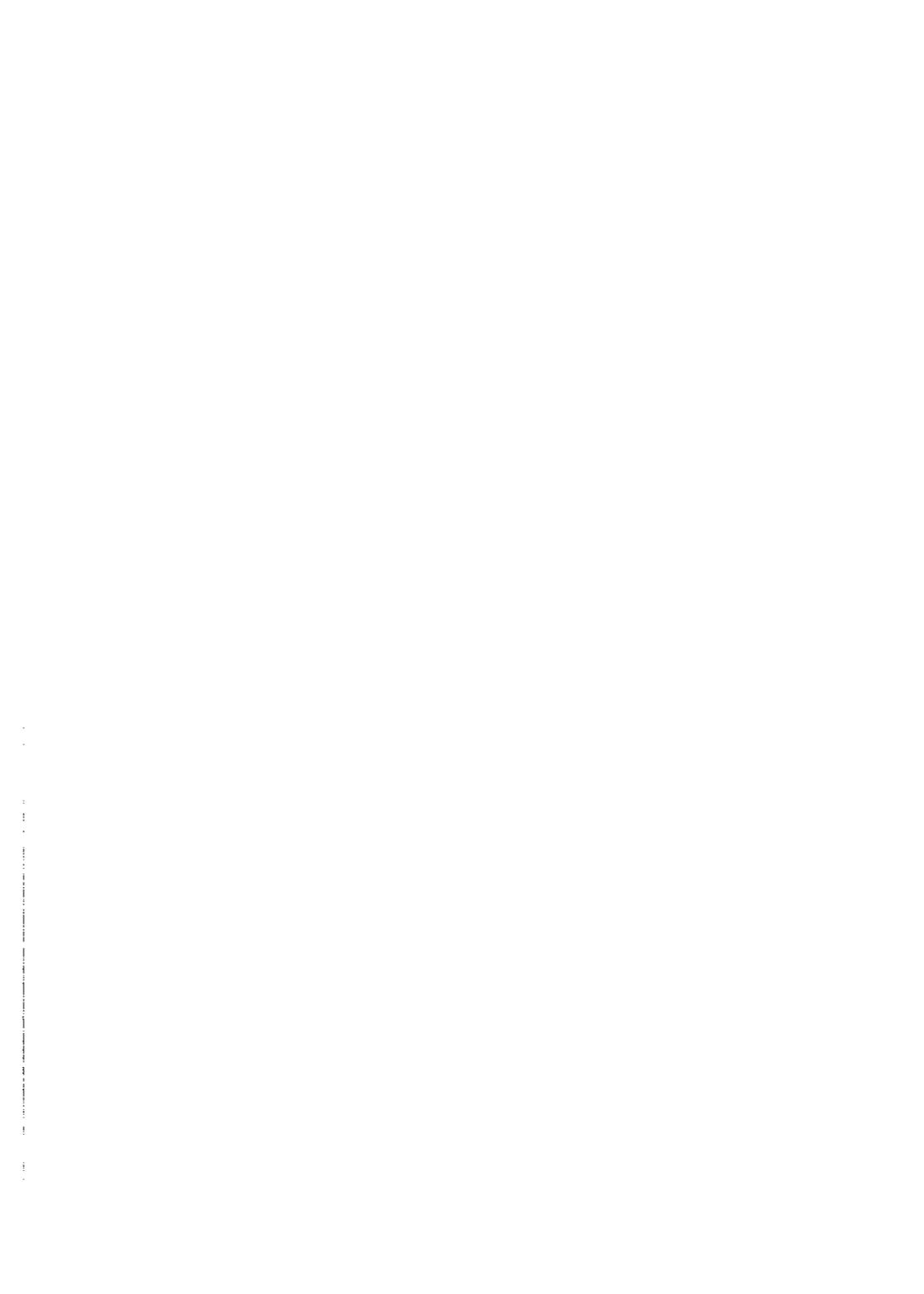
En relación a las conexiones del juego con el desarrollo social se presentan analizando los diferenciales efectos de los juegos de ficción y los juegos de cooperación. El análisis de los valores de estos juegos en el desarrollo conduce a concluir:

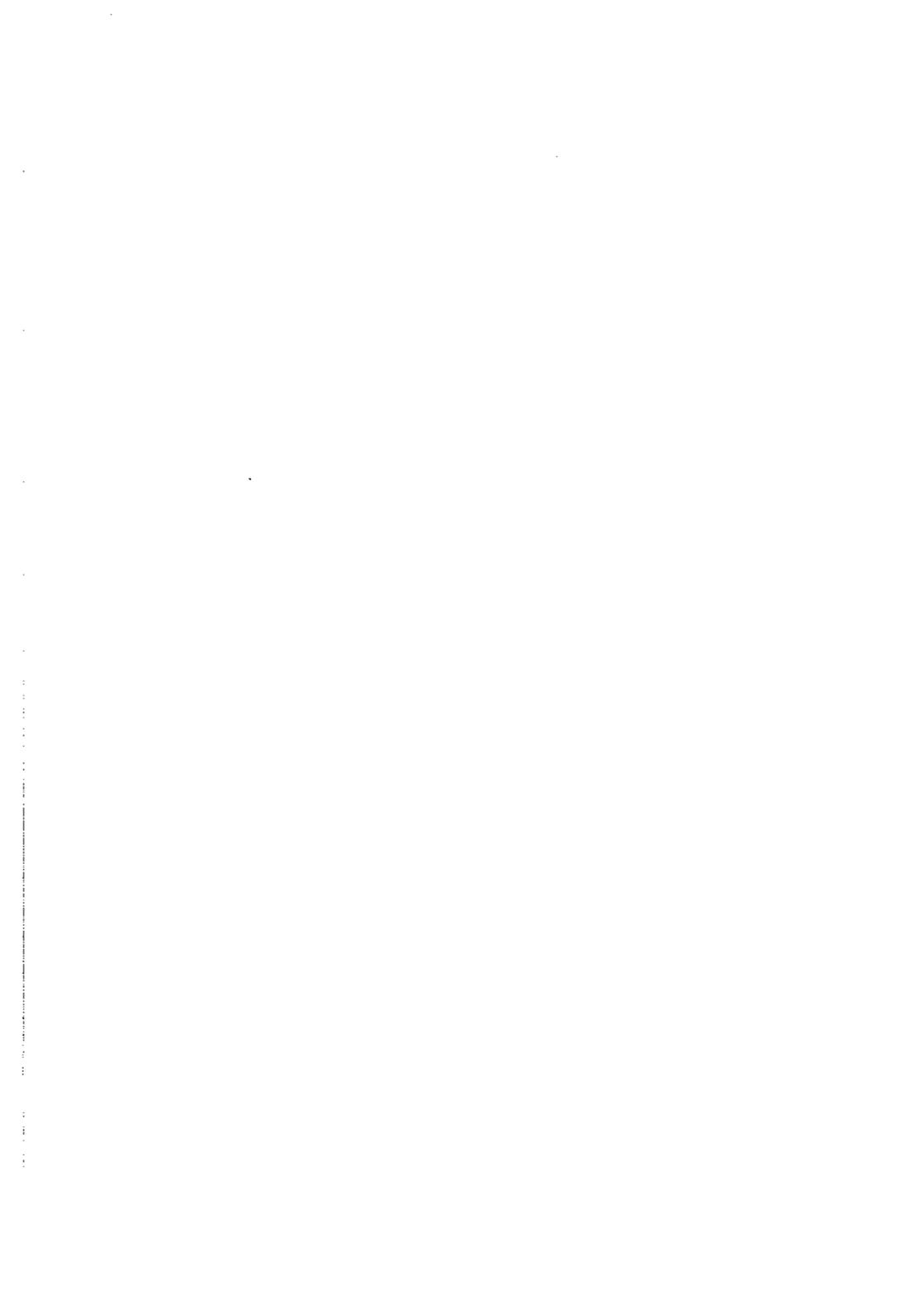
- a) Los juegos simbólicos, de representación o de ficción:
 - Estimulan procesos de comunicación y cooperación con los iguales.
 - Promueven un incremento del conocimiento del mundo social del adulto, preparando al niño para el mundo del trabajo.
 - Estimulan el desarrollo moral, ya que son escuela de autodominio, voluntad y asimilación de reglas de conducta.
 - Facilitan el autoconocimiento, el desarrollo de la conciencia personal. Ayudan en los procesos de adaptación socio-emocional.
- b) Los juegos cooperativos:
 - Promueven la comunicación, la cohesión y la confianza. Enseñan a los niños a cooperar y compartir.
 - Potencian el desarrollo de la conducta prosocial.
 - Disminuyen las conductas pasivas y agresivas. Facilitan la aceptación interracial.

Finalmente, respecto al papel del juego en la expresión y control emocional se ha señalado que el juego estimula este desarrollo afectivo-emocional porque:

- Es un instrumento de expresión de la personalidad infantil que origina y desarrolla la intersubjetividad cuya motivación consiste en compartir experiencias emocionales significativas.
- Es una actividad placentera que promueve la satisfacción emocional.
- Permite la asimilación de experiencias difíciles facilitando el control de la ansiedad asociada a estas situaciones.
- Posibilita la expresión simbólica de la agresividad y de la sexualidad.
- Es un medio para el aprendizaje de técnicas de solución de conflictos
- Facilita el proceso progresivo de la identificación psicosexual.

Recapitulando las contribuciones que el juego desempeña en el desarrollo integral del niño, podemos afirmar, en la misma dirección que Isenberg y Quisenberry (1988), que siendo la actividad por excelencia del niño, es una actividad vital e indispensable para el desarrollo humano. El juego no es sólo una posibilidad de autoexpresión para el niño, sino también 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, cooperativa y creativa en contextos escolares es sinónimo de potenciar el desarrollo infantil.





INTRODUCCIÓN: ESQUEMA DE LA INTERVENCIÓN Y PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

La aplicación de esta experiencia en el aula implica 3 fases que se presentan en el Cuadro 1. En primer lugar, la fase pretest que se lleva a cabo durante las primeras semanas del curso escolar, en las que se opera una evaluación previa a la intervención, que tiene por finalidad explorar diversas variables del desarrollo infantil, sobre las que se hipotetiza que el programa va a tener un positivo efecto. En segundo lugar, se desarrolla la intervención, consistiendo ésta en una sesión de juego semanal en la que los niños realizan varias actividades lúdicas secuencialmente. Al término de cada una de estas sesiones el *profesor/a* y el *observador/a* realizan una evaluación de cada sesión. Para esta evaluación, ambos visionan la sesión que ha sido filmada en vídeo y analizan los datos del registro observacional del "Diario" descriptivo, narrativo que recoge el *observador/a* de cada sesión. Finalmente, durante las últimas semanas del curso escolar se opera nuevamente una evaluación posterior a la intervención lúdica (evaluación posttest) con los mismos instrumentos que en la primera fase. Además se incluye la administración de un cuestionario de opinión que los niños cumplimentan y en el que se recoge información sobre su nivel de satisfacción emocional o placer obtenido por la experiencia, así como la percepción subjetiva del cambio que se ha dado en ellos por efecto de la intervención.

Cuadro.1. Fases en la aplicación de la experiencia en el aula

EVALUACIÓN PREINTERVENCIÓN O FASE PRETEST Evaluación de factores de socialización, de personalidad y de creatividad con los instrumentos pretest.
APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE JUEGO 1 sesión de juego semanal. 20 sesiones anuales.
EVALUACIÓN POSTINTERVENCIÓN O FASE POSTEST <ul style="list-style-type: none">• Evaluación de factores de socialización, de personalidad y de creatividad con los instrumentos pretest.• Complimentación del cuestionario de evaluación del programa: Versión para los niños. Versión para el profesor.

CAPÍTULO II

EVALUACIÓN PREINTERVENCIÓN: PROCEDIMIENTOS DE APLICACIÓN Y VALORACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS PRETEST

INTRODUCCIÓN

Durante las primeras semanas del curso escolar se lleva a cabo la primera fase en la aplicación de la experiencia en el aula, la fase preintervención o pretest, en la que se realiza una evaluación de diversas variables de desarrollo (asertividad, creatividad, conducta altruista, autoconcepto, comunicación intragrupo...) con la finalidad de evaluar el efecto del programa de juego en estas variables. Los instrumentos de evaluación que se aplican son detallados en el Cuadro 2.

Cuadro 2. Instrumentos de Evaluación pretest

Técnica **experimental** de **evaluación** de la conducta **altruista**: El dilema del prisionero. Adaptación Garaigordobil, 1993.

Autoinforme sobre el comportamiento social: Escala de comportamiento asertivo para niños. CABS. Wood, Michelson y Flynn, 1978.

Evaluación de la comunicación intragrupo: El juego de las siluetas. Garaigordobil, 1993.

Escala de Sensibilidad Social. Batería de socialización. Silva y Martorell, 1983.

Evaluación del Autoconcepto. Listado de Adjetivos. Adaptación del test "The Adjective Check List" de Gough y Heilbrun, 1965.

Tareas gráficas y verbales de la Batería de Guilford, 1951

Test de Abreacción para evaluar la creatividad. De la Torre, 1991

2.1. EVALUACIÓN DE FACTORES DE SOCIALIZACIÓN Y DE PERSONALIDAD

2.1.1. Técnica experimental de evaluación de la conducta altruista: el dilema del prisionero. Adaptación Garaigordobil, 1993

Significación de la prueba

Esta situación experimental, adaptada para su aplicación con niños de 8 a 10/11 años, tiene por objetivo evaluar la capacidad del niño para cooperar con otro, en una situación en la que "no cooperando" puede obtener con cierta probabilidad un mayor beneficio personal. A través de esta prueba cada niño se enfrenta con un dilema moral planteado de forma lúdica, teniendo que elegir entre colaborar con el compañero para obtener un beneficio conjunto, o arriesgarse a traicionarle para obtener un mayor beneficio personal, aunque ello perjudique al otro. La puntuación de cada pareja en el juego permite valorar el nivel de su conducta competitiva no altruista.

Descripción de la situación experimental

Después de dividir el grupo en parejas, sucesivamente acuden a un aula destinada a la evaluación. Cada pareja representa a dos presos que acaban de entrar en la cárcel. Un jugador es el A, otro el B y además participa el carcelero que anota la puntuación (evaluador). A y B deben sentarse de espaldas de modo que no puedan verse. Se les da a cada uno una tarjeta de color azul en una cara que indica "No Confesar" y de color rojo en la otra cara que significa "Confesar". En cada una de las 2 elecciones tanto A como B enseñarán al carcelero una de las dos caras o bien "Confieso" o bien "No Confieso". Según las elecciones realizadas por ambos recibirán una pena diferente como se indica a continuación: (1) Si ambos no confiesan (se ayudan y cooperan entre ellos), cada uno se queda en la cárcel 2 años; (2) Si ambos confiesan (se traicionan), a ambos les corresponde una condena de 8 años; (3) Si uno decide confesar (coopera) mostrando la cara azul de la tarjeta y el otro elige confesar (compite) mostrando el rojo, el que ha cooperado se queda en la cárcel 10 años y, sin embargo, el que ha traicionado al compañero queda libre.

Los jugadores hacen individualmente las elecciones y no pueden consultarse, teniendo el carcelero (evaluador) la misión de mantener estricta-

mente la regla del silencio. Los dos participantes le muestran su elección y este anuncia cómo ambos han jugado, asignándoles la pena correspondiente. Después de la primera decisión, el carcelero informa de las decisiones de ambos en esa tirada y les pide que tomen de nuevo esta decisión, realizando una segunda ronda o tirada. La regla del juego y que se les plantea como objetivo es "obtener las mínimas penas de cárcel entre los dos". "No se trata de obtener menos cárcel que el otro, sino de obtener entre los dos la cantidad mínima de condena".

Consigna o instrucciones

"Imaginaros que habéis cometido un delito, por ejemplo, un robo, ahora estáis en la cárcel, y el carcelero os propone el siguiente trato: Si los dos no confesáis, os quedáis 2 años en la cárcel cada uno, 4 entre los dos. Si ambos decidís confesar al carcelero, traicionando al compañero, cada uno se queda 8 años en la cárcel, 16 entre los dos. Pero, si uno ayuda, es decir, no confiesa y el otro confiesa, el que confiesa queda libre, pero el que no ha confesado queda 10 años en la cárcel. Cada uno debe decidir si va o no a confesar al carcelero, pero no podéis hablar entre vosotros. No olvidéis que el objetivo es que entre los dos juntos obtengáis la menor cantidad de tiempo en la cárcel, la menor cantidad de condena entre los dos. ¿Habéis comprendido las reglas? (Reiterar hasta que las distintas penas en función de las decisiones de ambos sean claras). Reflexionar un poco vuestra decisión. ¿Estáis preparados para tirar?"

Cuando el carcelero lo solicita, los dos muestran sus tarjetas y éste les informa a ambos de las decisiones mutuas y del conjunto de las penas en función de esas decisiones. Posteriormente, se propone que hagan una segunda elección, anotando los resultados de las dos decisiones tomadas por cada pareja.

HOJA DE PUNTUACIÓN			
CURSO:			
PROFESORA:			
Jugador A:			
Jugador B:			
	TIRADA 1	TIRADA 2	TOTAL PUNTOS
JUGADOR A			
JUGADOR B			
TOTAL PUNTOS			

Materiai 2 Tarjetas, cada una de las cuales tiene un lado azul en el que se indica "Confesar", y otro lado rojo en el que se señala "No Confesar" y una Hoja de puntuación por pareja.

Selección de las parejas y procedimiento de aplicación

Las parejas se forman tomando como referencia el azar del orden alfabético, separando hermanos o familiares. Consecutivamente cada pareja acude a otro aula vacía en la que se les presenta esta situación experimental. Después de entregarles las tarjetas se les solicita informen sobre sus decisiones.

Procedimiento de corrección y valoración

En su corrección se puntúan las penas obtenidas por cada pareja en cada una de las dos tiradas, calculándose posteriormente el conjunto de la pena de la pareja en el surnatorio de las dos tiradas. En la valoración de las puntuaciones obtenidas por los jugadores en la primera o segunda decisión se puede observar 3 niveles en el continuo de conducta altruista - conducta competitiva e insolidaria.

- La puntuación 4 indica que ambos jugadores han cooperado en la tirada o decisión, implicando el más alto nivel de conducta altruista.
- La puntuación 10 indica que uno de los jugadores ha traicionado al otro en la tirada o decisión, implicando esto un nivel bajo de conducta altruista.
- La puntuación 16 indica que ambos jugadores se han traicionado, no cooperando entre ellos, actitud que implica un alto nivel de conducta competitiva e insolidaria.

En la valoración de las puntuaciones totales de cada pareja en el sumatorio de las dos tiradas o decisiones, se pueden diferenciar 5 niveles en el continuo de conducta altruista - conducta competitiva e insolidaria.

- a) La puntuación 8 indica que la pareja ha cooperado en ambas tiradas, siendo éste el máximo nivel de conducta altruista.
- b) La puntuación 14 es obtenida por parejas en las que se ha producido 1 traición en alguna de las tiradas. Ello representa cierto nivel de desconfianza o recelo por parte de uno de los jugadores.
- c) La puntuación 20 es obtenida por parejas en las que se han dado 2 traiciones, bien sea de un jugador en ambas tiradas o de cada jugador en una de sus tiradas. Esta puntuación supone un bajo nivel de cooperación.
- d) La puntuación 26 es obtenida por las parejas en las que se han producido 3 traiciones, implicando un alto nivel de competición y conducta insolidaria.
- e) La puntuación 32 es obtenida cuando los dos jugadores traicionan al compañero en ambas tiradas, es decir, la pareja contabiliza 4 traiciones, representando esta puntuación el máximo nivel de competición y conducta insolidaria.

2.1.2. Escala de comportamiento asertivo para niños. Cabs. Wood, Michelson y Flynn, 1978

Significación de la prueba

Este cuestionario evalúa mediante autoinforme el comportamiento social de los niños, explorando las respuestas pasivas, asertivas o agresivas del niño en variadas situaciones de interacción con otros niños. Las categorías de ítems consisten en situaciones y comportamientos tales como dar y recibir cumplidos, quejas, empatía, demandas y rechazos de iniciar, mantener y terminar conversaciones, pedir un favor, responder a un insulto, conseguir objetos, expresar sentimientos positivos y negativos... La escala tiene 27 ítems, cada uno de los cuales tiene 5 categorías de respuesta que varían a lo largo de un continuo de respuestas pasivas-asertivas-agresivas, de las cuales el niño elige la que representa su habitual forma de responder a esa situación.

Instrucciones

"En este cuadernillo que tenéis nos presentan situaciones de relación con otras personas, por ejemplo, una situación en la que otro niño te elogia por algo que has hecho bien, o te culpa de algo que no has hecho, o te pide un favor... Junto con esta situación se dan 5 formas diferentes de responder o de comportarse, y cada uno debe de pensar cuál de esas cinco formas de actuar se parece más a la forma en la que el respondería o responde habitualmente. Vamos a hacer un ejemplo. En una situación en la que otro niño no te escucha cuando le estás hablando, se puede responder: a) diciéndole a esa persona que te escuche; b) continuar hablando; c) dejar de hablar y pedirle que te escuche; d) dejar de hablar e use; e) Hablar ~~más~~ **más** alto. Si la respuesta que tu tendrías es la "a", osea, decirle a ese niño que te escuchara, debes de marcar en tu hoja de respuestas la letra "a" con un círculo. ¿Esta claro lo que tenemos que hacer?... Vais a contestar algunas preguntas sobre lo que vosotros hacéis en diversas situaciones, pero pensar que no existen respuestas correctas o incorrectas. Tan sólo debéis de contestar lo que de verdad haríais. Vamos a leer al mismo tiempo las situaciones y las formas de comportarse en ellas, yo voy a leer en alto dos veces, la primera escuchamos atentos y en la segunda cada uno señala su respuesta".

Procedimiento de aplicación

La cumplimentación del cuestionario se realiza colectivamente, en pequeños grupos de 5-10 niños, cada uno de los cuales dispone de una hoja de respuesta y del cuadernillo en el que se describen diversas situaciones sociales de interacción con otro niño de las que tiene que informar sobre su modo de comportarse en ella. El evaluador para clarificar las situaciones presentadas por el cuestionario indica en cada situación ejemplos concretos de cada una de ellas que facilitan la representación.

Cuadernillo de asertividad. Cabs

1. Otro niño te dice: Creo que eres una persona muy simpática. ¿Qué harías o dirías generalmente?
 - a) Decir: No, no soy tan simpático.
 - b) Decir: Sí, creo que soy el mejor.

- c) Decir: Gracias.
d) No decir nada y sonrojarme.
e) Decir: Gracias, es cierto que soy muy simpático.
2. Otro niño ha hecho algo que crees que está muy bien. Por ejemplo, un dibujo, una construcción... ¿Qué harías o dirías generalmente?
- a) Comportarme como si no estuviera tan bien y decirle: No está mal.
b) Decir: Está bien, pero he visto mejores que éste.
c) No decir nada.
d) Decir: Yo puedo hacerlo mucho mejor.
e) Decir: Está muy bien.
3. Estás haciendo algo que te gusta y crees que está muy bien. Otro niño te dice: No me gusta. ¿Qué harías o dirías generalmente?
- a) Decir: Eres estúpido.
b) Decir: Yo creo que está muy bien.
c) Decir: Tienes razón, aunque en realidad no lo creyeras.
d) Creo que es fantástico. Además ¿Tú qué sabes?
e) Sentirme herido y no decir nada.
4. Te olvidas de llevar algo que se suponía debías llevar y alguien te dice: ¡Eres tan tonto! ¡Olvidarías tu cabeza si no fuera porque la tienes atornillada! ¿Qué harías o dirías generalmente?
- a) Decir: De todas formas, yo soy más listo que tú, además ¿Tú qué sabes?
b) Decir: Sí, tienes razón, algunas veces parezco tonto.
c) Decir: Si hay alguien tonto, ese eres tú.
d) Decir: Nadie es perfecto. No soy tonto sólo porque me haya olvidado algo.
e) No decir nada o ignorarle.
5. Otro niño con quien te tenías que encontrar llega con media hora de retraso, hecho que hace que estés molesto. Esa persona no da ninguna explicación de su retraso. ¿Qué harías o dirías generalmente?
- a) Decir: Me molesta que me hagas esperar de esta manera.
b) Decir: Me preguntaba cuándo llegarías.
c) Decir: Es la última vez que te espero.
d) No decirle nada.
e) Decir: ¡Eres un fresco! ¡Llegas tarde!

6. Necesitas que otro niño te haga un favor. ¿Qué harías o dirías generalmente?
 - a) No pedirle nada.
 - b) Decir: Tienes que hacer esto por mí.
 - c) Decir: ¿Puedes hacerme un favor?, y explicar lo que quieres.
 - d) Hacer una pequeña insinuación de que necesitas que te hagan un favor.
 - e) Decir: Quiero que hagas esto por mí.

7. Sabes que otro niño está preocupado. ¿Que harías o dirías generalmente?
 - a) Decir: Pareces preocupado. ¿Puedo ayudarte?
 - b) Estar con esa persona y no hacerle ningún comentario sobre su preocupación.
 - c) Decir: ¿Te pasa algo?
 - d) No decirle nada y dejarle solo.
 - e) Reírme y decirle: Eres un crío.

8. Estas preocupado y otro niño te dice: Pareces preocupado. ¿Qué harías o dirías generalmente?
 - a) Girar la cabeza o no decirle nada.
 - b) Decir: ¡A ti no te importa!
 - c) Decir: Si, estoy preocupado. Gracias por interesarte por mí.
 - d) Decir: No es nada.
 - e) Decir: Estoy preocupado. ¡Déjame solo!

9. Otro niño te culpa por un error que ha cometido otra persona. ¿Qué harías o dirías generalmente?
 - a) Decir: Estás loco.
 - b) Decir: No es culpa mía. Lo ha hecho otra persona.
 - c) Decir: No creo que sea culpa mía.
 - d) Decir: ¡Yo no he sido! ¡No sabes de lo que estás hablando!
 - e) Aceptar la culpa y no decir nada.

10. Otro niño te pide que hagas algo y tú no sabes por qué se tiene que hacer. ¿Que harías o dirías generalmente?
 - a) Decir: Esto no tiene ningún sentido. ¡No quiero hacerlo!
 - b) Hacer lo que te piden y no decir nada.
 - c) Decir: Esto es una tontería. No voy a hacerlo.

- d) Antes de hacerlo, decir: No comprendo por qué quieres que haga esto.
- e) Decir: Si es esto lo que quieres que haga, y entonces hacerlo.
11. Otro niño te elogia por algo que has hecho diciéndote que es fantástico. ¿Que harías o dirías generalmente?
- a) Decir: Sí, generalmente lo hago mejor que la mayoría.
- b) Decir: No, no está tan bien.
- c) Decir: Es cierto, soy el mejor.
- d) Decir: Gracias.
- e) Ignorarlo, y no decir nada.
12. Otro niño ha sido muy amable contigo. ¿Qué harías o dirías generalmente?
- a) Decir: Has sido muy amable conmigo. Gracias.
- b) Comportarme como si ese niño no hubiera sido tan amable y decirle: Si, gracias.
- c) Decir: Me has tratado bien, pero me merezco mucho más.
- d) Ignorarlo y no decirle nada a ese niño.
- e) Decir: No me has tratado todo lo bien que deberías.
13. Estas hablando muy alto con un amigo, y otro niño te dice: Perdona, pero haces demasiado ruido. ¿Qué harías o dirías?
- a) Para de hablar inmediatamente.
- b) Decir: Si no te gusta, ¡Lárgate!, y continuarías hablando alto.
- c) Decir: Lo siento, hablaré más bajo, y entonces hablar en voz baja.
- d) Decir: Lo siento, y dejar de hablar
- e) Decir: Muy bien, y continuar hablando alto.
14. Estás haciendo cola y otro niño se cuela delante tuyo. ¿Qué harías o dirías generalmente?
- a) Hacer comentarios en voz baja, como por ejemplo: Algunas personas tiene mucha cara, ~~sin~~ decir nada directamente a ese niño.
- b) Decir: ¡Vete al final de la cola!
- c) No decir nada a ese niño.
- d) Decir en voz alta: ¡Imbécil, vete de aquí!
- e) Decir: Yo estaba aquí primero. Por favor, vete al final de la cola.

15. Otro niño te hace algo que no te gusta y te enfadas. ¿Qué harías o dirías generalmente?
- Gritar: ¡Eres un imbécil. Te odio!.
 - Decir: Estoy enfadado. No me gusta lo que has hecho.
 - Actuar como si me sintiera herido pero no decir nada a ese niño.
 - Decir: Estoy furioso. Me caes mal.
 - Ignorarlo y no decir nada a ese niño.
16. Otro niño tiene algo que quieres utilizar. ¿Qué harías o dirías generalmente?
- Decir a ese niño que me lo diera.
 - No pedirlo.
 - Quitárselo a ese niño.
 - Decir a ese niño que me gustaría utilizarlo y entonces pedirselo.
 - Hacer un comentario sobre eso pero no pedirselo.
17. Otro niño te pide algo prestado pero es nuevo y tú no quieres prestarlo. ¿Qué harías o dirías generalmente?
- Decir: No, es nuevo y no quiero prestarlo. Quizás en otra ocasión.
 - Decir: No me hace mucha gracia prestarlo, pero puedes cogerlo.
 - Decir: No, cómprate uno.
 - Prestárselo aunque no quisieras hacerlo.
 - Decir: ¡Estás loco!
18. Algunos niños están hablando sobre un pasatiempo o juego que a ti te gusta mucho. Quieres participar y decir algo. ¿Qué harías o dirías generalmente?
- No decir nada.
 - interrumpir e inmediatamente empezar a contar lo bien que haces ese juego.
 - Acercarme al grupo y participar en la conversación cuando tuviera oportunidad de hacerlo.
 - Acercarme al grupo y esperar a que se dieran cuenta de mi presencia.
 - interrumpir e inmediatamente comenzar a contar lo mucho que me gusta ese juego.
19. Estas haciendo un pasatiempo o juego y otro niño te pregunta: ¿Qué haces? ¿Qué harías o dirías generalmente?
- Decir: ¡Oh una cosa! o ¡Oh, nada!

- b) Decir: No me molestes. ¿No ves que estoy ocupado?
 - c) Continuar haciendo el pasatiempo o juego y no decir nada.
 - d) Decir: ¡A ti qué te importa!
 - e) Dejar de hacer el pasatiempo o juego y explicarle lo que haces.
20. Ves cómo otro niño tropieza y cae al suelo. ¿Qué harías o dirías generalmente?
- a) Reírme y decir: ¿Por qué no miras por dónde vas?
 - b) Decir: ¿Estás bien? ¿Puedo hacer algo?
 - c) Preguntar: ¿Qué ha pasado?
 - d) Decir: ¡Así son las caídas!
 - e) No hacer nada e ignorarlo.
21. Te golpeas la cabeza con una estantería y te duele. Alguien te dice: ¿Estás bien? ¿Qué harías o dirías generalmente?
- a) Decir: Estoy bien. ¡Déjame solo!
 - b) No decir nada e ignorar a esa persona.
 - c) Decir: ¿Por qué no metes las narices en otra parte?
 - d) Decir: No, me he golpeado la cabeza. Gracias por preguntar.
 - e) Decir: No es nada. Estoy bien.
22. Cometes un error y culpan a otro niño. ¿Qué harías o dirías generalmente?
- a) No decir nada.
 - b) Decir: Es culpa suya.
 - c) Decir: Es culpa mía.
 - d) Decir: No creo que sea culpa de esa persona.
 - e) Decir: Tiene mala suerte.
23. Te sientes insultado por algo que ha dicho alguien. ¿Qué harías o dirías generalmente?
- a) irme y no decir nada sobre el enfado.
 - b) Decirle a ese niño que no lo vuelva a hacer.
 - c) No decir nada a ese niño aunque me sintiera insultado.
 - d) Insultar a ese niño.
 - e) Decir a ese niño que no me gusta lo que ha dicho y pedirle que no lo vuelva a hacer.
24. Otro niño te interrumpe constantemente mientras estás hablando. ¿Qué harías o dirías generalmente?

- a) Decir: Perdona, me gustaría terminar de contar lo que estaba diciendo.
 - b) Decir: ¡No es justo! ¿No puedo hablar yo?
 - c) Interrumpir al niño empezando a hablar otra vez.
 - d) No decir nada y dejar que el otro niño continuara hablando.
 - e) Decir: ¡Cállate! ¡Estaba hablando yo!
25. Otro niño te pide que hagas algo que te impedirá hacer lo que realmente quieres hacer. ¿Qué harías o dirías generalmente?
- a) Decir Tengo otros planes, pero haré lo que tú quieras.
 - b) Decir: ¡De ninguna manera! Búscate otro.
 - c) Decir Bueno, haré lo que tú quieras.
 - d) Decir ¡Olvídate de eso! ¡Lárgate!
 - e) Decir Tengo otros planes. Quizá la próxima vez.
26. Ves a otro niño con quien te gustaría encontrarte. ¿Qué harías o dirías generalmente?
- a) Llamar a gritos a ese niño y pedirle que se acercase.
 - b) Ir hacia ese niño, presentarme y empezar a hablar.
 - c) Acercarme a ese niño y esperar a que me hablara.
 - d) Ir hacia ese niño y empezar a contarle las grandes cosas que has hecho.
 - e) No decir nada a esa persona.
27. Alguien a quien no conoces te para y te dice: ¡Hola! ¿Qué harías o dirías generalmente?
- a) Decir: ¿Qué quieres?
 - b) No decir nada.
 - c) Decir: No me molestes. ¡Lárgate!
 - d) Decir: ¡Hola!, presentarme y preguntarle quién es.
 - e) Hacer un gesto con la cabeza, decir ¡Hola! e irme.

HOJA DE RESPUESTAS

NOMBRE Y APELLIDOS:

1. A B C D E
2. A B C D E
3. A B C D E
4. A B C D E
5. A B C D E
6. A B C D E
7. A B C D E
8. A B C D E
9. A B C D E
10. A B C D E
11. A B C D E
12. A B C D E
13. A B C D E
14. A B C D E
15. A B C D E
16. A B C D E
17. A B C D E
18. A B C D E
19. A B C D E
20. A B C D E
21. A B C D E
22. A B C D E
23. A B C D E
24. A B C D E
25. A B C D E
26. A B C D E
27. A B C D E

Procedimiento de corrección y valoración

Cada uno de los 27 ítems de la prueba tiene 5 posibles respuestas, una de ellas representa la respuesta asertiva la cual es puntuada con 0, otras dos implican respuestas agresivas a la situación de distinto grado puntuándose con 1 o 2 puntos, y otras dos implican respuestas pasivas a la situación con distinto grado de pasividad, otorgándose -1 o -2 puntos.

Para la corrección de la prueba obtenemos información sobre tres tipos de conducta social. Por un lado, la puntuación en conducta agresiva, por otro lado, la puntuación en conducta pasiva, y finalmente, la cantidad total de conducta no asertiva en la interacción con los iguales.

HOJA DE CORRECCIÓN

	A	B	C	D	E
1.	-2	2	0	-1	1
2.	-1	1	-2	2	0
3.	2	0	-1	1	-2
4.	1	-2	2	0	-1
5.	0	-1	1	-2	2
6.	-2	2	0	-1	1
7.	0	-1	1	-2	2
8.	-2	2	0	-1	1
9.	2	0	-1	1	-2
10.	1	-2	2	0	-1
11.	1	-2	2	0	-1
12.	0	-1	1	-2	2
13.	-2	2	0	-1	1
14.	-1	1	-2	2	0
15.	2	0	-1	1	-2
16.	1	-2	2	0	-1
17.	0	-1	1	-2	2
18.	-2	2	0	-1	1
19.	-1	1	-2	2	0
20.	2	0	-1	1	-2
21.	1	-2	2	0	-1
22.	-2	2	0	-1	1
23.	-2	1	-1	2	0
24.	0	-1	1	-2	2
25.	-1	1	-2	2	0
26.	2	0	-1	1	-2
27.	1	-2	2	0	-1

Para interpretar los resultados se han calculado percentiles con las puntuaciones obtenidas por los 154 niños que componen la muestra en la fase pretest, es decir, antes de realizar el programa de juego. Si bien consideramos que para la construcción de baremos el tamaño de nuestra muestra es insuficiente, creemos que estos datos pueden servir de orien-

tación al profesor/a respecto a las puntuaciones que podemos considerar bajas, medias o altas, de un modo aproximativo. Las puntuaciones directas y su percentil correspondiente respecto a las tres variables medidas con esta escala (conducta agresiva, pasiva, total no asertiva) se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1. Tabla de Conversión de Puntuaciones Directas a **Percentiles**, en Conducta No Asertiva para la fase pretest

PERCENTIL	PUNTUACIONES DIRECTAS		
	CONDUCTA AGRESIVA	CONDUCTA PASIVA	TOTAL NO ASERTIVA
1	—	1	3
10	2	2	7
20	3	4	10
30	4	5	12
40	6	6	13
50	7	7	16
60	10	8	20
70	14	9	23
80	19	11	26
90	24	14	30
99	32	22	41

Nota: Se consideran altas las puntuaciones directas correspondientes a percentiles de 70 o superiores.

Como se puede observar en la Tabla 1, a partir de puntuaciones directas de 14 en conducta agresiva, 9 en conducta pasiva y 23 en conducta total no asertiva, se interpreta como un nivel significativo en ese tipo de conducta social negativa.

2.1.3. Evaluación de la comunicación **intragrupo**: el juego de las siluetas. **Garaigordobil**, 1993

Significación de la prueba

La situación experimental planteada en esta prueba tiene por finalidad evaluar las características de la comunicación intragrupo. Específicamente

explora la cantidad y la calidad de los mensajes que los niños envían a sus compañeros del grupo-aula. El análisis de los mensajes permite evaluar la percepción que tienen los niños del grupo en relación a sus compañeros, posibilitando detectar los niños líderes aceptados por el grupo, los niños rechazados y despreciados por sus compañeros, así como los niños con bajo impacto social en el aula, es decir, que son tenidos poco en cuenta por sus compañeros los cuales les envían pocos mensajes de comunicación.

Descripción de la situación experimental

Esta actividad se realiza en el aula de psicomotricidad, en *gran* grupo, planteándose del siguiente modo: En primer lugar, se distribuyen los participantes en parejas, y por turnos dibujan la silueta de cada uno de ellos sobre un pliego de papel continuo que se entrega a cada jugador en el que debe tener cabida toda su figura (1,5 metros de longitud). Cuando tienen la silueta elaborada ponen su nombre sobre ella. Posteriormente, después de que todos tengan las siluetas dibujadas, se dan 20 minutos de tiempo para que cada participante se desplace delante de todas las siluetas de los compañeros de grupo y escriba libremente mensajes positivos en relación a los compañeros que desee.

Consigna o instrucciones para la aplicación

"En primer lugar, y con la ayuda del compañero que tenéis al lado debéis de dibujar vuestra silueta poniendo vuestro nombre encima de ella." Cuando están todas las siluetas dibujadas se indica: "Ahora debéis pasar por las siluetas de vuestros compañeros y pensar mensajes positivos para ellos, por ejemplo, es generoso, o juega bien al fútbol... etc. y escribir estos mensajes dentro de su silueta. Pasar por todas las siluetas, pero si no tenéis un mensaje positivo para ese compañero, ir a la siguiente".

Procedimiento de corrección y valoración

Inicialmente se transcriben los mensajes impresos en cada silueta, registrando los mensajes que recibe cada niño. Posteriormente, para la corrección de esta prueba se valora la cantidad de mensajes positivos, es decir, que implican descripciones físicas o de características psicológi-

cas del niño de cualidad positiva o amistosa (es un buen amigo, es generoso, buen futbolista...) así como la cantidad de mensajes negativos, definiendo estos como mensajes agresivos, despreciativos o negativos ya sea en el plano físico o en el de las características psicológicas del niño (feo, gordo, egoísta, pegón, payaso, tonto...).

Posteriormente, se obtiene la cantidad de mensajes recibido por cada niño (sumatorio de positivos y negativos). En su valoración, se otorga un punto por mensaje, invalidando aquellas frases que no indican ninguna descripción positiva o negativa, o cualidad del niño (por ejemplo: es mi hermano, tiene pelo largo, lleva falda azul... etc.)

Para interpretar los resultados hemos calculado percentiles con las puntuaciones obtenidas por los 154 niños que componen la muestra en la fase pretest, es decir, antes de realizar el programa de juego. Si bien consideramos que para la construcción de baremos el tamaño de nuestra muestra es insuficiente, creemos que estos datos pueden servir de orientación al profesor/a respecto a las puntuaciones que podemos considerar bajas, medias o altas, de un modo aproximativo. Las puntuaciones directas y su percentil correspondiente respecto a las tres variables de comunicación intragrupo medidas (cantidad de mensajes positivos, cantidad de mensajes negativos y total de mensajes) se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2. Tabla de Conversión de las Puntuaciones Directas a Percentiles, en Comunicación intragrupo para la fase pretest

PERCENTIL	PUNTUACIONES DIRECTAS		
	MENSAJES POSITIVOS	MENSAJES NEGATIVOS	TOTAL MENSAJES
1	0	—	4
10	4	—	9
20	7	1	10
30	9	1	12
40	10	2	14
50	12	3	16
60	14	4	18
70	17	5	20
80	19	8	23
90	24	10	28
95	28	13	32
99	35	19	39

Nota: Se consideran bajas las puntuaciones directas correspondientes a percentiles de 30 o inferiores, puntuaciones medias entre 30 y 70 y puntuaciones altas a partir del percentil 70.

Como se puede observar en la Tabla 2, pese a **que** en las instrucciones al juego de las siluetas se solicitaba escribir mensajes positivos para los compañeros, no obstante, se dieron mensajes negativos intragrupo, aunque en bastante menor proporción que los positivos. También se evidencia que puntuaciones directas de 4 o inferiores indican un bajo nivel de aceptación del niño por parte del grupo de compañeros del aula.

2.1.4. Evaluación de la sensibilidad social. Batería de socialización. Silva y Martorell. 1983

Significación de la prueba

Esta escala forma parte de la Bateria de socialización de Silva y de Martorell y permite evaluar la conducta social en el aula, y específicamente la sensibilidad social o conductas de ayuda en relación a los compañeros que tienen más dificultades de interacción social con los iguales. Los ítems que contiene la escala exploran el grado de consideración y preocupación de la persona hacia los demás, en particular hacia aquellos que tienen problemas y son rechazados o postergados.

Descripción de la tarea

La escala se compone de 14 ítems relacionados con conductas de sensibilidad social en la interacción con los compañeros del aula. La maestra, después de observar durante un tiempo (15-20 días) a los niños en relación a estas conductas, indica en la hoja de respuesta la frecuencia con la que el niño realiza la conducta descrita (nunca, alguna vez, frecuentemente, siempre).

INSTRUCCIONES

En esta escala se presentan una serie de conductas que pueden observarse en los escolares y que se detectan en la experiencia pedagógica cotidiana. Lea el contenido de cada cuestión e intente responder de la forma más precisa. Muchas cuestiones son similares pero reflejan matices distintos del comportamiento del alumno. Para cumplimentar la escala utilice la hoja de respuestas que se adjunta. Conteste según su comportamiento más actual, no sobre el pasado. Es importante que tenga en cuenta la conducta observable del alumno, y que sea esa conducta observable la que determine su contestación, evitando inferencias o interpretaciones sobre la persona evaluada.

ÍTEMES REFERIDOS A CONDUCTAS DE SENSIBILIDAD S O C W

1. Anima a sus compañeros/as para que superen dificultades.
2. Muestra interés por lo que les sucede a los demás
3. Se muestra amable con sus compañeros/as cuando ve que tienen problemas.
4. Cuando un compañero/ra es excluido del grupo, se acerca a él e intenta ayudarle.
5. Acepta como amigos/as a aquellos que rechaza la mayoría.
6. Cuida de que otros compañeros/as no sean dejados al margen.
7. Intercede en favor de otro/a o permanece a su lado.
8. Anima, alaba o felicita a sus compañeros/as.
9. Aunque esté ocupado en sus cosas, las pospone cuando le piden ayuda.
10. Se le ve contrariado cuando un compañero/ra tiene problemas.
11. Comenta el trabajo de sus compañeros/as subrayando los aspectos positivos en vez de criticar sus puntos débiles.
12. Ante una discusión o problema intenta ponerse en el lugar de los demás.
13. Defiende a un compañero/a cuando se le ataca o critica.
14. Ayuda a sus compañerodas cuando se encuentra en dificultades.

**HOJADE RESPUESTA. EVALUACIÓN DE LA SENSIBILIDAD SOCIAL
DE LA BATERÍA DE SOCIALIZACIÓN DE SILVA Y MARTORELL**

NOMBRE DEL NIÑO:

EDAD:

CURSO:

PROFESORA:

A Nunca

B Alguna vez

C Frecuentemente

D Siempre

1. ABCD

2. ABCD

3. ABCD

4. ABCD

5. ABCD

6. ABCD

7. ABCD

8. ABCD

9. ABCD

10. ABCD

11. ABCD

12. ABCD

13. ABCD

14. ABCD

Procedimiento de corrección y valoración

Se otorga 1 punto cuando la conducta se realiza alguna vez, 2 puntos cuando se realiza frecuentemente y 3 puntos cuando se observa en el niño siempre. La puntuación máxima de la escala es de 42 puntos. Para la valoración de esta prueba presentamos en la Tabla 3, los baremos elaborados por Silva y Martorell (1983), autores de la prueba, los cuales resultan básicamente similares a los que hemos obtenido con nuestra muestra en la fase pretest.

Tabla 3. Tabla de Conversión de las Puntuaciones Directas a Percentiles, en Sensibilidad Social de la Bateria de Socialización de Silva y Martorell (1983)

PERCENTIL	PUNTUACIÓN DIRECTA	
	VARONES	MUJERES
1	4	4
10	10	10
20	13	13
30	14	—
40	—	16
50	17	18
60	19	19
70	21	21
80	23	24
90	26	27
99	34	35

Nota: Se consideran bajas las puntuaciones directas correspondientes a percentiles de 30 o inferiores, puntuaciones medias entre 30 y 70 y puntuaciones altas a partir del percentil 70.

Como se puede apreciar en la Tabla 3, puntuaciones directas de 13 o inferiores pueden considerarse como un bajo nivel de conductas de ayuda o conductas de sensibilidad social, y puntuaciones superiores a 23 indican alta cantidad de este tipo de conductas.

2.1.5. Evaluación del autoconcepto. Listado de adjetivos. Adaptación del test "The adjective check lists" Gough y Heilbrun, 1985

Significación de la prueba

Este listado contiene 28 adjetivos de cualidad positiva, incluyendo descripciones de características físicas (3), intelectuales (6), afectivas (11) y de sociabilidad (8), en base a los cuales se evalúa el concepto que cada niño tiene de sí mismo en estas 4 dimensiones del "self". Los adjetivos contenidos en la prueba han sido seleccionados del Test "The adjective Check List" de Gough y Heilbrun, utilizando como criterio la adecuación a niños de esta edad.

Consigna de aplicación

"En esta hoja que os he entregado tenéis un lista de adjetivos que sirven para definir a las personas. Quiero que leáis rápidamente estos adjetivos y pongáis una cruz en aquellos que os describen. Debéis marcar sólo los que describen cómo sois realmente y no los que digan cómo os gustaría ser. Por ejemplo, en la primer fila dice: Atento, poco despistado en la escuela, y si vosotros os definiríais así, entonces marcar una cruz a la izquierda de la palabra o la frase. ¿Lo habéis comprendido?. Ahora yo voy a ir leyéndolos en alto y definiéndolos para que todos estén claros. Cuando lea algún adjetivo que sirve para describir como sois marcar a su izquierda una cruz".

Procedimiento de aplicación

Esta prueba se aplica colectivamente en pequeños grupos de 10 niños. Mientras el evaluador lee en alto los adjetivos, clarificándolos, los niños anotan sus respuestas en el protocolo entregado.

Procedimiento de corrección y valoración

Se otorga un punto cuando el adjetivo ha sido marcado por el niño como adjetivo que le autodescribe. La puntuación máxima para adjetivos referidos a cualidades intelectuales es 3, para cualidades corporales es 6, para cualidades afectivas es 11, y para cualidades relacionadas con la interacción social es 8. La máxima puntuación obtenida en la prueba es 28. Para su valoración, se han elaborado baremos con los resultados de 154 a los que se aplicó este instrumento en la fase pretest o preintervención. Debido al tamaño de la muestra, e igual que con los instrumentos anteriores, recomendamos utilizar estos datos que se presentan en la Tabla 4 de forma orientativa, a fin de interpretar el autoconcepto global que incluye todos los items de la prueba.

HOJADE RESPUESTA (*Continuación*)

Alegre (divertido...)
 Valiente (sin miedos...)
 Responsable (con el trabajo en casa y en la escuela...)
 Ordenado (con los trabajos, los juguetes...)
 Sentimental (te emocionas fácilmente...)
 Cariñoso (te gusta mostrar buenos sentimientos...)
 Obediente (haces las cosas que los padres o maestros te mandan...)
 Bueno (tienes buenos sentimientos...)
 Importante (valioso...)
 Comunicativo (abierto, sociable, te gusta hablar...)
 Amigoso (simpático...)
 Amable (cortés con las personas...)
 Independiente (te gusta hacer las cosas por ti mismo, ...)
 Confiado en las personas (crees que los otros son buenas personas...)
 Cooperativo (compartes cosas, te gusta hacer trabajos y juegos con otros...)
 Comprensivo (escuchas a los otros, perdonas fácil...)
 Sincero (dices la verdad...)

2.2. EVALUACIÓN DE LA CREATIVIDAD

2.2.1. Tareas gráficas y verbales de la batería de Guilford. 1951

Para evaluar la creatividad verbal y gráfica se han realizado algunas adaptaciones de las tareas de la batería de Guilford, con el objetivo de adecuarlas a las edades de los niños que han participado en este estudio (8 a 10/11 años). Por ello, se describe en cada caso la tarea planteada a fin de delimitar la interpretación de los resultados obtenidos y los datos que se aportan.

1) El Test de los Círculos

Significación de la prueba

Con este instrumento se evalúa la creatividad gráfico-figurativa (artística) mediante la valoración de tres indicadores señalados por Guilford: "Fluidez", "Flexibilidad del pensamiento", y "Originalidad, así como mediante otro cuatro indicador denominado "Conectividad" incluido en este estudio como objeto de análisis.

Descripción de la tarea

Los niños reciben un folio que contiene 24 formas circulares, de 3 cm de diámetro con una separación de 3 cm entre sí. Tomando como base estos círculos deben realizar todos los dibujos que se les ocurra, para lo que disponen de 15 minutos de tiempo.

Consigna o instrucciones

"Utilizando los círculos que hay en la hoja debéis hacer los dibujos que se os ocurran y que tengan en sus formas círculos. Podéis usar un círculo para hacer una pelota, o dos para hacer una gafas o tres... o los que queráis. El juego consiste en hacer dibujos usando estos círculos y podéis emplear cuantos círculos deseéis para ello. ¿Lo habéis comprendido? Podéis comenzar, pero no hagáis los dibujos que yo he sugerido, pensar que dibujos se os ocurren tratando de hacer dibujos originales, es decir, que no se les ocurran a otros. Vamos a realizar este juego durante 15 minutos, y después recogeré vuestros dibujos"

Procedimiento de aplicación

La aplicación se realiza colectivamente en pequeños grupos de 10 niños, en un aula estándar preparada para ello.

Definición de los indicadores y criterios de evaluación

FLUIDEZ: Capacidad para producir *gran* número de ideas. Se valora el número de círculos utilizados para realizar las ideas o dibujos presentados.

FLEXIBILIDAD: Aptitud para cambiar de un planteamiento a otro, de una línea de pensamiento a otra. Se valora el número de subconjuntos o agrupamientos posibles de las ideas.

ORIGINALIDAD: Aptitud para aportar ideas o soluciones de largo alcance, poco frecuentes y nuevas. Se valora con el criterio infrecuencia estadística de la idea, en una muestra de 154 sujetos.

- 0 puntos: Si la imagen está representada por más de 3 sujetos.
- 1 punto: Si la imagen está representada por 3 sujetos.
- 2 puntos: Si la imagen representada está repetida por 2 sujetos.
- 3 Puntos: Si la imagen representada aparece en 1 Sujeto.

CONECTIVIDAD: Todas las grandes obras ofrecen una síntesis acertada y personal de la realidad, son integradoras de múltiples perspectivas, enfoques o conceptos. Es la más alta manifestación del potencial creativo. La persona altamente creativa no solamente va más allá de la información recibida, sino que conecta en un todo significativo los elementos independientes que hasta entonces carecían de sentido. La conectividad se pone de manifiesto en la integración de dos o más figuras en una sola composición.

La conectividad es uno de los indicadores más válidos del potencial creativo de una persona. Es la capacidad de integrar en una unidad significativa estructuras gráficas autónomas. Para valorar este indicador se otorga 1 punto por cada figura integrada a otra.

Enlace de dos figuras: 2 puntos. Enlace de tres figuras: 3 puntos... integración de los 24 elementos: 24 puntos.

Procedimiento de corrección y valoración

- a) Listado de ideas, eliminando las respuestas inválidas (repeticiones...) y obtención de sus frecuencias.
- b) Categorización o agrupamiento de las respuestas en subconjuntos (naturaleza, animales, elementos de la casa, partes del cuerpo, alimentos....).
- c) Valoración de la fluidez de cada sujeto otorgando un punto por cada círculo empleado.
- d) Valoración de flexibilidad consignando 1 punto por cada subconjunto y por cada respuesta que no sea posible agruparla con otras. Ejemplo: Sombrero, Bolso, Lazo, manillar de bici, felpudo, caracol (Fluidez: 6. Flexibilidad: 4)
- e) Valoración de originalidad otorgando 0, 1, 2 o 3 puntos a cada idea en función de su frecuencia en el conjunto de la muestra.
- f) Valoración de conectividad dando un punto a cada figura que esté conectada a otra para realizar un dibujo con significación.

Para interpretar los resultados se han calculado percentiles con las puntuaciones obtenidas por los 154 niños que componen la muestra en la fase pretest, es decir, antes de realizar el programa de juego. Si bien consideramos que para la construcción de baremos el tamaño de nuestra muestra es insuficiente, creemos que estos datos pueden servir de orientación al profesor/a respecto a las puntuaciones que podemos considerar bajas, medias o altas, de un modo aproximativo. Las puntuaciones directas y su percentil correspondiente respecto a los cuatro indicadores medidos

con esta tarea (fluidez, flexibilidad, originalidad y conectividad) se presentan en la Tabla 5.

Tabla 5. Tabla de Conversión de las Puntuaciones Directas a Percentiles, en Creatividad gráfica en el test de los círculos para la fase pretest

PERCENTIL	PUNTUACIONES DIRECTAS			
	FLUIDEZ	FLEXIBI	ORIGINA	CONECTI
1	3	2	—	—
10	8	4	—	—
20	9	5	—	—
30	11	6	2	2
40	12	6	3	2
50	14	7	3	2
60	15	7	5	4
70	18	8	6	5
80	21	9	8	6
90	22	10	10	9
95	23	11	13	12
99	25	12	17	16

Nota: Se consideran bajas las puntuaciones directas correspondientes a percentiles de 30 o inferiores, puntuaciones medias entre 30 y 70 y puntuaciones altas a partir del percentil 70.

De la observación del baremo obtenido (tabla 5) cabe resaltar que en estas edades aparecen bajos niveles de originalidad y conectividad, ya que una parte importante del grupo dieron respuestas de alta frecuencia no obteniendo ningún punto en originalidad. Así mismo, también se observa que una parte de los niños no realizaron uniones de unos círculos con otros para dibujar unidades significativas mayores.

2) El test de los usos posibles inusuales y el test de las consecuencias de Guilford

Significación de la prueba

Estas tareas seleccionadas de la Batena de Guilford tienen por finalidad evaluar la creatividad verbal de los niños, en tres de sus indicadores: Fluidez, flexibilidad y originalidad.

Descripción de la tarea

En primer lugar, se solicita a los niños que enumeren posibles usos pero inusuales, poco frecuentes de un periódico, para lo que se les da 5 minutos y a continuación se les pide que piensen consecuencias que se producirían si se diera una situación hipotética e improbable, como es la de que no existieran las escuelas, disponiendo de 10 minutos para la segunda tarea.

Consigna o instrucciones

"Ahora vamos a realizar un juego que tiene dos partes, primero, tenemos que pensar usos posibles pero inusuales, es decir, poco frecuentes de un objeto. Por ejemplo, si pensamos en usos posibles pero inusuales de una cuerda, podríamos decir que puede usarse como cinturón, como un adorno después de pintarla... El objeto que nosotros vamos a utilizar va a ser un periódico. Tenemos que imaginar que usos posibles pero inusuales podría tener un periódico. No importa que digáis muchas formas de usar un periódico, lo que importa es que penséis usos que no se les ocurrirían a otros. Para ello disponéis de 5 minutos de tiempo"(5 minutos)....."En la segunda parte de este juego vamos a imaginarnos una situación improbable, por ejemplo, imaginarnos que no existieran escuelas. Para este ejercicio tenemos que pensar que pasaría si se diera esa situación. Tenéis 10 minutos para escribir qué consecuencias o cosas podrían pasar si ello ocurriera. No hay respuestas acertadas o erróneas, escribir cualquier consecuencia que imaginéis, por rara o extraña que sea. Intentar pensar consecuencias originales, que no se les ocurrirían a otros".

Procedimiento de aplicación

La aplicación se realiza colectivamente en pequeños grupos de 10 niños, en un aula estándar preparada para ello.

HOJA DE RESPUESTAS

NOMBRE Y APELLIDOS CURSO EDAD

TAREAS VERBALES DE GUILFORD

TEST DE LOS USOS POSIBLES INUSUALES DE UN PERIÓDICO:

TEST DE LAS CONSECUENCIAS:
QUE PASARÍA SI NO EXISTIERAN LAS ESCUELAS

Definición de los indicadores y criterios de evaluación

FLUIDEZ: Capacidad para producir gran número de ideas. Se valora el número de ideas presentadas.

FLEXIBILIDAD: Aptitud para cambiar de un planteamiento a otro, de una línea de pensamiento a otra. Se valora el número de subconjuntos o agrupamientos temáticos posibles de las ideas.

ORIGINALIDAD: Aptitud para aportar ideas o soluciones de largo alcance, poco frecuentes y nuevas. Se valora con el criterio infrecuencia estadística de la idea, en una muestra de 154 sujetos.

- 0 puntos: Si la idea esta indicada por más de 3 sujetos.
- 1 punto: Si la idea está planteada por 3 sujetos.
- 2 puntos: Si la idea ha sido propuesta o repetida por 2 sujetos
- 3 puntos: Si la idea señalada aparece en 1 sujeto.

Procedimiento de corrección y valoración

- a) Listado de ideas, eliminando las respuestas inválidas (repeticiones, usos usuales del objeto...) y obtención de sus frecuencias.

- b) Categorización o agrupamiento de las respuestas en subconjuntos (Por ejemplo, en usos inusuales, objetos de vestir, escolares, de juego, de la casa...; en consecuencias, realización de actividades agradables, no saber o aprender algo, efectos futuros, efectos en los sentimientos..)
- c) Valoración de la fluidez de cada sujeto otorgando un punto por cada idea aportada.
- d) Valoración de flexibilidad consignando 1 punto por cada subconjunto y por cada respuesta que no sea posible asociarla a otras.
- e) Valoración de originalidad otorgando 0, 1, 2 o 3 puntos a cada idea en función de su frecuencia en el conjunto de la muestra.

Para interpretar los resultados hemos calculado percentiles con las puntuaciones obtenidas por los 154 niños que componen la muestra en la fase pretest, es decir, antes de realizar el programa de juego. Las puntuaciones directas y su percentil correspondiente respecto a los 3 indicadores (fluidez, flexibilidad, y originalidad) en la tarea de Usos Inusuales y en la de Consecuencias, se presentan en la Tabla 6.

Tabla 6. Tabla de Conversión de las Puntuaciones Directas a Percentiles, en Creatividad verbal en el test de los Usos y en el test de Consecuencias, en la fase pretest

PERCENTIL	PUNTUACIONES DIRECTAS					
	USOS FLUID	USOS FLEXI	USOS ORIGI	CONSE FLUID	CONSE FLEXI	CONSE ORIGI
1	—	—	—	—	—	—
10	1	1	—	1	1	—
20	2	2	—	2	1	—
30	3	2	—	2	2	—
40	3	2	—	3	2	—
50	4	3	1	3	2	—
60	4	3	2	4	2	1
70	5	3	3	4	3	1
80	6	4	4	4	3	2
90	7	4	5	5	4	3
95	8	5	8	6	4	4
99	10	6	10	12	5	14

Nota: Se consideran bajas las puntuaciones directas correspondientes a percentiles de 30 o inferiores, puntuaciones medias entre 30 y 70 y puntuaciones altas a partir del percentil 70.

Como se evidencia en la Tabla 6, estas tareas sirven para discriminar preferentemente los niños con altos niveles de creatividad verbal. La observación de estos resultados permite constatar que en estas edades una parte importante de los niños apenas obtienen puntuaciones en originalidad en ambos tests debido a que las ideas que presentan tienen un alto nivel de frecuencia en el conjunto de esta muestra.

2.2.2. *Test de abreacción para evaluar la creatividad. TAEC.* *De la Torre, 1991*

Significación de la prueba

Este test gráfico-inductivo de completación de figuras para evaluar la creatividad permite valorar el control de la tensión al cierre, así como otros factores como originalidad, elaboración, fantasía, conectividad, alcance imaginativo, estilo creativo, etc.

Descripción de la tarea

En un folio que contiene 12 pequeñas figuras compuestas por 3 o 4 trazos simples, el niño debe realizar dibujos que se le ocurran incluyendo estas figuras en sus dibujos, o utilizando estas figuras para construir uno o varios dibujos. Para aplicar este instrumento se requiere el protocolo elaborado y publicado por el autor (De la Torre, 1991).

Consigna o instrucciones

"Poner a prueba vuestra creatividad. Realizar un dibujo con estas figuras que tenéis en la hoja que os he entregado. Después podéis colorearlos si lo deseáis".

Procedimiento de aplicación

La aplicación se realiza colectivamente en pequeños grupos de 10, dando un tiempo de 30 minutos para la elaboración de la tarea. Para ello, los niños acuden a un aula estándar preparada con esta finalidad.

Definición de los indicadores y criterios de evaluación

Para la valoración del test hemos seleccionado cuatro de los once indicadores de evaluación que aporta el autor del instrumento: abreacción, originalidad, fantasía y conectividad.

ABREACCIÓN O RESISTENCIA AL CIERRE: Se define abreacción como el control que el sujeto tiene para atrasar el cierre de aberturas sin dejarse llevar de la tensión natural para percibir de inmediato un todo acabado. La resistencia al cierre puede manifestarse de dos modos: dejando abierta la figura o cerrándola mediante una vía indirecta; esto es, por más de dos trazos, alejándose de los puntos de cierre o valiéndose de cierres originales, como bucles, sierras..., etc. Los estudios han mostrado que tanto la abertura como el cierre indirecto tienen un valor semejante. El sujeto con alta puntuación no significa que sea creativo en sentido productivo, sino que al prolongar el periodo de incubación posibilita un potencial para transformar el medio e ir más allá de la información recibida. Puede ser original, aunque no necesariamente. Se puede decir que el sujeto no actúa por conductas reflejas sino que elabora lo percibido posibilitando de este modo realizaciones personales.

Según Torrance (1969) una figura incompleta de cualquier tipo determina que un individuo se sienta tenso. La tendencia de parte del sujeto es reducir esta tensión cerrando la figura en la forma más simple posible. Un cierre mediante línea recta o curva indica falta de control de dicha tensión. Cuando el cierre se retrasa mediante otros procedimientos, consideramos que el sujeto está capacitado para resistir, retardar y vencer la tendencia a la oclusión. La edad y el desarrollo contribuyen a un mayor control de la tensión al cierre.

ORIGINALIDAD: Es el indicador más útil para valorar el potencial creador de las personas. J.P. Guilford (1971) afirma que la originalidad es el epítome o compendio de la creatividad, y Barron (1976) mantiene que la creatividad es la disposición a la originalidad. Para Ulmann (1972) ser original viene a significar, entre otras cosas, ser capaz de producir algo nuevo y precisamente la novedad constituye el criterio más frecuentemente señalado como indicador de la creatividad. Sin entrar en precisiones respecto a que no todo lo original es creativo (De la Torre, 1991), se pueden distinguir cuatro enfoques en el abordaje de este concepto:

- a) Como algo originario, que es punto de partida o génesis de acciones posteriores.
- b) Como respuesta inusual o rara estadísticamente en un grupo dado.
- c) Como asociaciones lejanas o remotas.

d) Como respuestas ingeniosas o con talento, que conllevan novedad y sorpresa.

FANTASÍA: La fantasía es una plataforma para ir más allá de las imágenes percibidas. La imaginación se nutre de un mundo más o menos rico de imágenes sensoriales que la mente transforma. La imaginación se apoya en una realidad percibida. La fantasía, a su vez, es la representación mental de algo que no viene dado de forma inmediata por los sentidos, que sobrepasa lo percibido adentrándose en el terreno de lo irreal o fantástico. Los sujetos que poseen escasa fantasía imaginarán objetos del entorno familiar, sin embargo, quienes posean una viva fantasía ofrecerán representaciones de objetos inhabituales, raros o exóticos. Es llevar la originalidad a sus límites extremos, entre la pertinencia de la respuesta y la extravagancia.

CONECTIVIDAD: Todas las grandes obras ofrecen una síntesis acertada y personal de la realidad. Son integradoras de múltiples perspectivas, enfoques o conceptos. Es la más alta manifestación del potencial creativo. La persona altamente creativa no solamente va más allá de la información recibida, sino que conecta con un todo significativo los elementos independientes que hasta entonces carecían de sentido. La conectividad se pone de manifiesto en la integración de dos o más figuras en una sola composición. La conectividad es uno de los indicadores más válidos del potencial creativo de una persona. Es la capacidad de integrar en una unidad significativa estructuras gráficas autónomas.

Procedimiento de corrección y valoración

ABREACCIÓN O RESISTENCIA AL CIERRE: En su valoración se aplicará el criterio de puntuar cada abertura o cierre indirecto. Para ello se otorgará al ejercicio tantos puntos como aberturas dejadas intactas, semiabiertas o cierres indirectos. Ello hace un total máximo de 36 puntos. Se otorga un punto a toda abertura que puede interpretarse como retardo, resistencia al cierre, y por consiguiente retardo en el proceso de incubación. Los cierres mediante una recta, pequeño arco o ángulos que unen los extremos de la abertura no puntúan. Se otorga un punto si: (a) La abertura de la figura queda tal como se le da; (b) Cierre indirecto, por recurrir a más de dos líneas de oclusión o una prolongada; (c) Cierres a través de bucles, sierras, amplio arco, ...; (d) Cierres originales, sin enlazar extremos; (e) Cierres incompletos sin terminar.

ORIGINALIDAD: La originalidad de un sujeto puede ser valorada mediante una apreciación global de sus respuestas o utilizando criterios

cuantitativos (por figuras). Una simple ojeada al conjunto de las figuras representadas permite apreciar si el sujeto recurre a imágenes habituales o por el contrario ofrece composiciones novedosas y con ingenio. La alta originalidad suele ir acompañada de fantasía, conectividad, alcance, expansión, riqueza expresiva. Para realizar una valoración anaiítica de las respuestas se utiliza el criterio cuantitativo de infrecuencia estadística, empleando el listado de respuestas y sus frecuencias en la muestra de 154 sujetos. En función de la frecuencia se valoran las respuestas con las siguientes puntuaciones:

- 0 puntos: Si la imagen está representada por más de 3 sujetos.
- 1 punto: Si la imagen está representada por 3 sujetos.
- 2 puntos: Si la imagen representada está repetida por 2 sujetos.
- 3 puntos: Si la imagen representada no aparece en otros.

FANTASÍA: Aplicando la estrategia anaiítica y cuantitativa utilizaremos la escala de 0 a 3 puntos para cada figura, dando una puntuación máxima de 36.

- 0 puntos: Cuando la figura es fiel reflejo de un ser un objeto familiar bien conocido: caras, astros, cajas, floreros, serpentina, rejillas, casas, objetos de cocina o escritorio...
- 1 punto: Cuando se añaden características nuevas a un objeto familiar como los anteriores. Sigue dominando el mundo de la realidad: un ratón con orejas de gato, una mariposa original....
- 2 puntos: Cuando la composición se aparta considerablemente de una realidad que sigue siendo fácilmente reconocida.
- 3 puntos: Cuando se trata de objetos extraños o inusuales en la cultura del sujeto.

CONECTIVIDAD: Para Uevar a cabo una evaluación cuantitativa se otorgan 3 puntos por cada figura asociada temáticamente a otra: Enlace de dos figuras: 6 puntos. Enlace de tres figuras: 9 puntos..... Integración de los 12 elementos: 36 puntos.

Para interpretar los resultados hemos calculado percentiles con las puntuaciones obtenidas por los 154 niños que componen la muestra en la fase pretest, es decir, antes de realizar el programa de juego. Las puntuaciones directas y su percentil correspondiente respecto a los cuatro indicadores medidos con esta tarea (abreacción, originalidad, fantasía y conectividad) se presentan en la Tabla 7.

Tabla 7. Tabla de Conversión de las Puntuaciones Directa a Percentiles, en Creatividad gráfica en el test de abreacción para la fase pretest

PERCENTIL	PUNTUACIONES DIRECTAS			
	ABREAC	ORIGINA	FANTAS	CONECTI
1	—	—	—	—
10	8	3	—	—
20	10	5	—	—
30	11	6	—	—
40	13	7	—	—
50	14	8	1	—
60	16	9	1	—
70	18	12	2	—
80	21	15	3	—
90	24	19	4	2
95	29	21	7	10
99	31	24	13	29

Nota: Se consideran bajas las puntuaciones directas correspondientes a percentiles de 30 o inferiores, puntuaciones medias entre 30 y 70 y puntuaciones altas a partir del percentil 70.

La observación del baremo obtenido (ver tabla 7) permite concluir que en estas edades aparecen bajos niveles de fantasía y conectividad. Por un lado, una parte importante del grupo dieron respuestas de alta frecuencia, no obteniendo ninguna puntuación en fantasía, y por otro lado, también se observa que la mayor parte de los niños no realizaron uniones de unas figuras con otras para dibujar unidades significativas mayores en el test de abreacción.

CAPÍTULO III

OBJETIVOS, CARACTERÍSTICAS Y METODOLOGÍA PARA LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA

3.1. OBJETIVOS Y CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA

El programa de juego dirigido a niños de 8 a 10/11 años (2º ciclo de Educación Primaria) tiene principalmente dos objetivos generales. Por un lado, pretende potenciar el desarrollo integral de los niños que no presentan dificultades en su crecimiento, incidiendo especialmente en diversos aspectos de la socialización y en el desarrollo de la creatividad. Por otro lado, este programa tiene una función terapéutica, ya que con esta experiencia de juego se intenta integrar **grupalmente** a niños con conductas sociales pasivas y agresivas, es decir, que **presentan dificultades** en la interacción con sus compañeros. De un modo más específico, el programa tiene varios objetivos concretos que se presentan en el cuadro 3.

Cuadro 3. Objetivos concretos del programa de juego

Promover el conocimiento de los niños entre si, potenciando la interacción multidireccional, amistosa, positiva, constructiva con los compañeros del grupo.
Mejorar las habilidades de comunicación intragrupo, incrementando la emergencia de mensajes positivos que promuevan un alto autoconcepto.
Potenciar las conductas de sensibilidad social o conductas de ayuda en relación a los compañeros con más dificultades.
Incrementar las conductas asertivas disminuyendo las conductas pasivas y agresivas.

Cuadro 3. (Continuación)

Estimular la conducta altruista en las relaciones entre iguales. es decir, el desarrollo de las conductas prosociales de cooperación intragrupo
Facilitar la expresión emocional a través de actividades cooperativas dramáticas.
Desarrollar la creatividad verbal, gráfico-figurativa.dramática... potenciando la fluidez, la flexibilidad,la originalidad, la conectividad, la fantasía..

Después de efectuar una extensa revisión de variadas actividades lúdicas infantiles, se seleccionaron los 60 juegos que contiene el programa, algunos de los cuales son actividades lúdicas de las pioneras experiencias con juegos de cooperación de T. Orlick, otros son juegos tradicionales, y otros juegos competitivos que hemos transformado en cooperativos mediante la modificación de sus reglas. En su conjunto, estos juegos estimulan la comunicación, la cohesión, la confianza y el desarrollo de la creatividad, subyaciendo a ellos la idea de aceptarse, cooperar y compartir, jugando e inventando juntos.

En el desarrollo de esta experiencia en el aula, tenemos 4 referentes básicos al plantear los juegos a los niños, que son a su vez elementos constituyentes o característicos de los juegos que contiene este programa. En primer lugar, la *participación*, ya que en estos juegos todos los niños 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. En segundo lugar, la cooperación, ya que gran parte de los juegos del programa promueven una dinámica relacional que conduce a los jugadores a darse ayuda mutuamente para contribuir a un fin común, a una meta de grupo. En tercer lugar, la ficción, en tanto que se juega a hacer el "como si" de la realidad, como si fuéramos elefantes, aviones, piratas, o artistas... Y en cuarto lugar, la *diversión*, ya que con estos juegos tratamos de que los niños se diviertan interactuando de forma positiva, constructiva con sus compañeros de grupo.

Las actividades en su conjunto se distribuyen en 6 grupos o subtipos de juegos, tomando como criterio el área básica de desarrollo movilizada por cada actividad lúdica. Esta clasificación así como los objetivos de cada grupo de juegos y la enumeración de las actividades incluidas en cada grupo se presentan en el Cuadro 4. La descripción de los juegos así como sus análisis estructurales pueden consultarse en el trabajo "Psicología para el desarrollo de la cooperación y la creatividad (Garaigordobil, 1995a).

Cuadro 4. Clasificación de los juegos del programa

TIPO DE JUEGO	OBJETIVOS	ÍNDICE DE LOS JUEGOS
IDENTIFICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> * Conocimiento inicial y autoafirmación personal 	Patata caliente. Pelota al aire. Quién es quién
COMUNICACIÓN CON GRUPAL	<ul style="list-style-type: none"> * Comunicación intragrupo * Cohesión grupal que genera sentimiento de pertenencia * Autoimagen e imagen de los demás * Vinculos amistosos * Autoconocimiento y descubrimiento de los demás 	Las Burbujas. Serpientes Venenosas. Busca a tu pareja. El Guño. Me gusta de ti. Adivina la que rima. Gatos y perros. El secreto. Don Juan Tenorio. Cesta de frutas. Mensaje para...
AYUDA Y FIANZA	<ul style="list-style-type: none"> * Observación de las necesidades de otros * Relaciones de ayuda con los compañeros * Sentimientos de confianza * Expresión emocional * Comunicación Verbal y no Verbal 	Abrazados. El Cerdito. Pilotando Aviones. Dragones escondidos. El amigo mudo. El gorila ataca. Siluetas amistosas. Los elefantes. El tragapeces. Pescar con las manos. Dictado de dibujos.
COOPERACIÓN GRUPAL	<ul style="list-style-type: none"> * Creatividad verbal * Creatividad gráfico-figurativa * Comunicación intragrupo: Escucha activa * Relaciones de ayuda y cooperación intragrupo 	Asociación de palabras. Qué pasaría si. Panadero-Horno. Usos posibles. El telegrama misterioso. Ensalada de palabras. Figuras geométricas. Círculos creativos. La bolsa mágica. Solución de problemas. Composición creativa.
COOPERACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> * Cooperación intragrupo: Cooperación en actividades corporales, de expresión artística, y cognitivas * Comunicación intragrupo (búsqueda de acuerdo o consenso frente a actividades cooperativas) * Altruismo 	Manteo. Mensajes misteriosos. Rojo o Azul. Ciempiés. Pintores. Camellos. Asientos musicales. Dibujo en colaboración. La cadena. Fábrica de juguetes. Con las manos en la masa. Cadeneta perseguidora. Fila de lápiz. Lápiz en la botella. El tesoro secreto.
EXPRESIÓN EMOCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> * Comunicación verbal y no verbal * Cooperación intragrupo * Expresión emocional a través de la música y el movimiento y la dramatización * Descarga de tensiones 	Escenas mimadas. El actor y su sombra. Música y movimiento. La radio y el dial. Descubre la emoción. Qué animal eres. Campo quemado. Caja de fantasía. Juego dramático.

3.2. METODOLOGÍA PARA LA EJECUCIÓN DEL PROGRAMA EN EL AULA

3.2.1. Factores invariantes en las sesiones de juego

Para la aplicación del programa en el aula, mantenemos siempre una serie de variables constantes como son: (1) La frecuencia anual de las sesiones; (2) La duración temporal de la sesión de juego; (3) El espacio físico donde se implementa la experiencia; (4) La temporalización: constancia intersesional; (5) Los adultos que realizan la intervención; y (6) La estructura básica de cada sesión de juego.

En primer lugar, se realizan como mínimo 20 sesiones anuales de juego en el curso escolar. Después de ocupar el mes de Septiembre para observar y evaluar distintas variables de desarrollo, se realiza una sesión semanal, tras lo cual se opera de nuevo una evaluación final o postest la Última quincena de Mayo, que permite evaluar el cambio. El esquema básico relativo a las fases de aplicación de esta experiencia de juego se presenta en el Cuadro 5.

Cuadro 5. Esquema temporal para la aplicación de la experiencia en el aula

EVALUACIÓN PRETEST	INTERVENCIÓN	EVALUACIÓN POSTEST
Septiembre: Evaluación de diversas áreas del desarrollo vinculadas a los objetivos del programa.	De Octubre a Mayo: Desarrollo de 1 sesión semanal de juego. 20 sesiones anuales.	Junio: Nueva evaluación con los mismos instrumentos que en la fase pretest. Evaluación subjetiva del programa postintervención (niños/profesor/a).

Respecto a la duración de cada sesión suele oscilar entre 60 y 90 minutos, evitándose sesiones extremadamente cortas o fatigosamente largas. En el transcurso de este tiempo se plantean 3, 4 o 5 actividades lúdicas de forma secuenciada. El número de actividades dependerá de los juegos seleccionados, ya que tienen importantes variabilidades en sus tiempos de ejecución.

Otra variable que permanece constante hace referencia al lugar físico donde desarrollarnos las sesiones de juego. Este es un lugar amplio (aula de psicomotricidad, gimnasio....), libre de obstáculos, para correr, saltar o bailar.... Junto con la constancia intersesional del espacio de juego, también permanece invariante el día de la semana y la hora a la que se realiza el programa de juego. Así mismo, los adultos que implementan esta experiencia son dos figuras constantes. Todas estas variables son elementos relevantes ya que configuran el encuadre de esta intervención psicoeducativa.

Respecto a la estructura básica de la sesión de juego, esta se halla constituida por tres momentos o fases, la de apertura, la de desarrollo de la secuencia de juego, y la fase de cierre, los cuales se representan en el Cuadro 6.

Cuadro 6. Fases en la dinámica de una sesión de juego

APERTURA
<ul style="list-style-type: none"> • Consigna de introducción al programa en la primera sesión. • Recuerdo dirigido sobre los objetivos de las sesiones de juego.
DESARROLLO DE LA SECUENCIA DE JUEGO
<ul style="list-style-type: none"> • Explicación y desarrollo del Juego 1... círculo... • Explicación y desarrollo del Juego 2... círculo... • ...
CIERRE
<ul style="list-style-type: none"> • Coloquio-reflexión sobre lo acontecido en la sesión de juego: Sentimientos, Experiencia vivida, Participación, Rechazos, Respeto por las reglas...

En el momento en el que los niños llegan al aula de psicomotricidad se sientan en el suelo en posición circular, posición que les permite ver a todos los compañeros del grupo, iniciándose la **fase de apertura** de la sesión, que ocupa 5-10 minutos.

En la primera sesión el director de juego (profesor/a) explica los objetivos de la experiencia que van a realizar durante el curso escolar, indican-

do que acudirán a ese aula a jugar una vez por semana. También se describen 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 ofrece al profesor/a una "consigna de *introducción* al programa" que se expone a continuación para facilitar esta presentación del programa al grupo de niños.

"Este *curso*, cada semana vamos a dedicar una parte de nuestro tiempo a jugar algunos juegos 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 aprendemos cosas continuamente. Estos juegos que vamos a jugar en este aula cada semana, se *llaman cooperativos*, y 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* ayudamos y colaboramos para *llegar* a una meta entre todos.

Espero que estos juegos os resulten divertidos y que con esta nueva forma de jugar hagáis nuevos amigos. Ya *conocéis* a (se indica el nombre del *observador/a*), que nos *acompañará* cada semana en nuestra *sesión* de juegos, estará en el *aula* grabando con su cámara nuestros juegos, porque esto nos ayudará a comprenderlos mejor".

No obstante, y al margen del planteamiento de la primera sesión, en todas las sesiones, en esta fase de apertura se realiza un breve recordatorio de la finalidad de los juegos (hacer amigos, divertirse, compartir, dar y recibir ayuda para llegar a metas grupales, inventar y ser creativos...).

En esta posición circular el profesor/a explica la consigna o argumento del primer juego iniciando la *fase de desarrollo de la secuencia de juego*. Respecto al mecanismo para la explicación de los juegos al grupo resulta de gran utilidad que la explicación verbal del argumento y sus reglas vaya acompañada de una representación visual dramatizada, a modo de ejemplo, que se realiza con el apoyo de unos pocos jugadores, ya que facilita la comprensión del desarrollo del juego, de sus reglas y objetivos. Aquí se inicia la segunda fase de la sesión y su duración temporal aproximada es de 90 minutos. Después de describir la consigna del primer juego, los niños se ponen en pie, se organizan y lo ejecutan. Al ter-

mino del mismo, los niños vuelven a la posición circular, con el objetivo de estimular en ellos una relajación momentánea a la excitación creada por el juego, así como de explicar en esta posición ordenada, la consigna o argumento del segundo juego. Finalizada la explicación, los niños realizan el segundo juego, y así sucesivamente los 3 o 4 juegos que constituyan la sesión.

Después de jugar las actividades de la sesión, los niños vuelven a sentarse en posición circular y se inicia la *fase de cierre*, que ocupa unos 10-15 minutos. Esta es la fase en la que se realiza una reflexión y diálogo sobre lo sucedido en la sesión. Generalmente, en las primeras sesiones el profesora plantea una serie de interrogantes sobre la experiencia vivida, relacionados con los objetivos de los juegos. Estos interrogantes siempre se basan, por un lado, en los aspectos que movilizan los juegos así como en las situaciones particulares observadas en la sesión. Por ello, resulta difícil dar fórmulas o recetas para las distintas situaciones. Sin embargo, a continuación se exponen algunas de las preguntas que aparecen con cierta frecuencia en las sesiones de juego:

“¿Todos habéis participado? ¿Qué juegos os han gustado más y porque? ¿Se han cumplido las normas o reglas de los juegos (escucharse, ayudar, cooperar, crear libremente...)? ¿Ha habido conflictos o dificultades para organizar el juego? ¿Cómo se han resuelto? ¿Se ha excluido a algún compañero? ¿Hemos compartido los materiales? ¿Qué sentimientos hemos tenido? ¿Han sido creativos los productos que hemos elaborado ...”.

La reflexión dirigida por el profesora se puede operar de forma abierta no estructurada, o de forma ordenada, preguntando por lo sucedido en cada juego, (por ejemplo, ¿Cómo han ido las cosas en el Juego 1?... ¿Cuánto os ha gustado?... ¿Habéis participado todos y cooperado en la actividad?... ¿Qué dificultades ha habido?... ¿Se han respetado las normas del juego?...).o comentando aspectos positivos que se han visto en cada una de las actividades lúdicas desarrolladas en la sesión.

Habitualmente en las primeras sesiones el profesor/a incita la reflexión y discusión, pero transcurridas 4 o 5 sesiones, suelen ser los propios niños los que traen temas para comentar, tras haber interiorizado el objetivo y sentido de esta fase. El cierre es un ejercicio de autoreflexión en la que los niños verbalizan tanto aspectos positivos de la experiencia, como los problemas surgidos y las soluciones dadas a los mismos. teniendo por ello un papel importante tanto para el desarrollo cognitivo como para el desarrollo moral. En esta fase, el profesor/a además de promover la comunicación intragrupo respecto a la experiencia, aporta refuerzo social. valoración

verbal en relación a las conductas de ayuda, dialogo, o cooperación observadas, enfatizando la valía y la creatividad de los productos elaborados por los grupos, en aquellas actividades que implican este proceso.

3.2.2. Procedimiento de planificación de las sesiones

Vista la estructura de la sesión y las variables que deben permanecer constantes para la implementación de esta experiencia en el aula, a continuación nos centraremos en el procedimiento a seguir para construir las sesiones de juego, y que éste no es un programa estructurado en el que se dan las 20 sesiones anuales estándar. Este programa teniendo un carácter semiestructurado aporta unas pautas metodológicas que permiten a cada profesora diseñar las sesiones en función de la edad y las características específicas de su grupo.

Con el procedimiento que a continuación presento, sistemáticamente el profesor/a y el colaborador/a (observador/a) diseñan la sesión teniendo en cuenta las características estructurales del propio grupo, así como lo sucedido en las sesiones previas que son analizadas al final de cada sesión.

La planificación es un proceso de reflexión que ha de permitir justificar el porqué de los juegos elegidos, así como su secuenciación. Evidentemente este trabajo de análisis y diseño de la sesión requiere un tiempo de dedicación semanal, y en sucesivas ocasiones he podido comprobar la positiva influencia de esta variable en los resultados del programa. es decir, en los efectos que esta experiencia tiene.

Aunque son escasas las situaciones en las que se realizan modificaciones a la sesión diseñada, la planificación debe ser plástica y susceptible de ser modificada sobre la marcha, en función de específicas situaciones grupales que puedan darse. Supongamos que se ha diseñado una sesión en la que se han incluido varios juegos que implican gran acción corporal incluyéndose, por ejemplo, juegos como el tragapeces, serpientes venenosas, y el gorila ataca, generadores de un alto monto de excitación en el contexto del grupo. Iniciada la sesión se observa que una situación puntual, por ejemplo, la revisión médica realizada a los niños momentos antes de la sesión, ha provocado un alto grado de tensión en ellos poniéndose de manifiesto un gran nivel de impulsividad en el primer juego planteado. Al hilo de esta observación, y aunque no se ha previsto en la secuencia diseñada, se debería modificar el diseño proponiendo a continuación una actividad que reduzca la tensión y estimule la relajación del grupo (por ejemplo, con las manos en la masa, usos inusuales o dibujo en colabora-

ción). Obviamente, esta plasticidad sólo es posible teniendo interiorizadas las actividades del programa, así como, el análisis estructural de los aspectos socio-afectivos y la dinámica grupal que cada juego moviliza.

En la planificación de una sesión se pueden distinguir dos fases o momentos. En primer lugar, la selección de las 3 o 4 actividades lúdicas a realizar, y en segundo lugar, la organización de la secuencia de juego. La representación esquemática de ambas fases puede observarse en el Cuadro 7

Cuadro 7. Fases en la planificación de la sesión

<p>SELECCIÓN DE ACTIVIDADES: ANÁLISIS ESTRUCTURAL DEL JUEGO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aspectos del desarrollo que promueve (análisis psicopedagógico) • Nivel de dificultad: Bajo (B) Medio (M) Alto (A) • Material • Organización grupal: Grupo Grande (GG) Grupo Pequeño (pg) Pareja (Pr)
<p>ORGANIZACIÓN DE LA SECUENCIA: SUGERENCIAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apertura GG • Combinación GG - pg - Pr • Combinación juegos corporales-cognitivos • Combinación Ayuda-Cooperación-Creación-Expresión..

3.2.2.1. Selección de actividades: Análisis estructural del juego

Para operar esta selección de las actividades tenemos en cuenta los datos provenientes de sus análisis estructurales. A diferencia del programa de primer ciclo (6-8 años), en este programa para segundo ciclo (8-1011 años) se han incluido los análisis de cada juego. Esta incorporación de los análisis tiene por objetivo facilitar al profesora la aplicación de la experiencia en el aula. Sin embargo, sugerimos que no se tomen como análisis cerrados, sino como punto de reflexión y de partida, abiertos a incorporar

las observaciones de cada profesor/a respecto a otros aspectos del desarrollo o dinámicas específicas que el juego ha promovido en su grupo. La realización de este análisis implica dar respuesta a 4 interrogantes relativos a cada juego del programa:

1. ¿Qué aspectos de desarrollo moviliza? (análisis psicopedagógico).
2. ¿Cuál es su nivel de dificultad?
3. ¿Qué materiales requiere?
4. ¿Cómo se agrupan los participantes?

En primer lugar, analizamos los *aspectos de desarrollo sociales, afectivos, intelectuales y psicomotrices que el juego promueve (análisis psicopedagógico)*, discriminando el factor básico o primordial que el juego moviliza, de otras dinámicas implicadas de carácter más secundario. Para realizar este análisis psicopedagógico de la actividad tenemos en cuenta 4 dimensiones básicas del desarrollo de las cuales indicamos en el Cuadro 8 un breve guión facilitador del análisis:

Cuadro 10. Guión abierto para el análisis psicopedagógico del juego

S. DESARROLLO SOCIAL
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de los miembros entre sí. • Afirmación y aceptación personal, o grupal. • Comunicación Verbal-No verbal: Hábitos de escucha (escucha activa). • Confianza en sí mismo o en los demás. • Relaciones de ayuda. • Cohesión grupal. • Cooperación: Contribución de todos a un fin común (conducta altruista) • Solución de conflictos. • Asimilación de las normas sociales o reglas: Desarrollo de la Conciencia Moral. • Conocimiento del medio social: Relaciones entre las personas, distintas funciones sociales... • Dinámica relacional: ¿Cómo coloca relacionalmente el juego a los participantes? ¿Qué clima estructura en el seno del grupo?
A. DESARROLLO AFECTIVO
<ul style="list-style-type: none"> • Grado de placer que ese juego genera y naturaleza del placer (Placer en el movimiento, en la interacción corporal, placer de crear, placer de ser causa y provocar efectos, placer de hacer lo prohibido, placer por la descarga de tensiones, placer de ayudar...).

Cuadro 10. (Continuación)

- Expresión espontánea de la personalidad (a través de la dramatización, de la música y el movimiento...).
- Descarga de tensiones (creadas por experiencias difíciles, expresión de fantasías impulsos sexuales y agresivos...).
- Control de emociones intensas (miedos...).
- Identificación con el modelo del adulto e identificación psicosexual.
- Mejora del Autoconcepto

I. DESARROLLO INTELECTUAL

- Atención: Observación directa (manipulación), indirecta, Concentración.
- Memoria: Visual, auditiva, táctil, .., inmediata, remota...
- Creatividad Verbal, Gráfica, Dramática...: Flexibilidad del pensamiento (pensamiento divergente), fluidez de ideas, originalidad (ideas nuevas o relaciones originales entre las cosas).
- Función simbólica: ("Como si", codificación-decodificación...).
- Comunicación y lenguaje (Lenguaje Oral: aprender a escucharse, expresión-comprensión oral, vocabulario, razonamiento lógico verbal, comunicación bidireccional, Lenguaje Escrito).
- Aritmética: Operaciones numéricas básicas con objetos concretos, con representaciones gráficas.
- Lógica matemática: Conceptos, formas, tamaños, colores, seriaciones. asociación, deducción, noción de atributo, analogías y diferencias, noción de conjunto y subconjunto, correspondencias, noción de unión e intersección).

Ps. DESARROLLO PSICOMOTRIZ

- Coordinación motriz:
Motricidad gruesa (coordinación dinámica global, equilibrio, respiración, relajación...).
- Motricidad fina (coordinación visomotora, coordinación oculo-motriz).
- Otros aspectos motrices: Noción de velocidad o control de la misma. Rapidez de movimientos. Fuerza muscular. Precisión, puntería...
- Estructuración perceptiva:
Estructuración del esquema corporal (noción de las partes del cuerpo, lateralidad, noción del eje central de simetría...).
- Percepción espacio-visual (noción de espacio, noción de dirección, orientación espacial, relaciones espaciales entre los objetos...).
- Percepción rítmico-temporal (percepción auditiva, ritmo, noción de tiempo, organización temporal...).
- Percepción táctil, olfativa, gustativa...
- Organización perceptiva...

En segundo lugar, y en este proceso de selección de las actividades conviene observar el *nivel de dificultad* (*ND*) de la actividad, a fin de valorar su adecuación a la edad de los niños y al momento evolutivo del propio grupo (madurez del grupo en su desarrollo). Con este criterio se codifican como juegos de bajo nivel de dificultad (*B*) aquellos que se pueden plantear en cualquier momento de la ejecución del programa, juegos de nivel *medio* de dificultad (*M*) aquellos que requieren haber realizado 5-7 sesiones de juego que hayan permitido cierta evolución grupal, y juegos de alto nivel de dificultad (*A*) aquellos que sugerimos se planteen al grupo después de haber realizado un mínimo de 10-12 sesiones. Evidentemente, cuando seleccionamos los juegos para la sesión tenemos en cuenta la edad de los niños y el número de sesión que estamos planificando. Planteamos juegos de bajo nivel de dificultad en las primeras sesiones. para introducir progresivamente juegos de mayor nivel de dificultad.

Finalmente, también conviene tener en cuenta tanto los *materiales* necesarios para la sesión como el *modo de agrupamiento de los participantes* en los juegos, ya que existen juegos de *gran* grupo (*GG*), de pequeño grupo (*pg*) y de pareja (*Pr*), es decir, distintas formas de organización grupal que se deben introducir en cada sesión.

Veamos un ejemplo de este tipo de análisis con el juego "Figuras geométricas". En este juego, después de organizar el grupo en equipos de 5 jugadores, cada subgrupo 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 grupo recibe un trozo amplio de papel continuo que sirve de base al ensamblaje de las piezas para el diseño de la figura en cooperación. Cada grupo debe pensar, en primer lugar, que 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 ronda en la que todos los jugadores observan los productos de los otros equipos.

Si realizamos un análisis estructural de "figuras geométricas", podemos concluir que desde el punto de vista del desarrollo social (*S*) promueve las relaciones de ayuda y cooperación (primordialmente), estimulando sentimientos de aceptación personal y la integración social de niños con dificultades para interactuar de forma espontánea, así como sentimientos de pertenencia al grupo. Además, es un juego que potencia procesos de

comunicación verbal intragrupo cuya finalidad consiste en buscar consenso respecto a la tarea grupal y desarrollar mecanismos de organización grupal para realizarla. Desde el punto de vista afectivo (A), es un juego que genera alto nivel de placer, especialmente por el producto final elaborado, siendo su naturaleza, esencialmente, placer de crear. Desde el punto de vista intelectual (I) este juego promueve la atención, procesos de análisis y síntesis, y el desarrollo de la creatividad artística (Originalidad). Aunque de forma secundaria, el juego también contiene elementos psicomotrices (Ps) ejercitando la coordinación visomotora, la percepción visual: Figura-fondo, color..., y la percepción táctil. Respecto al nivel de dificultad, este juego podría plantearse en cualquier momento del programa, sin embargo, para que se den los procesos de comunicación, organización y cooperación implícitos a la actividad resulta conveniente que el grupo haya realizado varias sesiones por lo que lo codificamos con un nivel medio de dificultad.

En relación a esta selección de actividades conviene señalar que algunos juegos del programa se realizan en una sola ocasión (algunos juegos de presentación), mientras que otros juegos se repiten en varias sesiones. La repetición de juegos se plantea, por un lado, con la finalidad de que los niños asimilen los procesos implícitos en los mismos, promoviendo las conductas deseadas, y por otro lado, porque la repetición genera placer en los niños observándose en ocasiones un mayor disfrute y una mejor realización de la actividad. la segunda o tercera vez que se ejecuta. No obstante, y aunque repitamos los juegos en distintas sesiones, es importante introducir siempre algún juego nuevo que estimule la sorpresa, e incremente la motivación y el divertimento.

3.2.2.2. Organización de la secuencia

Después de haber seleccionado los juegos que compondrán la sesión, es importante reflexionar sobre la secuencia más adecuada para plantearlos, ya que esta secuenciación influye en el proceso socio-afectivo de la sesión. Si bien no hay unas pautas regladas a seguir para organizar la secuencia, habitualmente nos guiamos por unos criterios que facilitan este diseño, algunos de los cuales se comentan a continuación:

- Abrir la sesión con un juego de *gran* grupo que potencie la comunicación y la cohesión grupal.
- Iniciar las **3** primeras sesiones con juegos de presentación, para facilitar el conocimiento inicial de los niños entre si, algunos de los cuales

no se vuelven a utilizar el resto del curso escolar, mientras que otros se pueden plantear al grupo en varias sesiones, por ejemplo, el juego de "Quién es quién".

- En el transcurso de la sesión combinar juegos que impliquen distintas modalidades relacionales (juegos de gran grupo, de pequeño grupo, o de pareja), con la finalidad de promover la interacción multidireccional entre los miembros del grupo, así como juegos de los distintos tipos que contiene el programa (ayuda, cooperación, comunicación, creatividad...). Combinar juegos que impliquen alto nivel de acción corporal, con otros más relajados o de mayor implicación cognitiva, creando un ritmo excitación-relajación que potencia el desarrollo armónico de la sesión.

A modo de ejemplo se expone la planificación del diseño de la primera sesión de juego de un grupo, tratando de justificar tanto el porqué de la selección de los juegos como de la secuencia planteada.

1. Patata Caliente: Este es un juego de presentación que tiene por finalidad estimular que los niños conozcan a los compañeros del grupo, por lo que es útil plantearlo como primer juego en la primera sesión. Así mismo es un juego de gran grupo potenciador de la cohesión grupal al inicio de una sesión.
2. Abrazados: Seguimos jugando en gran grupo para fomentar la cohesión grupal. Este es un juego muy divertido que estimula la interacción multidireccional amistosa, el contacto corporal positivo y una dinámica relacional en la que una conducta amistosa hacia otro permite liberarse de un perseguidor. Además esta actividad genera placer por el movimiento que implica y placer que se deriva de evitar ser dado, que en combinación con la música crea un clima divertido y de armonía en el grupo, aunque también de excitación.
3. Pilotando Aviones: La introducción de este juego hace que modifiquemos la estructura del grupo colocando a los jugadores por parejas. Se incluye con el objetivo de estimular relaciones de ayuda entre los niños del grupo, posterior a una situación de cohesión, condicionando positivamente sentimientos de confianza en los demás. Además, es un juego divertido en el que los niños inventan códigos simbólicos para guiar a través de estos códigos al compañero que representa al avión, teniendo ello interesantes implicaciones cognitivas. Como todo juego para que sea realmente juego debe de ser divertido, éste lo es, y los niños se sienten felices por el hecho de ir a ciegas y también por el placer de guiar y de ser guiado.

4. Pelota en cadena: Con este juego volvemos a introducir cambios en la estructura grupal y relacional del grupo, haciendo que los niños se distribuyan en grupos de 8-10 jugadores. Estos se colocan unos frente a otros, cada uno sentado en su silla debe colaborar para pasar una pelota con los pies de un extremo a otro de la cadena. Después de haber estimulado relaciones de ayuda en el anterior juego, ahora se coloca a los jugadores en situación de cooperar aunque en un nivel de cooperación corporal de bajo nivel de dificultad. Este juego promueve un estilo de interacción positiva, amistosa, generando placer por el control del movimiento que evita que la pelota caiga al suelo y rompa la cadena.
5. ¿Qué animal eres?: Volvemos a estar en situación de gran grupo, danzando libremente por el aula hasta la que la música se detenga y provoque que los jugadores se transformen en animales que se desplazan por el aula, simulando movimiento y sonido del animal elegido. Es un juego divertido que se propone para potenciar la interacción amistosa intragrupo, posibilitando la expresión psicomotriz, la expresión emocional, y la descarga de tensiones a través de la combinación de música y movimiento, así como a través de la imitación de animales.

Cierre: *Comunicación-Reflexión*: Sugerencias de intermgantes: ¿Han sido divertidos los juegos?, ¿Cuales han gustado más y porqué?, ¿Sentimientos que se tienen al ser abrazado por otro?, ¿Os habéis abrazado con muchos compañeros?, ¿Alguien no ha podido abrazarse?, ¿Qué sentimientos tenemos cuando ayudamos a otro y somos ayudado por otro? ¿Todos os habéis ayudado?, ¿Habéis tenido dificultades para cooperar?, ¿Se caía mucho la pelota?, ¿En qué animales nos hemos transformado y porqué?, ¿Qué hacíamos cuando éramos animales?, ¿Cómo os habéis sentido siendo animales?...

Para planificar las sesiones, además de seleccionar las actividades y organizar la secuencia, debemos tener en cuenta qué mecanismos de organización de subgrupos y parejas vamos a emplear en aquellos juegos que requieran estos agrupamientos. En cuanto a esta distribución de los niños en pequeños grupos o por parejas resulta útil combinar agrupamientos libres en los que los propios niños eligen a sus compañeros de juego, es decir, se agrupan espontánea y voluntariamente, con agrupamientos dirigidos por el profesor/a. Esta segunda vía más directiva tiene por objeto estimular interacciones multidireccionales entre los miembros del grupo, representando una oportunidad para potenciar interacciones e intercambios entre niños que habitualmente de forma espontánea no se

darían. Además, en el transcurso de estos años de experimentación con programas de juego en las aulas hemos podido observar que estas interacciones programadas posteriormente dan lugar a intercambios espontáneos entre niños que a priori apenas mantenían contactos.

Debido a que una de las características esenciales del programa es la participación de todos, si al realizar los agrupamientos sobra algún jugador, es importante desarrollar estrategias que permitan incluirle en el juego. Ante estas situaciones, el profesor/a puede ocupar el papel de compañero momentáneamente, o incorporar al niño en la acción y en la interacción lúdica, otorgándole papeles de observador con pautas de observación concretas, guía del juego...etc.

3.3. METODOLOGÍA PARA LA EVALUACIÓN CONTINUA DEL PROGRAMA

Además de los mecanismos de evaluación que se aplican antes y después del programa (descritos los capítulos 2 y 4), ésta intervención incluye un sistema de evaluación continua del programa. Esta evaluación se realiza mediante la observación y se opera a través de dos elementos: (1) Elaboración de un Diario, y (2) Filmación de la sesiones. Posteriormente, y en base a estos dos instrumentos se evalúa cada sesión con el cuestionario de evaluación de la sesión de juego (Garaigordobil, 1993). El procedimiento que habitualmente se lleva a cabo es el siguiente: El observador/a filma la sesión, mientras construye un "Diario" describiendo lo que sucede en la misma. Al finalizar la sesión el profesor/a y el colaborador/a visionan de nuevo la sesión, añaden observaciones al "Diario", y al término del visionado cumplimentan el cuestionario de evaluación de la sesión.

La construcción del "Diario", el visionado de la sesión, y la evaluación de la misma forman parte de la dinámica de aplicación de este programa de juego. Este sistema permite evaluar cambios de forma longitudinal, observar progresos y regresiones en el grupo, así como delimitar objetivos concretos de trabajo (por ejemplo, desarrollar hábitos de escucha activa) con el grupo, a partir de dificultades observadas en el mismo.

3.3.1. Diario de las sesiones de juego

Para poder realizar una evaluación continua de la experiencia, se elabora en cada aula un "Diario" mediante una técnica de registro narrativo, a través de la

que se toman notas relacionadas con la dinámica grupal estructurada por las actividades lúdicas, y/o anécdotas significativas que se dan en las mismas. Estos registros son un informe descriptivo sobre lo que ocurre en cada juego de la sesión, en relación a las situaciones interactivas que se dan, así como a los contenidos verbalizados en la fase de cierre, donde los niños reflexionan y comentan lo acontecido en la sesión. La observación que llevamos a cabo en las sesiones de juego tiene por objetivo describir lo que sucede en cada sesión captando elementos significativos en relación a las interacciones y a la dinámica grupal que se observa en las actividades lúdicas planteadas.

En este tipo de técnica de observación, el observador la 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, creación...) es decir, su unidad de medida se basa en una dimensión cualitativa. Por ello, resulta conveniente que el observador la colabore con el profesor/a en la planificación de la sesión (juegos y secuenciación de los mismos), a fin de clarificar qué es esperable que se ponga de manifiesto en cada actividad, para estar atento a ello, y registrar lo que sucede en relación a los factores de desarrollo que cada juego moviliza.

Por ejemplo: Si observamos el juego "Los Elefantes", esperamos que se pongan de manifiesto procesos de comunicación para el acuerdo de la significación de las posiciones espaciales o ritmos del sonido (sonido frente a la cara = desplazarse hacia adelante...) relaciones de ayuda en el guía de la manada (cuidado en la guía del grupo para que no tropiece con obstáculos o con otras manadas) y confianza de la manada en su guía (ojos cerrados durante el trayecto).

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 los juegos, como:

- El modo de acogida emocional de la actividad por parte de los niños.
- El grado de participación.
- El respeto por las reglas o normas de juego.
- La rigidez o flexibilidad en las elecciones libres de compañeros de juego.
- Los conflictos que aparecen y forma en que se resuelven.
- Los procesos de comunicación intragrupo.
- La activación emocional de los niños en el transcurso de la actividad.
- Las formas de organización grupal de la actividad.
- Nivel de creatividad..

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; (3) Conservando la secuencia del episodio (principio, desarrollo y fin)

Además, de las observaciones que se recogen de las sesiones de juego, se adjuntan al "Diario" las producciones lúdicas que los niños realizan en la sesión cuando se incluyen en ésta juegos que implican algún tipo de producción. Estos materiales son de enorme utilidad, ya que a través del análisis de sus características, se realizan evaluaciones puntuales de factores del desarrollo en un momento dado o evaluaciones longitudinales para valorar el cambio en estos factores. Es decir, con estos materiales podemos operar dos líneas de evaluación:

- Evaluación de diversos objetivos del programa en un momento dado de la aplicación del programa, por ejemplo, evaluación de la capacidad de cooperación o de la creatividad grupal. Esta evaluación se lleva a cabo analizando las características de los productos realizados por los equipos que constituyen el grupo y estableciendo comparaciones interequipos, que aportan las referencias de nivel bajo-medio-alto en el objetivo que estemos valorando.
- Evaluación longitudinal o medición del cambio en algún objetivo del programa. Esta evaluación se opera comparando las características de las producciones lúdicas de un grupo en distintos momentos de aplicación del programa. Por ejemplo, para medir el cambio en la creatividad verbal podríamos analizar los mensajes planteados por los equipos en el juego N° 30. "El telegrama misterioso" en las primeras sesiones de juego, y compararlos con la producción del grupo en la sesión 15 o 20. Para ello analizamos el número de ideas o la originalidad de las ideas aportadas por el grupo en ambas sesiones, a fin de valorar si se han dado los incrementos esperados por efecto del programa.

Veamos un ejemplo de este procedimiento de evaluación de productos lúdicos. En el supuesto de que queramos analizar la capacidad de cooperación y el nivel de creatividad grupal en un momento dado, podríamos realizarlo, por ejemplo, estudiando las características de la producción realizada por los equipos en el juego "Ensalada de Palabras". Presentaremos las historias elaboradas por los equipos que se constituyeron en un grupo y algunos comentarios del análisis de las mismas.

Historias elaboradas por un grupo de tercer curso (sesión 14).

Palabras clave: Guipúzcoa, de, Paredes, Búsqueda, Menores.

EQUIPO 1. La búsqueda del perro: Había un niño que estaba realizando una búsqueda en Guipúzcoa de un perro. Y sin darse cuenta se metió en un laberinto con muchas paredes. Andando por el laberinto llegó a un pueblo que se llamaba menores y aquí terminó la búsqueda del perro.

Análisis: Coherencia de la historia que pone de manifiesto un adecuado nivel de cooperación. Nivel de creatividad medio-bajo.

EQUIPO 2. La búsqueda de menores de Guipúzcoa: Erase una vez unos detectives que estaban buscando a unos menores de Guipúzcoa que habían atracado a unas personas. Habían buscado por todos los sitios, por paredes, por cailes, por huecos, y por todos los sitios. No paraban la búsqueda y al final los encontraron y los llevaron a la cárcel y allí se quedaron.

Análisis: Coherencia de la historia que pone de manifiesto un adecuado nivel de cooperación. Nivel de creatividad medio-bajo. Temática: Transgresión y Castigo (Desarrollo de la conciencia moral: intemalización de las normas sociales)

EQUIPO 3. Menores: En Guipúzcoa había unos niños que querían ver una película llamada "la búsqueda" pero era para mayores de 18 años. Pero no la podían ver porque eran menores de edad y porque salía Madona enseñando las "titis". Y intentaron empujar las paredes y se alucinaron porque estaba Madona en "titis" y porque estaba muy buena. Y cogieron la cámara de vídeo de su padre y empezaron a grabar.

Análisis: Coherencia de la historia que pone de manifiesto un adecuado nivel de cooperación. Nivel de creatividad medio. Temática: Expresión de la sexualidad.

EQUIPO 4. Guipúzcoa: Hace mucho tiempo existió una provincia llamada Guipúzcoa. Tenía unas paredes muy gordas. Y había una residencia que no podían entrar los menores de siete años. De repente un policía puso en una pared que buscaba a un ladrón que estaba robando en una casa. Los niños jugaban a la búsqueda y Gustavo ganó.

Análisis: Bajo nivel de coherencia de la historia que evidencia bajo nivel de hábitos de escucha activa intragrupo que dificulta la cooperación, resultado una elaboración de bajo nivel de cooperación. Nivel de creatividad bajo.

EQUIPO 5. En búsqueda de las paredes *perdidas*: Unos chicos menores de edad se emborracharon y robaron todas las cosas de Guipúzcoa incluidas las paredes. Luego la gente fue en búsqueda de sus casas y paredes a ¿Quién sabe ande? y Paco Lobotón les dijo: Ande yo. Luego Paco Lobotón fue a donde Rapel para adivinar dónde estaban las paredes de Guipúzcoa, y cuando Rapel le iba a decir que no lo sabía, Paco Lobotón dijo: No lo diga ahora, dígalo después de la publicidad. Adiós menores.

Análisis: Coherencia de la historia que pone de manifiesto un alto nivel de cooperación. Nivel de Creatividad alto, aunque se apele a elementos de realidad como la TV. Elaboración humorística, con contenidos irónicos y juegos con el lenguaje.

El análisis de las producciones lúdicas de los niños pone de relieve que el equipo 5 dispone de una alta capacidad de escucha y de cooperación con materiales verbales, así como de creatividad, teniendo en el polo extremo la producción del equipo 4 que muestra un bajo nivel en estos factores. En el resto de los equipos se observa capacidad media de escucha y cooperación, aunque en ocasiones se producen algunos saltos en el hilo argumental de la narración, no obstante, sus historias tiene un nivel medio o bajo de creatividad.

3.3.2. Registros narrativos de una sesión de juego

Con el objeto de clarificar el tipo de registro que se realiza de la sesión de juego a continuación se describe, a modo de ejemplo, una sesión de juego del Diario de un grupo experimental en los que se ha desarrollado esta experiencia. Este registro corresponde a la sesión 11 de un grupo de niños de tercer curso.

Juego 1. Gatos y Perros (Nº 10)

Para distribuir el grupo en dos equipos la profesora propone a los niños agruparse libremente, de forma espontánea. No se observan niños rechazados en este agrupamiento no dirigido, pero si una tendencia a ponerse chicos y chicas separados. Comienza el juego y se constata un alto grado de placer a través de diversas manifestaciones de divertimento y alegría por parte de los niños. Disfrutan imitando los sonidos, atrapando gatos o siendo convertidos en perros. Se mueven agitadamente, maullando y ladrando de forma animada. En general, se acatan las normas del juego (convertirse de gato a perro cuando es tocado por un perro), aunque se

evidencia alguna transgresión. Al finalizar el juego se observa un alto nivel de cohesión grupal. La representación simbólica de los animales es correcta en movimiento y sonido. La participación en el juego ha sido total, nadie se ha mantenido en la periferia mientras el juego se desarrollaba. Se realiza otra ronda invirtiendo los roles.

Juego 2. Asociación de *Palabras* (Nº 26)

Se forman espontáneamente 4 grupos o equipos a cada uno de los cuales se les da una palabra clave para realizar una cadena asociativa que parte de esta palabra. Mientras realizan la producción en grupos se observa alta participación de todos y adecuadas organizaciones grupales (1 secretario toma nota de las palabras que indican los jugadores). Permanecen en una actitud de atención concentrada, la comunicación intragrupo es fluida, y no aparecen conflictos entre los jugadores, siendo sus interacciones claramente asociativas. Después de un tiempo de elaboración se sientan en *gran* grupo y leen en alto las asociaciones realizadas por cada equipo. Estas asociaciones son:

Pájaro: nido, pico, huevos, pollitos, petirrojo, alpiste, árbol, gorrión...

Monte: caserío, hierba, animales, tierra, flores, piedras, tropezar...

Colegio: canasta, siiii, persona, niños, clase, tiza, profesor...

Leer: libro, letras, bolígrafo, dibujo, hoja, lápiz, palabras, escritor, frases, borragoma..

Juego 3. Pelota en cadena (NO 45)

El juego recibe una buena acogida emocional, nada más conocer el nombre del mismo gritan contentos porque lo han jugado otra vez y les resultó divertido. Se observa en los niños mucho interés por conseguir el objetivo del juego, es decir, pasar la pelota en cadena con los pies, evitando que se caiga al suelo. El grado de placer en el juego es alto, se concentran en el paso de la pelota y gritan felices cuando consiguen pasar la pelota de un lado al otro sin que toque el suelo. Para realizar el juego se forman dos equipos. El equipo 1 ha conseguido el objetivo en 9 ocasiones, mientras que el equipo 2 ha tenido más dificultades y únicamente han conseguido el objetivo 5 veces. Ivan estaba en el centro del equipo 2 y en tres ocasiones no ha podido mantener la pelota con sus pies, rompiéndose la cadena.

Juego 4. Caja de Fantasía (NO 59)

Es la primera vez que se realiza el juego. Se observa un alto grado de placer en los niños cuando representan a los animales que salen de la caja de fantasía. El nivel de confianza es muy bueno y los niños se expresan con total libertad, de forma desinhibida. Cabe destacar la originalidad de algunos niños en sus dramatizaciones, identificándose

totalmente con el papel representado. Las formas de representar el mismo animal eran también variadas en los distintos jugadores, dando un matiz de espontaneidad y flexibilidad a la dramatización. Han dramatizado sucesivamente serpientes, gallos, ranas, gatos, peces... La actividad ha resultado muy divertida para los niños que han dado durante todo el tiempo muestras de gran satisfacción. Después de representar libremente, mostraban gran capacidad de autocontrol en el cierre de la caja de fantasía.

Cierre: Elementos comentados por los niños:

- Todos los juegos les han gustado, la caja de fantasía el que más ("porque era muy divertido") y asociación de palabras el que menos ("porque había que escribir").
- Ander comenta que algunos compañeros no se convertían en perros pese a que habían sido dados.
- Algunos niños del equipo 2 en el juego de la cadena señalan que a veces se les caía la pelota porque algún compañero estaba un poco despistado (necesidad de todos para la realización de una tarea en cooperación).

3.3.3. Cuestionario de evaluación de la sesión de juego (Garaigordobil, 1993)

Al término de la sesión, los dos adultos que participan en la intervención se reúnen a fin de contrastar sus observaciones y complementarlas, articulando la información registrada desde sus dos ángulos de observación diferenciales. Uno desde la observación participante, en la que la interacción entre observador y observado es de escaso grado (colaborador), y otro desde la participación-observación, en la que la interacción con lo observado es elevada (el profesor/a).

El diario construido por el observador no participante, así como el visionado de cada sesión realizado posteriormente por el profesor/a y el observador/a tienen gran utilidad, ya que son objeto de análisis y condicionan positivamente la planificación de las futuras sesiones que guiarán el desarrollo del grupo y la intervención sobre situaciones conflictivas que se observen. Este procedimiento tiene por finalidad reflexionar sobre el funcionamiento del programa, insistiendo en identificar modos de mejorar la aplicación y el desarrollo del mismo en aras de sus objetivos básicos, es decir, desarrollando estrategias de acción frente a distintas situaciones observadas.

En *síntesis*, se revisa conjuntamente lo acontecido en la sesión, a fin de reflexionar sobre diversos aspectos relacionados con la aplicación del programa y sus efectos sobre el comportamiento socio-afectivo del grupo. Así, se realiza una evaluación sistemática del proceso de enfoque cualitativo.

Para realizar una evaluación continua del programa se combina la información recogida en el diario, con otros elementos captados al visionar nuevamente la sesión, por lo que recomendamos la filmación de todas las sesiones ya que ello permite responder el cuestionario mencionado previamente con mayor precisión.

En relación a la filmación de las sesiones se indican algunas sugerencias concretas en las observaciones que se adjuntan a la descripción y análisis de 60 las actividades que componen el programa. No obstante, se tienen en cuenta algunas indicaciones de carácter general que facilitan la valoración postsesión, entre las que se pueden mencionar:

- Captar situaciones del conjunto del grupo en acción, al inicio de la actividad.
- Registrar con claridad las acciones, los procesos de comunicación y elaboración subgrupal en actividades de pequeño grupo.
- En los juegos de *gran* grupo es útil focalizar la imagen del grupo en su conjunto, tratando de captar con cercanía la acción e interacción de los participantes de forma clara.
- Registrar las producciones lúdicas de cada subgrupo al final del proceso de elaboración.

En base a las observaciones registradas por el observador y las observaciones complementarias que se recogen al visionar de nuevo la sesión, se evalúa cada sesión a través de un cuestionario diseñado para esta finalidad. Este cuestionario contiene una serie de indicadores (Placer, Clima del grupo, Interacciones, Acatamiento de las normas, Creatividad...) para ser valorados en una escala de estimación de 0 a 10.

OTROS ELEMENTOS POSITIVOS O DIFICULTADES DE LA SESIÓN
DESCRIBE SINTÉTICAMENTE TU IMPRESIÓN SUBJETIVA DE LA SESIÓN

Definición de los indicadores de Evaluación

Grado de Placer:

- Observando como acogen las actividades, y como se desenvuelven en ellas (Conductas amistosas espontáneas, manifestaciones de alegría...).

Participación-Cohesión grupal:

- Observar si todos participan o son muchos niños los que quedan fuera.
- Verificar si en juegos como las serpientes venenosas o cesta de frutas..., los niños consiguen la cohesión grupal.
- Analizar si el grupo se orienta a la finalidad de la actividad grupal o por el contrario se observa mucha dispersión y no consiguen llegar a la meta del juego.

Clima del grupo:

- Organizado: Atienden concentrados la explicación de la consigna de juego, se orientan a la actividad, coordinados entre si para la ejecución de la actividad..

- **Pacífico:** Aunque el clima sea de acción e interacción intensa, este tiene un carácter amistoso. No se observan intercambios hostiles, bien sean a nivel corporal, simbólico o verbal ni la emergencia de numerosos momentos de conuontación en la sesión.

Interacciones que se observan tendencialmente:

- **Amistosas:** se abrazan, besan, imitan unos a otros, tratan de hacerse reír, se dan refuerzos verbales... No se observan agresiones verbales o físicas (insultos, empujones con intención de dañar).
- **Asociación flexible:** Se asocian espontáneamente y de forma flexible en las situaciones de agrupamiento o elección de pareja libre, no condicionada por el educador. En situación de agrupamiento libre no se manifiestan rechazos de los niños entre sí.
- **Conductas de ayuda:** Se evidencian especialmente en los juegos del programa que promueven este tipo de dinámica (juegos de ayuda, confianza y cooperación). Tratar de captar si predomina la observación de las necesidades de los otros, y consecuentemente se realizan conductas de ayuda, o si por el contrario, no se ayudan en general.
- **Capacidad de escucha:** Se pone de manifiesto cuando la profesora da la consigna o en el coloquio final de la sesión. También se observa en juegos de comunicación verbal y en los que requieren procesos de comunicación grupal para la ejecución de la actividad.
- **Conductas de cooperación:** Los jugadores dan y reciben ayuda para contribuir a un fin común. Se evidencia preferentemente en los juegos de cooperación, valorándolo positivamente si consiguen llegar a la meta grupal. No se observan relaciones competitivas intra-grupo, enfatizando sobresalir por encima de los demás, o manifestando abiertamente la importancia de ganar..
- **Interacciones no conflictivas:** No se dan conflictos importantes en la interacción grupal, ni emergen situaciones en las que se rompe la dinámica grupal que conduce al fracaso de la actividad.

Acatamiento de Reglas:

- Acatan en su mayoría las normas de los juegos y la dinámica que implican (ayudar, cooperar...).

Nivel de Creatividad:

- Creatividad verbal o gráfica-figurativa de los productos lúdicos elaborados que se observan en los juegos de creatividad grupal, y en

algunos juegos de cooperación y de expresión emocional (creatividad dramática). Valoración de los indicadores fluidez (número de ideas), flexibilidad (categorizaciones de esas ideas), originalidad (infrecuencia y novedad de las ideas) y fantasía (alejamiento de lo real)

CAPÍTULO IV

EVALUACIÓN POSTINTERVENCIÓN: PROCEDIMIENTOS DE APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS POSTEST

4.1. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN POSTEST

Después de desarrollar 20 sesiones de juego, se realiza la tercera fase en la aplicación de esta experiencia en el aula que se opera al finalizar el curso escolar, aproximadamente a finales de Mayo o principios de Junio. En la fase **postest** se aplican los mismos instrumentos que en la fase **pre-test**, incorporando además dos cuestionarios de evaluación de la experiencia que tienen por finalidad recoger la opinión y la percepción subjetiva del cambio de los niños y de los profesores por efecto de la intervención.

4.2. CUESTIONARIO AUTOINFORME DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA. VERSIÓN PARA LOS NIÑOS. GARAIGORDOBIL, 1993

Este cuestionario construido "ad hoc" para este tipo de intervención, evalúa la opinión de los niños 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, los juegos que más y menos les han gustado, así como, la percepción que ellos mismos tienen del cambio operado en si mismos, en relación a algunos objetivos del programa como son: hablar más con los compañeros, desarrollar vínculos amistosos y conductas de ayuda-cooperación, expresar sentimientos, mejorar la autoimagen e imagen de los demás, respeto por las normas, capacidad para crear...etc.

5. Qué juego (o juegos) te ha gustado menos y porqué (leerles índice de juegos).

6. Marca con una cruz la repuesta que elijas valorando en que medida ahora, después de haber jugado este curso con estos juegos:

	Igual	Un poco más	Bastante más	Mucho más
Hablas más con tus compañeros				
Conoces a más compañeros del aula; Has hecho nuevos amigos				
Te fijas más en los compañeros que necesitan ayuda y les ayudas más que antes; Eres más solidario y compartes más tus juguetes, materiales				
Tienes más confianza, "te fias" más de tus compañero				
Has aprendido a cooperar, es decir, a dar ayuda a los demás y a recibir ayuda de ellos, para realizar actividades de grupo				
Expresas más lo que sientes				
Te ves mejor a ti mismo, mejor compañero, más bueno				
Miras con buenos ojos a tus compañeros, opinas que ellos son valiosos, considerados, buenos				
Respetas más las normas o reglas de los juegos				
Eres más creativo, se te ocurren más ideas cuando dibujas o juegas con las palabras				

7. Qué opinas sobre la reflexión, o el coloquio que hacemos al finalizar las sesiones de juego? ¿Te parece positivo? ¿Dices lo que piensas o hay cosas que no te atreves a decir? ¿Has aprendido algo en él?

8. ¿Qué tipo de juegos prefieres, los tradicionales, los de siempre en los que una persona gana, o los que hemos jugado en el aula, en los que nadie gana ni pierde? ¿Porqué?

9. Invéntate o describe algún juego que conozcas y que no sea de los juegos que hemos jugado este año, pero que tenga esas características, es decir, que sirva para hacer amigos, para ayudarse, para colaborar o cooperar con los otros...

4.3. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA. VERSIÓN PARA EL PROFESOR. GARAIGORDOBIL, 1993

Este cuestionario de evaluación se cumplimenta al finalizar el curso escolar, y tiene por finalidad recoger información sobre los efectos del programa desde la percepción subjetiva de los educadores que han implementado esta experiencia en el aula. En esta prueba se solicita que el profesor/a valore en una escala de estimación de 0 a 10 los objetivos del programa (interacción amistosa, cohesión grupal, relaciones de ayuda, cooperación grupal, comunicación intragrupo, autoconcepto e imagen de los demás, expresión de emociones, conductas sociales, creatividad..) incluyéndose en el cuestionario algunas preguntas abiertas sobre la fase de cierre, las actividades del programa... etc.

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

Nombre del profesor/a Curso

1. Grado de satisfacción personal con la experiencia (Valóralo en una escala de 0 a 10).

2. En **qué** medida cumple los objetivos generales que se propone, es decir, desarrollo de hábitos socio-morales, positivos, constructivos en la interacción con los iguales (Escala de 0 a 10).

3. En **qué** medida esta experiencia ha mejorado procesos de desarrollo estimulados por la misma. Evalúa en una escala de 0 a 10 los siguientes cambios:
 - Mayor interacción positiva y amistosa entre los niños.
 - Superior cohesión grupal, sentimiento de pertenencia al grupo.
 - Incremento de conductas de ayuda en relación a los otros, es decir, sensibilidad social.
 - Aumento del respeto por las normas de la sociabilidad.
 - Mejora de los procesos de comunicación intragrupo, y desarrollo de hábitos de escucha activa.
 - Aprendizaje de procesos de cooperación grupal.
 - Mejora de la autoimagen
 - Positivización de la imagen de los demás.
 - Mayor expresión de las emociones.
 - Disminución de conductas agresivas o impositivas con los compañeros.
 - Declive de conductas de apatía-retraimiento y ansiedad-timidez.
 - Desarrollo de la creatividad verbal.
 - Desarrollo de la creatividad gráfico-figurativa.
 - Desarrollo de la creatividad dramática.

4. Grado de diversión, motivación, participación y satisfacción del grupo de niños en la experiencia (0-10).

5. Qué crees que les ha gustado más a los niños y porqué:
6. En relación a las transgresiones de las normas de juego o a los conflictos dimanates de él, ¿cómo son abordados por los niños? ¿qué actitudes tenían los niños antes y después de la experiencia? ¿Has observado cambios en su forma de resolver los conflictos?
7. ¿Qué tipo de conducta manifiestan los niños en el coloquio-reflexión de la fase de cierre? ¿Has observado cambios a lo largo del curso?
8. ¿Cómo ha afectado la experiencia a los niños con más dificultades? ¿Qué cambios destacarías en ellos? ¿En qué medida se producen cambios de actitud y conducta de los niños en general hacia estos compañeros con más dificultades de desarrollo? ...
9. ¿En tu opinión, que juegos de los realizados han resultado más atractivos para los niños? ¿En qué tipo de juegos han tenido más dificultades y porqué?
10. ¿Existe algún elemento del programa que cambiarías (material, tiempo, espacio, algún juego....)?
11. ¿Has observado que las conductas que tratamos de desarrollar en las sesiones de juego (ayuda,colaboración...) se hayan generalizado al aula normal? Si la respuesta es positiva, describe ejemplos de situaciones en las que ello se verifica.
12. ¿Qué dificultades o problemas has encontrado en el transcurso de la aplicación del programa de intervención en tu aula?

CAPÍTULO V

ESTUDIO EMPÍRICO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

5.1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

Este estudio tuvo por finalidad (a) diseñar un programa de intervención para desarrollar la cooperación y la creatividad infantil en niños de 8 a 10 años, (b) implementarlo durante un curso escolar en 4 aulas de 2º ciclo de Educación Primaria, y (c) evaluar sus efectos en distintos factores del desarrollo personal y social, como son. las conductas de ayuda en relación a los compañeros con más dificultades, la conducta prosocial altruista, la asertividad, el autoconcepto, la comunicación intragrupo, así como en la creatividad en su vertiente verbal y gráfico-figurativa.

En este trabajo se plantea como hipótesis general que la participación en el programa de juego estimula una mejora significativa del desarrollo social y personal. Específicamente se propone que esta intervención con actividades para cooperar y crear en grupo promueve:

- Un incremento de la capacidad de cooperación grupal, que se pone de manifiesto en la emergencia de las conductas altruistas.
- El desarrollo de la conducta asertiva en diversas situaciones sociales con otros niños, que implican aceptar cumplidos o críticas, expresar sentimientos positivos y negativos, decir no, pedir un favor, responder a la ayuda de otro, o iniciar relaciones..., potenciando a un tiempo la disminución de las conductas agresivas y pasivas en la interacción con otros.
- Una mejora en la comunicación intragrupo, que amplía la comunicación e intensifica los mensajes positivos respecto a los compañeros.
- El aumento de las conductas de ayuda en relación a los compañeros que presentan más dificultades en el contexto del aula.

- La elevación del autoconcepto global, tanto en su vertiente intelectual, corporal, afectiva y social.
- Un desarrollo de la creatividad gráfico-figurativa que se manifiesta en indicadores como fluidez, originalidad, flexibilidad, abreacción, fantasía y conectividad.
- Un aumento en la creatividad verbal, en sus indicadores fluidez, flexibilidad y originalidad.

5.2. DISEÑO Y MUESTRA DEL ESTUDIO EMPÍRICO

En el estudio se emplea un diseño multigrupo de medidas repetidas pretest-postest, con grupo de control. En concreto se comparan 4 grupos experimentales con 1 grupo de control, incluyendo medidas pre y posintervención. La muestra con la que hemos trabajado está constituida por 154 sujetos distribuidos en 5 grupos naturales de 3º y 4º de Educación Primaria (2º ciclo) inscritos en un centro escolar. Del conjunto de la muestra cuatro aulas son experimentales (126 sujetos) y la quinta desempeña la condición de control (28 sujetos).

5.3. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

En la fase pretest se midieron diversas variables del desarrollo infantil con los instrumentos descritos extensamente en el capítulo 2, en su significación, consigna de aplicación, así como en su procedimiento de aplicación, corrección y valoración. Estos instrumentos fueron:

- Técnica experimental de evaluación de la conducta altruista: El dilema del prisionero. Adaptación Garaigordobil, 1993.
- Escala de comportamiento asertivo para niños. CABS. Wood, Michelson y Flynn, 1978.
- Evaluación de la comunicación intragrupo: El juego de las siluetas. Garaigordobil, 1993.
- Escala de Sensibilidad Social. Batería de socialización. Silva y Martorell, 1983.
- Evaluación del Autoconcepto. Listado de Adjetivos. Adaptación del test "The Adjective Check List" de Gough y Heilbrun, 1965.
- Tareas gráficas y verbales de la Batería de Guilford, 1951.
- Test de Abreacción para evaluar la creatividad. De la Torre, 1991.

En la fase postest, se administraron los mismos instrumentos que en la fase pretest, incorporando a esta batena dos cuestionarios de evaluación de la experiencia que tienen por finalidad recoger la opinión de los niños y del profesora respecto a la experiencia vivida:

- Cuestionario autoinforme de evaluación del programa. Versión para los niños. Garaigordobil, 1993.
- Cuestionario de evaluación del programa. Versión para los el profesor. Garaigordobil, 1993.

5.4. PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio ha tenido una duración temporal de un curso escolar (1993-1994) y se realizó con el siguiente procedimiento: En primer lugar, se operó una evaluación pretest con los instrumentos y procedimiento que se describió en el capítulo 2. Posteriormente, se aplicaron 20 sesiones de juego, es decir, una sesión semanal, cuya duración temporal oscila entre 60 y 90 minutos en los cuales realizan 3-4 actividades amistosas, de cooperación y creación grupal. La aplicación del programa fue realizada con las actividades y la metodología que se expusieron en el capítulo 3. Finalmente, en la fase postintervención se administraron los mismos instrumentos que en la fase pretest. Además, los niños cumplimentaron un cuestionario de evaluación del programa construido "ad hoc" para este estudio.

La implementación del programa de juego fue llevada a cabo por el profesor/a habitual de cada grupo, mientras que la evaluación fue operada por un observador/a que colaboró en cada aula con el profesora. Para la realización de este estudio, se constituyó un equipo investigador compuesto por 4 profesoras que desarrollaron la intervención lúdica y 4 colaboradores que realizaron varias funciones de apoyo a la experiencia. La formación del equipo tanto en relación al marco teórico conceptual subyacente al programa como en relación a los aspectos metodológicos para operar la intervención, se desarrolló en el contexto de sistemáticos seminarios de grupo.

5.5. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Para analizar el cambio en los diferentes factores de desarrollo que estimulamos con el programa de juego, se realizaron análisis de varianza múltiple (MANOVA) con las puntuaciones directas obtenidas en las varia-

bles medidas antes y después de la intervención lúdica. Los análisis se operaron con el programa SPSS/PC +, obteniéndose los resultados que se presentan en este apartado.

5.5.1. Cambios en la capacidad de cooperación grupal: Conductas altruistas

Con la finalidad de analizar el impacto del programa en la capacidad de cooperación grupal, a través de la emergencia de las conductas altruistas (Conducta prosocial altruista), se analizaron los cambios en las puntuaciones obtenidas por los niños en la técnica experimental de evaluación de la conducta altruista: El dilema del prisionero (Adaptación Garaigordobil, 1993). Los resultados obtenidos muestran el grado de competición (no altruismo) en la primera tirada, en la segunda tirada y en el surnatorio de ambas elecciones o tiradas, tanto en la fase pretest (antes de realizar el programa) como en la fase postest (después de realizar 20 sesiones de juego) y en la diferencia pretest-postest. Los resultados obtenidos por los 5 grupos, 4 experimentales y el 5º de control se presentan en las Tablas 1, 2 y 3.

Tabla 1. Medias grupales y desviaciones estándar en la fase pretest, postest, y en la diferencia pretest-postest, en conducta competitiva no altruista (primera tirada)

GRUPO	PRETEST		POSTEST		DIFERENCIA PRETEST-POSTEST	
	X	DS	X	DS	X	DS
1	12.25	4.31	5.12	2.41	-7.13	3.93
2	10.80	5.00	6.40	3.79	-4.40	5.76
3	13.37	3.77	7.00	4.38	-6.38	5.12
4	11.76	3.52	8.58	3.98	-3.18	4.30
5	12.40	3.79	10.40	4.79	-2.00	3.70

Tabla 2. Medias grupales y desviaciones estándar en la fase pretest, postest, y en la diferencia pretest-postest, en conducta competitiva no altruista (segunda tirada)

GRUPO	PRETEST		POSTEST		DIFERENCIA PRETEST-POSTEST	
	X	DS	X	DS	x	DS
1	11.87	3.61	6.25	3.00	-5.63	4.08
2	9.60	4.79	6.00	2.92	-3.60	4.96
3	12.25	3.00	7.75	3.71	-4.50	5.13
4	11.05	3.81	6.47	3.04	-4.59	3.98
5	11.20	4.64	12.00	3.70	+0.80	5.94

Como puede observarse en la tabla 1 y 2, la situación pretest de todos los grupos en la 1ª tirada es bastante homogénea ya que la media de los 4 grupos experimentales es 12.06 mostrando todos ellos pequeñas dispersiones. Lo mismo sucede en la 2ª tirada teniendo la muestra experimental en su conjunto una media de 11.21.

Las medias grupales en la tirada 1 y 2 pretest ponen de manifiesto un nivel de partida de los grupos caracterizado por un bajo nivel de conducta altruista, ya que una puntuación de 10 implica una traición de algún jugador de la pareja en cada tirada, y las medias de los grupos tendencialmente superan esta puntuación en cada una de las dos decisiones tomadas por los jugadores.

La diferencia pretest-postest en la tirada 1 y 2 es relevante, disminuyendo los grupos experimentales en su conjunto una media de 5.25 en la primera tirada y 4.59 en la segunda, versus el grupo 5 de control que disminuye 2.00 en la primera tirada, obteniendo un incremento de 0.80 en la segunda. Estos datos ponen de relieve una importante mejora en la capacidad de cooperación grupal, que se evidencia en la disminución de conductas defensivo-competitivas.

Tabla 3. Medias grupales y desviaciones estándar en la fase pretest, posttest, y en la diferencia pretest-posttest, en conducta competitiva no altruista (sumatorio tiradas)

GRUPO	PRETEST		POSTEST		DIFERENCIA PRETEST-POSTEST	
	X	DS	X	DS	X	DS
1	24.12	6.08	11.37	4.36	-12.75	6.14
2	20.40	9.20	12.40	5.76	-8.00	9.79
3	25.62	5.57	14.75	6.88	-10.88	8.82
4	22.82	5.65	15.05	5.29	-7.76	5.51
S	23.60	4.96	22.40	7.45	-1.20	5.64

Si analizamos la tabla 3 en la que se representan las puntuaciones totales de cada grupo en el sumatorio de ambas tiradas o decisiones tomadas por los jugadores puede constatar un incremento de las conductas altruistas y solidarias, ya que disminuyen de forma importante las conductas de competición. No obstante, este impacto o mejora es diferencial en los diferentes grupos. Los grupos que más positivamente han cambiado son los grupos 1 y 3 ya que han disminuido sus medias grupales 12.75 y 10.88 puntos consecutivamente, mientras que los grupos 2 y 4 han reducido sus medias grupales en 8.00 y 7.76 puntos. Sin embargo, cabe destacar que los grupos que más han mejorado han sido los que en la fase pretest fueron más competitivos, con lo que se refuerza la idea de un mayor efecto del programa de juego sobre los grupos más competitivos.

Teniendo en cuenta que la máxima puntuación posible en el sumatorio de las dos tiradas es de 32 puntos, se pone de manifiesto que todos los grupos en la fase pretest partían de una situación de bajo nivel de cooperación con una media de 2 traiciones sobre 4 elecciones en los grupos 2 (20.40) y 4 (22.82), y un alto nivel de competición con casi 3 traiciones de media en los grupos 1 (24.12) y 3 (25.62), que indican alta competición y conducta insolidaria respecto al otro jugador de la pareja. Sin embargo, en la fase posttest las medias de todos los grupos experimentales oscilan entre 11.37 y 15.05. Estas puntuaciones implican que o bien tendencialmente la mayor parte de las parejas apenas se traicionaron o lo han hecho en 1 ocasión sobre 4 decisiones, lo que evidencia actitudes menos competitivas después de haber realizado 20 sesiones de juego cooperati-

Tomando como referencia la muestra experimental en su conjunto se obtiene una media de 23.28 en la fase pretest y de 13.43 en la fase posttest, constatándose una disminución de 9.84 puntos entre ambas fases. Esta diferencia, así como las implicaciones que tiene respecto al número de conductas altruistas o traiciones realizadas por las parejas en esta situación experimental, informa de un tránsito operado en los grupos, que pasaron de manifestar un bajo nivel de cooperación, traicionando a los compañeros en varias ocasiones, a un más óptimo nivel de cooperación, manifestando más conductas altruistas y menos traiciones con la finalidad de conseguir un beneficio individual a costa de un perjuicio para otro. Consideramos que este cambio es un efecto producido por la participación en la experiencia de juego cooperativo durante el curso escolar, ya que los sujetos de control (grupo 5) únicamente mostraron una diferencia de medias pretest-posttest de 1.20 puntos frente a los 9.84 de los experimentales.

Los análisis de varianza múltiple (MANOVA) pusieron de manifiesto que en la fase pretest no había diferencias significativas entre los sujetos experimentales y los de control en la tirada 1 ($F(1,77) = 0.082, p = 0.775$), en la tirada 2 ($F(1,77) = 0.00, p = 0.987$), y en su sumatorio ($F(1,77) = 0.028, p = 0.866$). Sin embargo, las diferencias pretest-posttest fueron significativas en la tirada 1 ($F(1,77) = 5.68, p = 0.020$), en la tirada 2 ($F(1,77) = 15.36, p = 0.000$), así como en su sumatorio ($F(1,77) = 16.30, p = 0.000$). Estos datos sugieren un positivo impacto del programa en esta variable.

5.5.2. Cambios en la conducta asertiva: conductas agresivas, pasivas y no asertivas

Otra hipótesis de este estudio plantea que el programa de juego estimula un incremento de la conducta asertiva en diversas situaciones sociales con otros niños, situaciones que implican aceptar cumplidos o críticas, expresar sentimientos positivos y negativos, decir no, pedir un favor, responder a la ayuda de otro, o iniciar relaciones..., potenciando a un tiempo la disminución de las conductas agresivas y pasivas en la interacción con otros. Con la finalidad de medir estas conductas se utilizó la escala de comportamiento asertivo (CABS) (Wood, Michelson y Flynn, 1978). Para clarificar el cambio operado en estas conductas se han calculado las medias grupales y las desviaciones estándar en la fase pretest, en la fase posttest, y la diferencia pretest-posttest, para las conductas agresivas, pasivas y no asertivas totales, cuyos resultados se presentan en las Tablas 4, 5 y 6.

Tabla 4. Medias **grupales** y desviaciones **estándar** en la fase pretest, **postest**, y en la diferencia pretest-postest, en conducta agresiva

GRUPO	PRETEST		POSTEST		DIFERENCIA PRETEST-POSTEST	
	X	DS	X	DS	X	DS
1	6.22	5.38	3.19	2.28	-3.03	5.12
2	17.34	7.91	4.34	3.08	-13.00	7.59
3	9.12	8.50	2.75	2.95	-6.37	7.44
4	12.56	9.84	6.18	5.30	-6.37	7.74
5	6.74	4.95	4.07	3.52	-2.66	4.01

Como puede advertirse en la tabla 4, todos los grupos experimentales muestran disminuciones importantes de sus conductas agresivas en diversas situaciones de interacción con otros niños, tales como dar y recibir cumplidos, quejas, empatía, demandas y rechazos de iniciar, mantener y terminar conversaciones, pedir un favor, responder a un insulto, conseguir objetos, expresar sentimientos positivos y negativos...

El mayor impacto se produce en el grupo 2, que en la fase pretest manifestaba un alto nivel de conducta agresiva (17.34), mientras que en la fase postest muestran una baja puntuación (4.34). También se produce una importante mejora en el grupo 4, que en la fase pretest había tenido un alto nivel de conducta agresiva (12.56), mientras que en postest ésta se reduce considerablemente (6.18). En general, se revelan importantes disminuciones de la conducta agresiva en los 4 grupos que realizaron la intervención.

En el conjunto de la muestra experimental se evidencia una reducción importante de la conducta agresiva ya que pasan de una media en pretest de 11.21 a otra en postest de 4.12. Pero es sobre los grupos 2 y 4, que inicialmente mostraban mayor agresividad en la interacción con iguales, sobre los que el programa de juego tuvo un mayor efecto. El grupo de control mostraba un bajo nivel de conducta agresiva en la fase postest (6.74) disminuyendo algo su puntuación en la fase postest (-2.66). No obstante, fue el grupo que menor cambio experimentó.

Tabla 5. Medias grupales y desviaciones estándar en la fase pretest, postest, y en la diferencia pretest-postest, en conducta pasiva

GRUPO	PRETEST		POSTEST		DIFERENCIA PRETEST-POSTEST	
	X	DS	X	DS	X	DS
1	10.67	6.02	7.12	3.36	-3.54	4.05
2	5.86	4.12	7.93	3.52	2.06	4.01
3	6.78	2.83	6.75	3.65	-0.03	3.42
4	7.43	4.15	5.93	3.19	-1.50	4.81
5	6.81	3.90	9.25	4.56	2.44	4.83

En relación a las conductas pasivas cuyos datos se presentan en la tabla 5, el nivel de cambio en los 4 grupos experimentales no se muestra tan homogéneo como en las conductas agresivas, ya que si bien se evidencian algunas disminuciones en el grupo 1 (3.54) y en el grupo 4 (1.50), apenas se observan cambios en el grupo 3 (0.03) y en el grupo 2 donde incluso se opera un incremento de las conductas pasivas (2.06). No obstante, cabe subrayar que estos dos grupos, en los que se dan pocos cambios positivos, mostraban en la fase pretest un bajo nivel de conducta pasiva, por lo que no era esperable que se dieran relevantes disminuciones de sus conductas pasivas.

Tomando como referencia la muestra experimental en su conjunto se advierte que la media grupal en la fase pretest era de 7.71, mientras que la media en la fase postest fue de 6.91, con lo que se constata únicamente una disminución global de 0.79. No obstante, es importante destacar que el grupo de control (grupo 5) no sólo no disminuyó, sino que incrementó su media grupal en conducta pasiva en 2.44. Estos datos revelan que el programa de juego incidió más positivamente sobre las conductas agresivas versus las pasivas. Las conductas pasivas en la fase pretest fueron en general bajas en todos los grupos, con la excepción del grupo 1 que obtuvo la media más elevada (10.67). Este grupo precisamente fue el que más disminuyó su índice de conducta pasiva (3.54).

Tabla 6. Medias grupales y desviaciones estándar en la fase pretest, posttest, y en la diferencia pretest-posttest, en conducta no asertiva

GRUPO	PRETEST		POSEST		DIFERENCIA PRETEST-POSTEST	
	X	DS	X	DS	X	DS
1	16.90	7.96	10.32	4.15	-6.58	5.47
2	23.24	6.52	12.20	4.16	-11.03	6.99
3	15.90	8.78	9.50	5.47	-6.40	6.71
4	20.00	10.24	12.12	6.24	-7.81	7.05
5	13.55	6.94	13.33	5.75	-0.22	5.72

Como se refleja en la tabla 6, respecto a la cantidad total de conducta no asertiva, todos los grupos disminuyen sus conductas no asertivas en diversas situaciones de interacción con los iguales. Los grupos 2 y 4, que mostraban un mayor nivel de este tipo de conductas, fueron los que mayor disminución experimentaron después de realizar el programa de juego. El grupo 2 manifiesta un decremento de su media grupal de 11.03, y el grupo 4 de 7.87. Ello enfatiza la idea que previamente hemos planteado, y que evidencia un mayor impacto del programa en los grupos que muestran peor nivel de conducta social en la fase pretest.

En relación a este tipo de conductas no asertivas, negativas para la interacción social, se observa que el conjunto de la muestra experimental tuvo en la fase pretest una media de 18.92. en posttest de 11.01, revelándose una significativa disminución de 7.91, que representa el tránsito de un nivel medio-ligeramente alto en conducta no asertiva a un nivel bajo. El grupo de control únicamente obtuvo una diferencia pretest-posttest de 0.22, siendo estas diferencias entre experimentales y control importantes.

Los análisis de varianza múltiple (MANOVA) pusieron de manifiesto que en la fase pretest no había diferencias significativas entre los sujetos experimentales y los de control en las conductas pasivas ($F(1,152) = 0.839, p = 0.361$), observándose tendenciales diferencias en las conductas agresivas ($F(1,152) = 6.24, p = 0.014$), y en el total de conducta no asertiva ($F(1,152) = 8.67, p = 0.004$). mostrando los experimentales superiores puntuaciones en estas dos variables. Las diferencias pretest-posttest entre los experimentales y los de control fueron significativas para las conductas agresivas ($F(1,152) = 8.11, p = 0.005$), para las conductas pasivas

($F(1,152) = 11.05, p = 0.001$), así como en el total de conducta no asertiva ($F(1,152) = 30.17, p = 0.000$). Estos datos sugieren un positivo impacto del programa en esta variable.

5.5.3. Cambios en la comunicación intragrupo: mensajes positivos y negativos

Para medir la cantidad y calidad de los mensajes en la comunicación intragrupo se utilizó una variante lúdica de la técnica sociométrica, el juego de las siluetas, el cual se diseñó como instrumento de evaluación de la comunicación en el grupo-aula (Garaigordobil, 1993). Con la finalidad de evaluar las variaciones operadas en la comunicación intragrupo, y de ratificar si la realización del programa de juego modificó este aspecto aumentando los mensajes positivos respecto a los compañeros, se analizaron la cantidad de mensajes positivos y negativos, calculándose las medias grupales y las desviaciones estándar en la fase pretest o preintervención, en la fase postest, así como en la diferencia pretest-postest. Los resultados obtenidos se presentan en las Tablas 7 y 8.

Tabla 7. Medias grupales y desviaciones estándar en la fase pretest, postest, y en la diferencia pretest-postest, en mensajes positivos en la comunicación intragrupo

GRUPO	PRETEST		POSTEST		DIFERENCIA PRETEST-POSTEST	
	X	DS	x	DS	X	DS
1	13.54	4.31	30.87	7.85	17.32	7.15
2	5.75	3.33	24.51	6.51	18.75	7.06
3	23.62	5.66	28.40	4.78	4.78	8.08
4	12.40	6.56	27.71	12.89	15.31	11.59
5	9.51	2.94	8.55	2.94	-0.96	4.01

En relación a la cantidad de mensajes positivos en la comunicación intragrupo, los datos de la tabla 7 testimonian un notable incremento de este tipo de mensajes en todos los grupos que componen la muestra experimental de este estudio. Como se puede observar en esta tabla, el

grupo 2 que partía de un bajo nivel de mensajes en la fase pretest (5.75) obtiene el mayor nivel de cambio, consiguiendo un alto puntaje en la fase posttest (24.51), que revela un incremento muy relevante en la cantidad de mensajes positivos que los miembros de este grupo se dan entre sí (18.75). Si bien el grupo 3 es el que menor nivel de cambio experimenta, ya que se advierte el menor incremento de este tipo de mensajes (4.78), se puede reconocer que este grupo ya tenía a priori un nivel muy alto (23.62) que pone de relieve que antes de iniciar el programa se daban muchos mensajes positivos en la comunicación intragrupo de este aula.

Si analizamos el cambio operado en la muestra experimental en su conjunto se corrobora un importante incremento de los mensajes positivos en la comunicación intragrupo pasando de una media en pretest de 14.03 a una media en posttest de 27.93, con lo que se ratifica un cambio de 13.90, es decir, casi 14 mensajes positivos más, después de operar el programa de juego. El hecho de que el grupo de control no sólo no incrementara, sino que disminuyera 0.96 puntos la media de sus mensajes positivos permite inferir que el programa de juego ejerció un relevante impacto sobre esta variable, potenciando una elevación de la comunicación positiva intragrupo.

Tabla 8. Medias grupales y desviaciones estándar en la fase pretest, posttest, y en la diferencia pretest-posttest, en mensajes negativos en la comunicación intragrupo

GRUPO	PRETEST		POSTEST		DIFERENCIA PRETEST-POSTEST	
	X	DS	X	DS	X	DS
1	0.74	0.96	0.12	0.42	-0.61	1.14
2	6.41	3.41	0.37	0.77	-6.03	3.45
3	3.81	2.96	0.09	0.29	-3.71	2.96
4	7.31	5.20	0.37	0.66	-6.93	5.18
5	2.07	1.99	2.77	2.57	0.70	2.28

Respecto a la cantidad de mensajes negativos (no esperados ya que la consigna de juego enunciaba la presentación de mensajes positivos), aparecieron en prácticamente todos los grupos, por lo que se exponen estos datos en la tabla 8. Estos datos reflejan que si bien la situación pre-

test intergrupos en esta variable fue bastante heterogénea, mostrando a priori los grupos variaciones importantes en sus medias grupales (0.74: 6.41; 3.81; 7.23), sin embargo, sus medias posttest, muestran una situación posttest bastante homogénea (0.12;0.37;0.09: 0.37), además de poner de manifiesto la casi omisión de este tipo de mensajes negativos después de realizar 20 sesiones de juego.

Al tomar la muestra experimental en su conjunto se constata un importante cambio, ya que pasan de tener una media de 4.55 en la fase pretest a otra de 0.24 en la fase posttest, lo que revela una disminución de 4.31. Además, esta tendencia a la disminución no se dio en el grupo de control, que aunque muy levemente, incrementa la media de sus mensajes negativos en 0.70 puntos.

Los análisis de varianza múltiple (MANOVA) pusieron de manifiesto que en la fase pretest había diferencias significativas entre los sujetos experimentales y los de control en la cantidad de mensajes positivos ($F(1,152) = 7.96, p = 0.005$), y en la cantidad de mensajes negativos ($F(1,152) = 8.53, p = 0.004$), mostrando los experimentales superiores puntuaciones en estas dos variables. Las diferencias pretest-posttest entre los experimentales y los de control fueron también significativas en relación a los mensajes positivos ($F(1,152) = 54.83, p = 0.000$), y a los mensajes negativos ($F(1,152) = 35.30, p = 0.000$). Aunque a priori los experimentales mostraron una puntuación superior en la fase pretest en los dos tipos de mensajes, no siendo similares a los de control, sin embargo, las diferencias pretest-posttest sugieren un positivo impacto del programa en esta variable.

En síntesis, se ratifica tanto un relevante incremento de los mensajes positivos como una disminución de los negativos, que creemos en parte se deriva, por un lado, de las características de los propios juegos, y por otro lado, del énfasis que se realiza en la fase de cierre de las sesiones de juego, en las que se reflexiona sobre la satisfacción que genera recibir mensajes positivos de uno mismo, así como sobre el daño moral y el impacto de este sobre la conducta del hecho de percibir mensajes negativos de uno mismo.

Además del análisis cuantitativo de los mensajes positivos y negativos realizados por los niños en ambas fases de la evaluación se ha realizado un análisis cualitativo. Este análisis tiene por finalidad clarificar en concreto el tipo de mensajes que en estas edades se envían los niños entre sí, así como comparar las características de los mensajes antes y después del programa de juego. A continuación se exponen las características de los mensajes en ambas fases de la evaluación, después de haber listado y clasificado las descripciones realizadas por los niños.

a) Características manifestadas en la fase pretest:

En esta fase las descripciones o mensajes positivos de los niños resaltan: características *físicas* valoradas socialmente (fuerte, guapa/o, pelo bonito, bonitos peinados...), características de adecuación intelectual (listo/a, estudia bien, escribe bien...), tener sentido del humor (gracioso, bromista, divertido, cuenta bien chistes, jugueteón...) la generosidad (da cosas, deja juguetes y materiales), tener sentimientos y conductas positivas en relación a los demás (amable, simpática, agradable, cariñosa, buena, bondadosa...), además de la disposición de destrezas en diversas *actividades* lúdicas y artísticas (buen portero, buen futbolista, juega bien al baloncesto, al brilé, a la goma, a las canicas, a la pala, buen ciclista, pinta y dibuja bien, sabe hacer bonitas pulseras...)

Los mensajes negativos referidos a aspectos que rechazan en esta edad hacen referencia en muchas ocasiones a sus contrarios, mostrando mensajes negativos vinculados a *dificultades* intelectuales (tonto, loco, cabezón, subnormal...), a características *físicas* depreciadas socialmente (fea/o, gordalo, palillo, gafotas, enano, pequeñaja...), a la falta de *destrezas para* actividades *lúdicas* (malo en el fútbol, no sabe jugar a la goma...) la ausencia de generosidad (rácano, egoísta...) las conductas agresivas o hipócritas en la interacción social (marimandona, pegón/a, chivato...) o a características conductuales negativas (aburrido, plasta, pesado...). Además de características opuestas a los elementos positivos aparecen en este grupo de mensajes negativos otras descripciones peyorativas como ciertas palabras consideradas insultos propiamente dichos (carapato, mocososo, hipopótamo, gorila, carahuevo, frankenstein, tontolaba...), e insultos relacionados con la ausencia de higiene (sucio, guarro...).

b) Características manifestadas en la fase posttest:

En esta fase las descripciones o mensajes positivos de los niños resaltan características *físicas* incluyendo algunos componentes más sexuales (guapalo, superguapalo, atractivo, bombón, fuerte, grande, ojos bonitos, rápido, superbuenalo, ágil...) destrezas intelectuales que estimulan un buen rendimiento en tareas académicas (listo/a, inteligente, saca buenas notas, se inventa cosas, científico, sabe mucho de coches, estudia y trabaja bien, estudiosa, estudia bien, muy bueno/a en inglés, buen estudiante, cuenta bien historias de miedo, tiene buena letra y escribe rápido...) destrezas en actividades lúdicas, deportivas y artísticas (dibuja y pinta bien,

bueno jugando al fútbol, al baloncesto, buen defensa, baila bien, hace bien los laberintos, tiene madera de gimnasta, anda bien a caballo, resiste mucho corriendo, bueno en todos los deportes, ha mejorado en ajedrez, muy buena en gimnasia rítmica...). Además resaltan positivamente un gran cúmulo de descripciones positivas referidas a cualidades humanas afectivas y sociales (armonioso/a y responsable, trabajador/a, buena con los compañeros, buena con los pequeños, supergeneroso/a, generoso/a, simpática/o, tranquilo/a, gracioso/a, siempre sonriente, juguetón/a, sabe guardar secretos, amable, agradable, sensible con los animales, sabe perdonar, buen/a amigo/a, ayuda a los demás, ayuda mucho, da cosas, es buena/o con la gente, chistoso/a, comparte cosas, buen/a compañero/a, 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 en la cantidad de los mensajes en la fase postest, encontramos algunos cambios cualitativos que muestran una mayor capacidad de captar otros atributos de personalidad, enfatizándose como un nuevo elemento 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 (loco, tonto...), a la falta de destrezas (no corre mucho...), y a negativas características de personalidad (malo, envidioso, marichico...). 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.

5.5.4. Cambios en las conductas de ayuda

A fin de valorar el cambio en las conductas de ayuda a compañeros que específicamente presentan más dificultades en el contexto del aula, se aplicaron 14 ítems inscritos en la dimensión sensibilidad social de la batería de socialización (Silva y Martorell, 1983). Los niños fueron evaluados por sus profesoras y con las puntuaciones obtenidas por ellos, se calcula-

ron las medias grupales y las desviaciones estándar, en ambas fases de la evaluación, cuyos resultados se presentan en la Tabla 9.

Tabla 9. Medias grupales y desviaciones estándar en la fase pretest, postest, y en la diferencia pretest-postest, en conductas de ayuda

GRUPO	PRETEST		POSTEST		DIFERENCIA PRETEST-POSTEST	
	x	DS	X	DS	X	DS
1	16.83	6.29	19.51	6.68	2.67	5.30
2	14.93	4.52	19.00	4.42	4.06	3.56
3	15.87	3.75	17.40	2.97	1.53	2.35
4	14.25	2.64	16.87	2.69	2.62	1.40
5	20.22	4.51	20.48	5.19	0.25	4.38

ambi

A la luz de los baremos elaborados por los propios autores del test (ver tabla 3 del cap. 2), los datos expuestos en la tabla 9 indican que las medias de los 4 grupos experimentales en la fase pretest, aun siendo bastante homogéneas (16.83; 14.93; 15.81; 14.25), oscilaban entre un nivel medio-bajo (grupos 2-4) y medio (grupos 1-3) en conductas de ayuda respecto a compañeros con más problemas dentro del aula, es decir, entre un percentil 30 y 40. Al observar las puntuaciones grupales en la fase postest, se reconoce un incremento de este tipo de conductas en todos los grupos (19.51; 19.00; 17.40; 16.87), pasando a obtener puntuaciones que se sitúan entre un percentil de 50 y 60.

Al valorar el cambio en el conjunto de la muestra experimental se obtiene una puntuación media de 15.47 en pretest, de 18.16 en postest, constándose un pequeño incremento de 2.69 en este tipo específico de conductas de ayuda. Aunque a través de diversos mecanismos de observación-evaluación continua llevados a cabo en el transcurso de la aplicación del programa de juego en las aulas, hemos podido atestiguar mayores incrementos de las conductas de ayuda en general, en lo que se refiere a conductas de ayuda a compañeros con dificultades se evidencia únicamente un pequeño aumento, no obstante, algo superior al experimentado por los sujetos de control. El grupo de control, si bien muestra un incremento inferior (0.25) al observado en los experimentales (2.61; 4.06;

1.53;2.62), cabe subrayar que en la fase pretest mostraba puntuaciones superiores a estos, lo que puede en parte explicar el bajo aumento de sus conductas de ayuda.

Las diferencias pretest-postest entre los experimentales y control fueron significativas ($F(1,152) = 9.63, p = 002$), sin embargo, también hubo diferencias significativas entre eilos en la fase pretest ($F(1,152) = 24.26, p = 000$), mostrando los experimentales puntuaciones inferiores a las obtenidas por los de control, es decir, no fueron muy homogéneos a priori. Por elio, y pese a que se observa un mayor incremento en los sujetos experimentales, no se ratifica de forma clara un impacto significativamente diferencial del programa.

5.5.5. Cambios en el autoconcepto

Con el objetivo de valorar el cambio en el autoconcepto de cada niño, tanto en su vertiente intelectual, corporal, afectiva y social, se calcularon las medias grupales y desviaciones estándar con las puntuaciones obtenidas por los d o s en el listado de adjetivos que se aplicó para evaluar el autoconcepto (Adaptación del Test "The adjective check lists" Gough y Heilbrun, 1965).

El cambio relativo al autoconcepto vinculado a características intelectuales y corporales en el conjunto de la muestra experimental ha sido muy bajo (0.49 y 0.37 respectivamente). Por elio, únicamente se presentan los resultados relacionados con características afectivas, de sociabilidad, y con el autoconcepto global en los cuales se observa un mayor impacto del programa de juego, al confirmarse un incremento significativo en las medias pretest-postest de 1.41 y 2.25 en ambos subfactores, y 4.56 en el autoconcepto global.

Los resultados puestos de manifiesto en la fase pretest y postest referidos al autoconcepto vinculado a características afectivas, de sociabilidad y al autoconcepto global pueden observarse en las Tablas 10, 11 y 12.

Tabla 10. Medias **grupales** y desviaciones **estándar** en la fase pretest, **postest**, y en la diferencia pretest-postest, en autoconcepto referido a características **afectivas**

GRUPO	PRETEST		POSTEST		DIFERENCIA PRETEST-POSTEST	
	X	DS	X	DS	X	DS
1	6.12	2.68	7.83	1.89	1.71	2.10
2	7.44	2.66	8.13	1.68	0.69	2.22
3	6.90	1.90	9.15	1.54	2.25	1.74
4	5.84	3.32	6.78	2.69	0.93	2.32
5	6.70	2.16	7.11	2.24	0.40	2.72

Tabla 11. Medias **grupales** y desviaciones **estándar** en la fase pretest, **postest**, y en la diferencia pretest-postest, en autoconcepto referido a características sociales

GRUPO	PRETEST		POSTEST		DIFERENCIA PRETEST-POSTEST	
	X	DS	X	DS	X	DS
1	5.03	2.60	6.80	1.10	1.77	2.52
2	4.13	2.38	6.55	1.05	2.41	2.00
3	5.09	1.95	7.56	0.66	2.46	2.12
4	4.34	2.44	6.71	1.35	2.37	1.80
5	4.85	2.14	5.22	2.04	0.37	2.64

Tabla 12. Medias **grupales** y desviaciones **estándar** en la fase pretest, **postest**, y en la diferencia pretest-postest, en autoconcepto global

GRUPO	PRETEST		POSTEST		DIFERENCIA PRETEST-POSTEST	
	X	DS	x	DS	X	DS
1	16.45	6.72	20.83	3.56	4.38	5.11
2	18.00	6.39	21.69	3.47	3.69	4.84
3	17.84	4.47	23.53	2.74	5.68	4.36
4	15.37	7.16	19.78	4.59	4.40	4.23
5	17.00	4.37	18.33	5.21	1.33	6.23

En lo referente al autoconcepto vinculado a características afectivas, los datos obtenidos y presentados en la tabla 10 ponen de relieve ligeras elevaciones de los grupos experimentales (1.71; 0.69; 2.25; 0.93). Cabe subrayar que el mayor cambio se opera en el grupo 3 en el que la media grupal se incrementa 2.25 puntos, mostrando el grupo de control un menor aumento de 0.40.

Respecto al autoconcepto vinculado a características de sociabilidad (ver tabla 11) se evidencia un mayor impacto del programa sobre este subfactor, aspecto que era esperable debido a las características del propio programa. Si bien aquí también observamos una situación bastante homogénea de los grupos en la fase pretest (5.03; 4.13; 5.09; 4.34; 4.85) respectivamente, en este factor del autoconcepto se dan mayores elevaciones en la fase postest (6.80; 6.55; 7.56; 6.71; 5.22). No obstante, se confirma una mayor diferencia pretest-postest en los grupos experimentales (1.77; 2.41; 2.46; 2.37) versus el de control (0.37). Teniendo en cuenta que la máxima puntuación en este subfactor es 8, consideramos relevante el nivel de cambio constatado en todos los grupos experimentales, con un mayor impacto en el grupo 3 que incrementa 2.46 su puntuación.

Como se había hipotetizado la intervención estimuló una elevación importante del autoconcepto global, que incluye elementos intelectuales, físicos, afectivos y sociales (ver tabla 12), en todos los grupos experimentales, aunque como ya hemos señalado el mayor impacto se produce en relación a aspectos afectivos y de sociabilidad, los cuales están estrechamente vinculados a las características intrínsecas del programa. En relación al autoconcepto global se puede observar un incremento de 4.38, 3.69, 5.68 y 4.40 en los grupos experimentales respectivamente, que consideramos importante y en gran parte efecto del programa de juego, ya que el grupo de control tuvo una diferencia pretest-postest de 1.33, siendo las diferencias entre los experimentales y control significativas.

Los análisis de varianza múltiple (MANOVA) pusieron de manifiesto que en la fase pretest no había diferencias significativas entre los sujetos experimentales y los de control en el autoconcepto referido a características afectivas ($F(1,152) = 0.061, p = 0.804$), en el autoconcepto referido a características de sociabilidad ($F(1,152) = 0.148, p = 0.700$), y en el autoconcepto total ($F(1,152) = 0.06, p = 0.934$). Las diferencias pretest-postest entre los experimentales y los de control fueron significativas para el autoconcepto referido a características afectivas ($F(1,152) = 4.30, p = 0.040$), en el autoconcepto referido a características de sociabilidad ($F(1,152) = 15.95, p = 0.000$), así como en el autoconcepto global ($F(1,152) = 9.41, p = 0.003$). Estos datos sugieren un positivo impacto del programa en el autoconcepto.

5.5.6. Cambios en la creatividad verbal

Con la finalidad de evaluar la creatividad verbal se utilizaron dos tareas de la batería de Guilford (1951). En ambos test (Test de los usos inusuales / Test de las consecuencias), se explora la creatividad verbal con tres indicadores (fluidez, flexibilidad, originalidad), y se han utilizado con el objetivo de valorar el cambio en este área por efecto de la intervención. En base a las puntuaciones obtenidas por los niños en estos instrumentos de evaluación, se calcularon las medias grupales y las desviaciones estándar de los grupos en la fase pretest, postest y en la diferencia de ambas. Los resultados obtenidos en el test de los usos inusuales se presentan en las Tablas 13, 14 y 15, y los del test de las consecuencias se exponen en la las Tablas 16, 17 y 18.

Tabla 13. Medias grupales y desviaciones estándar en la fase pretest, postest y en la diferencia pretest-postest en el test de los usos inusuales en el indicador fluidez

GRUPO	PRETEST		POSTEST		DIFERENCIA PRETEST-POSTEST	
	X	DS	X	DS	X	DS
1	4.34	2.44	11.96	5.13	7.62	4.86
2	4.17	2.42	13.62	6.43	9.44	6.24
3	4.09	2.14	6.84	3.52	2.75	4.02
4	3.51	2.09	11.12	6.60	7.60	5.53
5	4.28	1.88	6.50	3.01	2.21	2.76

Tabla 14. Medias grupales y desviaciones estándar en la fase pretest, postest y en la diferenciapretest-postesten el test de los usos inusuales en el indicador flexibilidad

GRUPO	PRETEST		POSTEST		DIFERENCIA PRETEST-POSTEST	
	X	DS	X	DS	X	DS
1	2.71	1.39	6.21	2.16	3.50	2.94
2	2.24	1.15	6.44	2.83	4.20	2.93
3	2.71	1.11	4.90	2.19	2.18	2.13
4	2.48	1.30	6.24	2.75	3.75	2.59
5	3.21	1.19	4.00	1.76	0.78	1.66

Tabla 15. Medias grupales y desviaciones estándar en la fase pretest, postest y en la diferencia pretest-postest en el test de los usos inusuales en el indicador originalidad

GRUPO	PRETEST		POSTEST		DIFERENCIA PRETEST-POSTEST	
	X	DS	X	DS	X	DS
1	3.00	2.75	11.71	7.09	8.71	7.75
2	1.58	2.62	9.51	7.27	7.93	7.42
3	1.53	2.19	5.40	4.93	3.87	4.98
4	1.48	2.18	10.30	7.10	8.81	6.64
5	2.67	2.46	4.71	4.14	2.03	4.68

Los resultados en el test de los usos inusuales, si tomamos la muestra experimental en su conjunto, evidencian un cambio positivo en la creatividad verbal que se manifiesta en los tres indicadores medidos con este test. En la variable fluidez la media en la fase pretest fue de 4.02, en la fase postest de 10.82, produciéndose una diferencia de medias pretest-postest de 6.80; en el indicador flexibilidad la media pretest fue de 2.54, la media postest de 5.94, evidenciándose un incremento pretest-postest de 3.39 puntos; y en el indicador originalidad se obtuvo una media pretest de 1.90, una media postest de 9.23, confirmándose una diferencia pretest-postest de 7.33 puntos. Ello pone de relieve que en el curso escolar en el que se realizó el programa de juego se produjo un incremento en los tres indicadores, siendo este especialmente relevante en relación al número de ideas y a la originalidad de las mismas.

La comparación del cambio en los indicadores fluidez, flexibilidad y originalidad, de los niños que participaron en el programa de juego en relación a los de control resultó ser muy significativa, revelándose una diferencia de medias pretest-postest en los sujetos experimentales de 6.80, 3.39 y 7.33 respectivamente, frente a una diferencia de medias en los de control de 2.21, 0.78 y 2.03.

Los resultados del análisis de varianza (MANOVA) indicaron que no había diferencias significativas entre los sujetos experimentales y control en la fase pretest en la variable fluidez ($F(1,152) = 0.322, p = 0.571$), y en la variable originalidad ($F(1,152) = 2.201, p = 0.140$). Sin embargo, se dieron tendenciales diferencias en la variable flexibilidad ($F(1,152) = 6.615, p = 0.011$), constatándose un nivel pretest algo inferior en los suje-

tos experimentales. Las diferencias pretest-postest entre los experimentales y control evidenciaron importantes diferencias significativas en los tres indicadores, es decir, en la variable fluidez ($F(1,152) = 17.08, p = .000$), en la variable flexibilidad ($F(1,152) = 23.48, p = .000$), y en la variable originalidad ($F(1,152) = 14.55, p = .000$).

Los datos presentados en la tabla 13, 14 y 15 ratifican este incremento en las puntuaciones de los 4 grupos experimentales en estos tres indicadores de creatividad verbal. La comparación del cambio intergrupos demuestra que el grupo 2 es el que más mejora constatándose un incremento de 9.44 puntos en fluidez de ideas, 4.20 en flexibilidad y 7.93 en originalidad, mientras que el grupo 3 es el que menor cambio experimenta, incrementando su fluidez verbal 2.75 puntos, su flexibilidad en 2.18 y su originalidad en 3.87 puntos. Los cambios registrados en los grupos 1 y 4 resultan ser bastante similares. Ambos grupos manifiestan un incremento pretest-postest de 7.6 puntos en fluidez de ideas, de 3.50 y 3.75 en flexibilidad de pensamiento, así como de 8.71 y 8.81 en originalidad respectivamente.

Todo ello permite concluir que la participación en el programa de juego estimuló un desarrollo relevante de la creatividad verbal en los tres indicadores del test de los usos inusuales.

Además del cambio operado en las puntuaciones pretest-postest en el test de los usos inusuales, se valoró el cambio en el test de las consecuencias y en idénticos indicadores de creatividad verbal, cuyos resultados se presentan en las Tablas 16, 17 y 18

Tabla 16. Medias grupales y desviaciones estándar en la fase pretest, postest y en la diferencia pretest-postest en el test de las consecuencias en el indicador fluidez

GRUPO	PRETEST		POSTEST		DIFERENCIA PRETEST-POSTEST	
	x	DS	X	DS	X	DS
1	3.34	2.65	7.25	3.99	3.90	4.52
2	2.03	1.45	8.13	3.44	6.10	3.44
3	3.18	1.46	7.37	2.32	4.18	2.57
4	4.06	1.91	7.48	2.80	3.42	3.19
5	3.50	1.40	3.89	1.31	0.39	1.68

Tabla 17. Medias grupales y desviaciones estándar en la fase pretest, postest y en la diferencia pretest-postest en el test de las consecuencias en el indicador flexibilidad

GRUPO	PRETEST		POSTEST		DIFERENCIA PRETEST-POSTEST	
	X	DS	X	DS	X	DS
1	2.37	0.94	4.40	1.75	2.03	1.67
2	1.37	0.72	2.86	1.40	1.48	1.40
3	2.43	1.13	4.71	1.55	2.28	1.87
4	2.72	1.37	4.69	1.44	1.97	2.00
5	2.10	1.03	2.60	1.13	0.50	1.23

Tabla 18. Medias grupales y desviaciones estándar en la fase pretest, postest y en la diferencia pretest-postest en el test de las consecuencias en el indicador originalidad

GRUPO	PRETEST		POSTEST		DIFERENCIA PRETEST-POSTEST	
	X	DS	X	DS	X	DS
1	1.78	3.40	6.94	5.03	4.31	4.99
2	0.34	0.93	5.37	5.46	5.03	5.44
3	0.65	1.26	4.56	3.52	3.90	4.01
4	1.18	1.89	5.09	4.59	3.90	4.34
5	1.67	2.95	1.78	2.26	0.10	3.03

Los resultados en el test de las consecuencias, si valoramos la muestra experimental en su conjunto, evidencian un cambio positivo en la creatividad verbal a partir de los tres indicadores medidos con este test. En el indicador fluidez la media en la fase pretest fue de 3.19, en la fase postest de 7.54, produciéndose una diferencia de medias pretest-postest de 4.35; en el indicador flexibilidad la media pretest fue de 2.25, la media postest de 4.20, evidenciándose un incremento pretest-postest de 1.95 puntos; y en el indicador originalidad se obtuvo una media pretest de 1.00, una media postest de 5.27, confiándose una diferencia pretest-postest de 4.27 puntos. Ello pone de manifiesto que en el test de las consecuencias

también se produce un incremento en los tres indicadores, siendo así mismo especialmente relevante en relación a la fluidez o número de ideas y a la originalidad de las mismas. Frente a este cambio en los indicadores fluidez, flexibilidad y originalidad por parte de los experimentales de 4.35, 1.95 y 4.27 puntos respectivamente, los de control únicamente elevaron sus puntuaciones 0.39, 0.50 y 0.10 puntos, siendo las diferencias entre ambos significativas.

Los datos presentados en la tabla 16, 17 y 18 ratifican este incremento en las puntuaciones de los 4 grupos experimentales en estos tres indicadores de la creatividad verbal. Al comparar el cambio intergrupos se puede observar que estas mejoras en la creatividad se dan de forma bastante similar en todos los grupos, aunque con algunos matices diferenciales.

En el indicador fluidez de ideas (ver tabla 16) los 4 grupos muestran un incremento pretest-postest, especialmente el grupo 2 en el que aumenta la media en 6.10 puntos. El grupo 1 manifiesta un incremento de 3.90, el grupo 3 de 4.18 y el grupo 4 de 3.42. Se puede, no obstante, subrayar que el grupo 2, que es el que mayor incremento muestra, fue el grupo que menor puntuación obtuvo en la fase pretest, mientras que el grupo 4 que registra el menor aumento en su puntuación fue el que mayor puntuación obtuvo antes de comenzar la intervención.

En el indicador flexibilidad de pensamiento (ver tabla 17), los grupos presentan un nivel de cambio bastante homogéneo, aunque algo menor al registrado en el indicador fluidez de ideas. El grupo 3, que es el que mayor incremento manifiesta, obtiene una diferencia de medias pretest-postest de 2.28, posteriormente el grupo 1 presenta un aumento de 2.03, el grupo 4 de 1.97 y el grupo 2 de 1.48 puntos.

En el indicador originalidad de las ideas planteadas (ver tabla 18), también se constata un incremento de las mismas en todos los grupos experimentales, destacando el grupo 2 con una puntuación de 5.03, el grupo 1 con un aumento de 4.31 y los grupos 3 y 4 con un nivel de cambio de 3.90 puntos. Igual que sucedía en el indicador fluidez, el grupo 2 es que mayor cambio revela, siendo este grupo el que menor puntuación obtuvo en la fase pretest.

Los resultados del análisis de varianza (MANOVA) indicaron que no había diferencias significativas entre los sujetos experimentales y control en la fase pretest en los tres indicadores, es decir, en la variable fluidez ($F(1,152) = 0.574, p = 0.450$), en la variable flexibilidad ($F(1,152) = 0.370, p = 0.544$) y en la variable originalidad ($F(1,152) = 1.907, p = 0.169$). Las diferencias pretest-postest entre los experimentales y control evidenciaron importantes diferencias significativas en las tres variables, en el indicador

fluidez ($F(1,152) = 32.19, p = .000$), en flexibilidad ($F(1,152) = 17.05, p = .000$), y en originalidad ($F(1,152) = 20.23, p = .000$). Ello ratifica el positivo efecto del programa en la creatividad verbal.

Si comparamos los resultados obtenidos en los tres indicadores de creatividad verbal evaluados a través de los dos test utilizados podemos concluir que:

- a) La intervención ha estimulado la creatividad verbal evaluada con ambos test, promoviendo un importante incremento en el número de ideas planteadas por los niños, en la flexibilidad de pensamiento que permite aportar ideas en múltiples direcciones, y en la originalidad de estas ideas medida con el criterio infrecuencia estadística.
- b) Aunque se produce un aumento de las categorías de clasificación de las ideas o flexibilidad de pensamiento, el impacto del programa de juego ha sido mayor en los indicadores fluidez de ideas y originalidad, confirmándose un menor incremento de la flexibilidad de pensamiento, que se evidencia en los dos test utilizados.
- c) La intervención ha ejercido un mayor efecto en las respuestas dadas al test de los usos inusuales que en el test de las consecuencias. No obstante, en el test de consecuencias las puntuaciones también fueron inferiores en la fase pretest al compararlas con las puntuaciones obtenidas por los grupos en el test de los usos. Tal vez, el mayor nivel de dificultad cognitiva del test de consecuencias puede ser un factor explicativo de este dato.

5.5.7. Cambios en la creatividad gráfica

Con la finalidad de evaluar el efecto del programa en la creatividad gráfico-artística que se manifiesta en indicadores como fluidez, originalidad, flexibilidad, fantasía, abreacción y conectividad, se utilizó el test de los círculos de Guilford (1951) y el test de abreacción para evaluar la creatividad (De la Torre, 1991). En base a las puntuaciones obtenidas por los niños en estas pruebas se analizaron los cambios pretest-postest en estos indicadores, para lo que se calcularon las medias grupales, las desviaciones estándar, en ambas fases de la evaluación y en la diferencia de ambas. Los resultados encontrados en el test de los círculos se presentan en las Tablas 19 y 20, y los registrados en el test de abreacción en las Tablas 21 y 22.

Tabla 19. Medias **grupales** y desviaciones **estándar** en la fase pretest, **postest** y en la diferencia pretest-postest en el test de los círculos en los indicadores fluidez y flexibilidad

GRUPO	FLUIDEZ						FLEXIBILIDAD					
	PRETEST		POSTEST		DIFERENCIA PRE-POS		PRETEST		POSTEST		DIFERENCIA PRE-POS	
	X	DS	X	DS	X	DS	X	DS	X	DS	X	DS
1	14.87	4.78	32.68	7.45	17.81	7.22	7.46	2.00	10.43	1.91	2.96	2.67
2	16.58	5.28	32.51	10.74	15.93	9.68	7.75	1.61	9.58	2.11	1.82	2.30
3	12.68	4.49	23.18	1.71	10.50	4.28	6.28	1.55	9.65	1.94	3.37	2.47
4	14.69	5.80	28.75	12.13	14.06	12.00	6.75	1.96	8.27	2.24	1.51	2.87
5	13.03	6.60	21.50	7.78	8.46	7.68	6.50	2.70	8.28	1.74	1.78	2.88

Tabla 20. Medias **grupales** y desviaciones **estándar** en la fase pretest, **postest** y en la diferencia pretest-postest en el test de los círculos en los indicadores originalidad y conectividad.

GRUPO	ORIGINALIDAD						CONECTIVIDAD					
	PRETEST		POSTEST		DIFERENCIA PRE-POS		PRETEST		POSTEST		DIFERENCIA PRE-POS	
	X	DS	X	DS	X	DS	X	DS	X	DS	X	DS
1	4.53	3.87	13.59	7.48	9.06	7.57	3.78	3.35	14.03	6.93	10.25	7.15
2	5.24	4.12	13.75	11.11	8.51	10.93	4.48	4.19	15.62	10.11	11.13	9.15
3	3.21	3.79	7.81	4.46	4.59	5.54	3.18	2.57	8.21	4.69	5.03	5.03
4	3.51	3.39	10.42	5.96	6.90	5.74	3.30	2.94	16.81	10.89	13.51	10.95
5	5.25	4.87	8.10	5.65	2.85	5.89	4.17	5.39	7.92	6.86	3.75	6.70

Los resultados en el test de los círculos, si tomamos la muestra experimental en su conjunto, evidencian un cambio positivo en la creatividad gráfica en los cuatro indicadores medidos con este test. En la variable fluidez se produce una significativa diferencia de medias pretest-postest de 14.54; en el indicador flexibilidad de 2.42 puntos; en el indicador originalidad de 7.23 puntos; y en el indicador conectividad de 9.98.

La diferencia de medias obtenida en los sujetos de control para los 4 indicadores fue en algunos de éstos notablemente inferior a la hallada en los experimentales, observándose incrementos de 8.46 en fluidez, 1.78

en flexibilidad, 2.85 en originalidad y 3.37 en conectividad. Las diferencias significativas encontradas entre los experimentales y control han confirmado un relevante impacto del programa de juego en 3 indicadores de creatividad gráfica, habiendo estimulado en los niños la presentación de un mayor número de ideas, un mayor nivel de ideas originales y mayor capacidad para conectar unos elementos con otros.

Estos datos revelan que en el curso escolar en el que se realizó el programa de juego se produjo un incremento en los cuatro indicadores, siendo éste especialmente relevante y significativo en relación al número de ideas, a la originalidad de las mismas y a la capacidad de conectar diversos elementos gráficos para crear unidades significativas mayores. Si embargo, la flexibilidad de pensamiento gráfica, igual que sucedía con la flexibilidad de pensamiento verbal, fue el indicador que menor crecimiento experimentó, no resultando este incremento significativamente estadístico.

Los resultados del análisis de varianza (MANOVA) indicaron que no había diferencias significativas entre los sujetos experimentales y control en la fase pretest en la variable fluidez ($F(1,152) = 2.009, p = 0.158$), en la variable flexibilidad ($F(1,152) = 1.645, p = 0.202$), en la variable originalidad ($F(1,152) = 1.873, p = 0.173$), y en conectividad ($F(1,152) = 0.425, p = 0.515$). Las diferencias pretest-postest entre los experimentales y control evidenciaron importantes diferencias significativas en 3 variables, en el indicador fluidez ($F(1,152) = 10.753, p = .001$), en originalidad ($F(1,152) = 7.90, p = .006$), y en conectividad ($F(1,152) = 12.28, p = .001$). Sin embargo, no se dieron diferencias significativas en el indicador flexibilidad ($F(1,152) = 1.28, p = .260$). Esto ratifica un impacto del programa en fluidez, originalidad y conectividad figurativa.

Si analizamos los cambios operados en cada grupo y reflejados en las Tablas 19 y 20, se ratifica esta mejora en la creatividad gráfica evaluada a través del test de los círculos en todos los grupos, aunque algunos de estos experimentan mayores incrementos de su nivel de creatividad.

Como se puede observar en la Tabla 19, en relación al indicador fluidez los grupos experimentales muestran importantes diferencias pretest-postest (17.81; 15.93; 14.06; 10.50) mientras que el grupo de control experimenta un menor incremento (8.46). En el indicador flexibilidad también se opera un positivo cambio (3.37; 2.96; 1.82; 1.51) en los grupos experimentales, que se manifiesta aunque en menor medida en el grupo de control (1.78).

Los datos presentados en la Tabla 20 ponen de manifiesto que el indicador originalidad ha registrado durante el curso escolar un cambio impor-

tante, confirmándose una significativa diferencia de medias pretest-postest (9.06; 8.51; 6.90; 4.59) en los grupos experimentales. En contraste el grupo de control experimenta un leve incremento (2.85). Finalmente en el indicador conectividad también se ratifica un incremento de esta capacidad, habiéndose producido un importante aumento en los experimentales (13.51; 11.13; 10.25; 5.03) versus los de control (3.75).

Sintetizando estos datos se puede subrayar que aún observándose un cambio positivo en todos los grupos, el menor nivel de cambio se opera en el grupo 3, el cual había obtenido tendencialmente puntuaciones más bajas en la fase pretest, mientras que los mayores incrementos se registran en los grupos 1 y 2, los cuales a su vez habían tenido tendencialmente las puntuaciones más altas en la fase pretest.

Además del cambio en el test de los círculos, se valoró el cambio en el test de abreacción en algunos indicadores de creatividad gráfica categorizados por el autor tales como abreacción, originalidad, fantasía y conectividad, cuyos resultados se presentan en las Tablas 21 y 22.

Tabla 21. Medias grupales y desviaciones estándar en la fase pretest, postest y en la diferencia pretest-postest en el test de abreacción en los indicadores abreacción y originalidad

GRUPO	ABREACCIÓN						ORIGINALIDAD					
	PRETEST		POSTEST		DIFERENCIA PRE-POS		PRETEST		POSTEST		DIFERENCIA PRE-POS	
	X	DS	X	DS	X	DS	X	DS	X	DS	X	DS
1	15.68	7.06	16.40	5.09	0.71	7.25	9.71	4.54	13.50	6.49	3.78	7.12
2	16.17	4.68	17.03	4.62	0.86	6.40	9.03	5.01	11.79	5.63	2.75	5.90
3	17.46	7.03	18.93	4.30	1.46	7.01	12.65	6.62	13.56	5.88	0.90	7.27
4	11.27	5.08	18.03	5.76	6.75	7.64	8.18	5.29	15.78	5.68	7.60	7.49
5	14.92	7.30	13.46	3.73	-1.46	7.06	8.17	5.41	8.64	4.61	0.46	6.77

Tabla 22. Medias grupales y desviaciones estándar en la fase pretest, posttest y en la diferencia pretest-posttest en el test de abreacción en los indicadores fantasía y conectividad

GRUPO	ABREACCIÓN						ORIGINALIDAD					
	PRETEST		POSTEST		DIFERENCIA PRE-POS		PRETEST		POSTEST		DIFERENCIA PRE-POS	
	X	DS	X	DS	X	DS	X	DS	X	DS	X	DS
1	1.46	1.84	2.68	2.45	1.21	2.97	3.28	8.18	2.25	4.75	-1.03	9.28
2	1.41	2.06	1.96	2.41	0.55	1.78	0.00	0.00	0.41	1.54	0.41	1.54
3	1.78	3.62	2.28	2.82	0.50	4.25	1.31	2.94	3.28	5.29	1.96	5.93
4	1.15	2.00	3.21	2.53	2.06	2.56	0.00	0.00	5.45	7.77	5.45	7.77
5	2.21	2.31	0.78	1.37	-1.42	2.28	0.00	0.00	0.53	2.00	0.53	2.00

Los resultados en el test de abreacción, si valoramos la muestra experimental en su conjunto, confirman en líneas generales un positivo, aunque bajo, nivel de cambio en la creatividad gráfica a partir de los cuatro indicadores medidos con este test. En el indicador abreacción se produce una diferencia de medias pretest-posttest de 2.52; en el indicador originalidad de 3.81 puntos; en el indicador fantasía de 1.0 puntos; y en el indicador conectividad de 1.76. Frente a lo esperado, el grupo de control mostró incluso una disminución en abreacción (-1.46) y en fantasía (-1.42), así como un leve incremento en originalidad (0.46) y en conectividad (0.53).

Los resultados del análisis de varianza (MANOVA) indicaron que no había diferencias significativas entre los sujetos experimentales y control en la fase pretest en la variable abreacción ($F(1,152) = 0.014, p = 0.904$), en la variable originalidad ($F(1,152) = 2.181, p = 0.142$), en la variable fantasía ($F(1,152) = 2.216, p = 0.139$), y en conectividad ($F(1,152) = 1.841, p = 0.177$). Las diferencias pretest-posttest entre los experimentales y control evidenciaron diferencias significativas en fantasía ($F(1,152) = 16.82, p = .000$), y tendencialmente en abreacción ($F(1,152) = 6.643, p = .011$), y en originalidad ($F(1,152) = 4.893, p = .028$). Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en el indicador conectividad ($F(1,152) = 0.789, p = .376$). Estos datos revelan que en el curso escolar en el que realizó el programa de juego se produjo únicamente un leve incremento en los cuatro indicadores de creatividad gráfico-figurativa, observándose un cambio estadísticamente significativo en el indicador fantasía, y tendencialmente en abreacción y originalidad.

Si realizamos una valoración de los cambios operados en los grupos (Tablas 21 y 22) se constata un bajo incremento en las puntuaciones en general. Como se puede observar en la Tabla 21, en relación al indicador abreacción se produce un leve incremento (0.71;0.86; 1.46; 6.75) en tres de los cuatro grupos experimentales. Cabe, no obstante, destacar que el grupo de control muestra una disminución en esta variable (-1.46). En el indicador originalidad se opera así mismo un positivo cambio (3.78;2.75: 0.09; 7.60) en los grupos experimentales versus el de control que experimenta un leve incremento (0.46).

Los datos presentados en la Tabla 22 ponen de manifiesto que en relación a los indicadores fantasía y conectividad, el cambio registrado durante el curso escolar fue muy escaso. En el indicador fantasía los grupos experimentales muestran una diferencia de medias pretest-postest de 1.21,0.55,0.50,y 2.06. No obstante, destacar que frente a este cambio el grupo de control no sólo no aumentó su puntuación sino que disminuyó su fantasía (-1.42). En el indicador conectividad se evidencia un irrelevante cambio en esta capacidad, habiéndose producido incluso una disminución de 1.03 en el grupo 1, así como pequeños incrementos de 0.41, 1.96 y 5.45 en los otros grupos consecutivamente, muy similares al grupo de control(0.53).

Si comparamos los resultados obtenidos en ambos test de creatividad gráfica se pone de relieve cierto nivel de discrepancia en sus resultados, ya que mientras en el test de los círculos se producen relevantes cambios positivos pretest-postest de alto impacto, en el test de abreacción el cambio es bastante inferior, y en algunos indicadores no significativo. En parte estas discrepancias pueden explicarse por las paradójicas pero escasas correlaciones que existen entre ambos test. No obstante, en el test de abreacción los indicadores que más incrementan su puntuación son abreacción y originalidad. En lo que respecta a la originalidad es un indicador común en ambos test, y en ambos se observa un aumento del mismo. Debido a que la fantasía tanto en la fase pretest como postest fue baja, su leve incremento no sorprende tanto, en parte por las características propias estas edades evolutivas en las que el esfuerzo se focaliza en la adaptación a la realidad, y no en la deformación de la misma (fantasía). Sin embargo, la discrepancia en los resultados del indicador conectividad llama más la atención, ya que en el test de los círculos se verificó un significativo impacto mientras que en el test de abreacción no se confirma ni un alto impacto ni grandes diferencias con el grupo de control. Esta discrepancia tal vez se deba en parte al hecho de que el test de los círculos parece estimular más la conectividad que el test de abreacción.

5.5.8. Evaluación de la experiencia y valoración subjetiva del cambio desde la opinión de los niños

Como se ha señalado anteriormente, los niños al concluir el programa de juego dan su opinión sobre esta experiencia, cumplimentando un cuestionario diseñado con este objetivo. En este cuestionario se explora el grado de placer que el niño obtiene en la experiencia, qué tipo de atribuciones realiza a sus conductas de ayuda y cooperación, cómo valora el cambio operado en sí mismo en algunas variables objetivos del programa, así como su experiencia en la fase de cierre o su preferencia por los juegos competitivos versus cooperativos. Los resultados de las valoraciones que presentamos a continuación han sido realizadas por 126 niños (61 de 3º / 65 de 4º curso) (66 niños / 60 niñas) que han participado en este programa de juego durante un curso escolar.

Grado de placer en la experiencia

En este ítem, cada niño valora el grado de placer que esta experiencia ha generado en él, puntuando en una escala de estimación de 0 a 10 cuánto le ha gustado participar en el programa de juego durante ese curso escolar. Los resultados de la opinión de los niños pueden observarse en la Tabla 23.

Tabla 23. Frecuencias y Porcentajes de valoración del Grado del Placer generado por el programa

PUNTUACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
8	11	8,7%
9	21	16,7%
10	94	74,6%

Como se indica en la Tabla 23, **ningún** niño dio puntuaciones de 0 a 7, el 25,4% de ellos (32 niños) dieron puntuaciones de 8 y 9, y significativamente 94 niños, es decir, el 74,6% de la muestra otorgaron la máxima puntuación. Ello indica que este tipo de intervención psicoeducativa genera intenso placer en los niños, que además se manifiesta externa-

mente en la alegría que se exterioriza en las sesiones de juego. Mis visitas a las aulas para ver la intervención, así como el visionado sistemático que he hecho de todas las sesiones de juego que han desarrollado los grupos participantes en esta experiencia, me permiten afirmar que el factor diversión, componente por antonomasia del juego, se haya claramente presente en esta intervención que trata de estimular tanto la socialización como la creatividad infantil.

Atribuciones de la conducta de ayuda y cooperación

Otra variable que analizamos es el tipo de atribución que realizan los niños de sus conductas de ayuda y cooperación en las sesiones de juego. Para ello se solicita que informen si realizan estas conductas desde una atribución interna (porque me gusta ayudar y cooperar con mis compañeros), externa (porque a la maestra le gusta que lo haga) o sin atribución (porque sí). Después de calcular las frecuencias y porcentajes de opinión en este ítem se pusieron de manifiesto los resultados que se presentan en la Tabla 24.

Tabla 24. Frecuencias y porcentajes de las atribuciones de la conducta de ayuda y cooperación

ATRIBUCIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Atribución Interna	88	69,8%
Atribución Externa	1	0,8%
No atribución	34	27,0%

Como se evidencia en la Tabla 24, el 69,8 % de la muestra (88 niños) realizaron atribuciones internas de sus conductas de ayuda y cooperación considerándolas, además, como generadoras de placer o sentimiento de bienestar. Por ello, y aunque un grupo de niños no hicieron atribuciones de su conducta (27%) o las hicieron externas (0,8%), consideramos que este tipo de programas lúdicos tienen un impacto positivo en la dirección del objetivo, es decir, en la interiorización de las conductas de ayuda y cooperación.

Evaluación *subjetiva* del cambio pre-posintervención

Otro aspecto que hemos tratado de medir a través del cuestionario autoinforme de evaluación del programa hace referencia a la percepción del cambio que cada niño tiene de sí mismo después de realizar durante un año esta experiencia de juego. Se le solicita que valore el cambio en algunos objetivos del programa tales como, comunicarse con sus compañeros, hacer nuevos amigos, tener conductas de ayudar y compartir, tener confianza en los demás, tener conductas de cooperación (dar y recibir ayuda para contribuir a fines grupales), expresar sentimientos, mejorar la autoimagen y la imagen de los demás, así como respetar las reglas y normas de la sociabilidad. En una escala de estimación de "nada, algo, bastante, mucho", se solicitó que cada niño valorara *subjetivamente* el cambio experimentado en él, respecto a estos objetivos. Los resultados obtenidos después de analizar las frecuencias y porcentajes de las respuestas dadas por los 126 niños que realizaron el programa de juego se presentan en la Tabla 25.

Tabla 25. Frecuencias y Porcentajes en la evaluación subjetiva del cambio en todas las variables

Variables de Cambio	NADA		ALGO		BASTANTE		MUCHO	
	Frecuen	%	Frecuen	%	Frecuen	%	Frecuen	%
Comunicación Intragrupo	28	22,2%	18	14,3%	31	24,6%	49	38,9%
Nuevos amigos	20	15,9%	31	24,6%	40	31,7%	35	27,8%
Conductas de ayuda	9	7,1%	27	21,4%	49	38,9%	41	32,5%
Confianza en los demás	22	17,5%	17	13,5%	39	31,0%	48	38,1%
Conductas de cooperación	4	3,2%	20	15,9%	40	31,7%	62	49,2%
Expresión de sentimientos	16	12,7%	22	17,5%	46	36,5%	42	33,3%
Autoconcepto	16	12,7%	24	19,0%	39	31,0%	47	37,3%
Imagen de los demás	10	7,9%	30	23,8%	42	33,3%	44	34,9%
Respeto por las normas	11	8,7%	14	11,1%	41	32,5%	60	47,6%

Como se refleja en la Tabla 25, los resultados son muy positivos ya que un porcentaje importante de los niños considera que han cambiado bastante o mucho en todas las variables evaluadas por efecto de las experiencias con juegos de ayuda y cooperación. Si analizamos en que variables

los niños indican que han **tenido** un alto nivel de cambio (bastante y mucho) podemos constatar los siguientes resultados:

- El 80,9% de la muestra (102 niños) subraya un *gran* incremento de sus conductas de cooperación que implican procesos de ayuda recíproca.
- El 80,1% (101 niños) consideran que han cambiado bastante o mucho aumentando sus conductas de respeto por las reglas de los juegos y las normas de la sociabilidad.
- El 71,4 % (90 niños) **enfatan** que en la actualidad realizan bastantes o muchas más conductas de ayudar y compartir en relación a compañeros de aula.
- El 69,8 % (88 niños) dicen expresar bastante o mucho más sus sentimientos respecto a distintas situaciones relacionales en el contexto de las interacciones con los compañeros en el grupo-aula.
- El 68,3 % (86 niños) **informan** de una mejora importante en su auto-concepto, **así** como en la imagen que tienen de los demás.
- El 63,5 % (80 niños) indican incrementos importantes en su nivel de comunicación con los iguales.
- El 59,5 % (75 niños) subrayan que en este periodo han establecido bastantes o muchas nuevas amistades con los compañeros del aula.

Una valoración global de los datos obtenidos permite **confirmar** un impacto positivo del programa al haber potenciado, desde la percepción de los niños, cierto nivel de cambio (algo, bastante y mucho):

- En el incremento de las conductas de **cooperación** (96,8%) y de **ayuda** (92,8%).
- En la mejora de la imagen de los demás (92%).
- En el incremento del respeto por las normas de la sociabilidad (91,1%).
- En la elevación de su autoconcepto (87,3%).
- En una mayor expresión de sus sentimientos positivos y negativos (87,3%).
- En el establecimiento de **nuevos** vínculos amistosos entre los niños (84,1%).
- En el incremento de la confianza en los demás (82,6%).
- En una mayor comunicación en el seno del grupo-aula (77,8%).

A partir de estos resultados se puede señalar que la experiencia de juego cooperativo ha tenido muchos beneficios, **constatándose** que el mayor efecto se produce en las conductas de ayuda y cooperación, en la mejora de la imagen que se tiene de los demás, y en el aumento del respeto por las reglas de los juegos y las normas de la sociabilidad, aspectos

importantes sobre los que **enfaticamos** al aplicar el programa de juego en las aulas.

Expresión de pensamientos y sentimientos en la fase de cierre

Con la finalidad de explorar si esta experiencia de juego estimula cambios en la capacidad de expresión de pensamientos y sentimientos durante la fase de cierre de las sesiones de juego, se incluyó en el cuestionario de opinión un ítem relacionado con este aspecto. Después de realizar un **análisis** de frecuencias y porcentajes de las respuestas de los niños a este ítem, se pusieron de manifiesto los resultados que se presentan en la Tabla 26.

Tabla 26. Frecuencias y porcentajes en la expresión de pensamientos y sentimientos durante la fase de cierre de las sesiones

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Si	90	71,4%
No	7	5,6%
A veces	8	6,3%
NC	21	16,7%

Como se puede observar en la Tabla 26, el 71 % de los niños opinan que se sienten libres de expresar sus sentimientos y pensamientos en la fase de **cierre**, porcentaje que consideramos significativo ya que forma parte de los objetivos que pretendemos conseguir con este tipo de intervención. Sin embargo, el 5,61 % de los niños no se atreve a hacerlo o lo hace **sólo** a veces, no manifestando algunos pensamientos o sentimientos a sus compañeros de grupo, y el 16,7% no contestan directamente al ítem.

De los resultados obtenidos se desprende que esta fase de la sesión de juego **desempeña** un papel importante en el efecto del programa ya que promueve especialmente la comunicación **intragrupo**, elemento de gran relevancia para diversos procesos del desarrollo **cognitivo** y moral.

Preferencia por los juegos cooperativos o *competitivos*

Con el objeto de valorar en qué medida los niños prefieren jugar los juegos tradicionales en los que unos ganan y los demás pierden, o los juegos cooperativos que han jugado durante el curso escolar, se les planteó que informaran sobre el tipo de juegos que preferían dando explicaciones de sus preferencias. Los resultados encontrados al analizar esta variable se presentan en la Tabla 27.

Tabla 27. Frecuencias y Porcentajes en Preferencia e Juego Competitivo o Cooperativo

PREFERENCIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Cooperativos	115	91,3%
Competitivos	10	7,9%
NC	1	0,8%

Como se refleja en la Tabla 27, el 91,3 % de la muestra (115 niños) indica una preferencia por los juegos cooperativos, frente a un 7,9% (10 niños) que dicen preferir los juegos competitivos, en los que alguien gana algo. Esta tendencial elección de los juegos cooperativos sugiere que la experiencia emocional de los niños en estos juegos es muy positiva, liberándolos de la tensión obligada de ganar y de la frustración de perder. En estos juegos se coloca a los jugadores en una situación en la que lo importante es la diversión, el hacer cosas en grupo y realizar actividades creativas en cooperación con los demás. De las respuestas de los niños podemos como mínimo inferir que se sienten más cómodos jugando en cooperación que en competición, lo que además mejora diversos factores sociales y de personalidad, como se confirma en los resultados de esta investigación y en otras anteriores (Garaigordobil, 1992ab).

Respecto a las razones concretas por las que los niños prefieren los juegos de cooperación indican los razonamientos que se presentan en el Cuadro 9.

Cuadro 9. Listado de razones por las que los niños prefieren los juegos cooperativos

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 ayudamos y cooperar. Me lo paso mejor. No me gusta que nadie gane ni pierda. Porque cooperas, te diviertes y no pierdes.

Son especiales. Son muy originales. Son distintos a los demás juegos.

Así nadie pierde. 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.

Nadie gana ni pierde y todos jugamos. No sobra nadie.

Si alguien pierde protesta y se enfada. Así nadie se hace el chulo. Así nadie se pica y se enfada al perder. Con los otros juegos todos salen como burros a ganar. Los ganadores no chinchán a los perdedores. De esta forma no nos enfadamos. No nos peleamos. No hay broncas, enfados ni nadie se pica. Nadie hace trampas. Nadie se chulea. Así nadie se enfada ni discute. Nadie gana y estamos en paz. No reñimos. No chillan cuando pierden.

Todos somos iguales. Nadie gana ni pierde y estamos nivelados.

Aprendemos juegos nuevos. Así aprendemos muchas cosas. Aprendemos a ayudamos. Ayudamos y cooperamos con los compañeros. Hacemos amigos.

Al analizar las razones por las que los niños eligen preferentemente los juegos de cooperación, resulta curioso observar que destacan además de un mayor divertimento con estos juegos, una disminución de la agresividad entre los compañeros, una disminución de sentimientos de frustración, tristeza o vergüenza cuando se pierde, mayores sentimientos de bienestar, una mayor posibilidad de hacer amigos y de aprender cosas, así como la posibilidad de participación y de sentirse en una posición de igualdad respecto a los compañeros...

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, algunas de las cuales listamos en el Cuadro 10.

Cuadro 10. Listado de razones por las que los niños prefieren los juegos competitivos

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.

5.6. CONCLUSIONES

Los análisis realizados con los datos obtenidos en la evaluación pretest-postest en los sujetos experimentales y los de control, han puesto de relieve que un programa de juego amistoso y no competitivo, que promueve la creatividad en el contexto de interacciones cooperativas puede tener importantes beneficios en el desarrollo integral del niño.

Los resultados obtenidos después de realizar un análisis de varianza múltiple sugieren que el programa de juego estimula:

1) Una mejora de la capacidad de cooperación grupal, que se evidencia en la emergencia de conductas altruistas intragrupo (Conducta prosocial altruista). 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 puesto de relieve en el incremento de conductas altruistas y en la disminución de traiciones que tienen por finalidad conseguir un beneficio individual, incluso cuando ello implique un perjuicio para otro.

2) Una disminución de la conducta no asertiva en la interacción social con otros compañeros, que se constata en el tránsito de los niños que realizaron el programa de un nivel medio-ligeramente alto en conducta no asertiva a un nivel bajo. Aunque el programa implementado estimuló la disminución de las conductas pasivas en la interacción social, ejerció especialmente un mayor impacto sobre las conductas agresivas que experimentaron un notorio descenso.

3) Un relevante incremento de los mensajes positivos, así como la casi desaparición de los mensajes negativos en relación a los compañeros del grupo-aula. El programa de juego ejerció un gran impacto sobre esta variable, potenciando una mejora de la comunicación positiva intragrupo.

4) Una mejora del autoconcepto global, especialmente en lo referido a características afectivas y de sociabilidad, que están más directamente relacionadas con la intervención.

5) Un incremento de la creatividad verbal en los tres indicadores evaluados a través de dos tareas. Del efecto del programa en la creatividad verbal se puede concluir que:

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABERASTURY, A. (1977). El juego de *construir casas*. Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original publicado en 1950).
- ABERASTURY, A. (1981). Teoría y *técnica* del psicoanálisis de niñas. Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original publicado en 1962).
- ABERASTURY, A. (1979). El *niño* y sus juegos. Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original publicado en 1977).
- ARFOUILLLOUX, J.C. (1977). La entrevista con el *niño*. Madrid: Marova.
- AXLINE, V. (1984). Terapia de juego. México: Diana. (Trabajo original publicado en 1984).
- BARCLAY MURPHY. (1982). Juego y desarrollo cognoscitivo. En J. Piaget, K. Lorenz y E. Erikson (Eds.), *Juego y desarrollo* (pp. 105-112). Barcelona: Critica Grijalbo. (Trabajo original publicado en 1972).
- BETTELHEIM, B. (1987). The importance of play. *The Atlantic*, 35-46.
- 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.
- BRETHERTON, I. (1989). Pretense: The form and function of make-believe play. *Developmental Review*, 9, 383-401
- BRUNER, J. (1972). Nature and uses of immaturity. *American Psychologist*, 27, 687-708.

- BRUNER, J. (1986). Juego, pensamiento y lenguaje. *Perspectivas*, 16(1), 79-85.
- BURNS, S.M., & BRAINERD, C.J. (1979). Effects of constructive and dramatic play on perspective taking in very young children. *Developmental Psychology*, 15, 512-521.
- BLURTON-JONES, N. (1967). An ethological study of some aspects of social behavior of children in nursery school. En D. Morris (Ed). *Primate Ethology*. Weidenfeld and Nicolson.
- BLURTON-JONES, N. (1972). Categories of child-child interaction. En N. Blurton-Jones (Ed.), *Ethological studies of child behavior*. Londres: Cambridge University Press.
- CAILLOIS, R. (1958). *Les jeux et les hommes*. París: Gallimard.
- CHATEAU, J. (1973). Psicología de los juegos infantiles. Buenos Aires: Kapeluz. (Trabajo original publicado en 1950).
- DALLAYRAC, N. (1977). *Los juegos sexuales de los niños*. Barcelona: Granica. (Trabajo original publicado en 1972).
- DANSKY, J.L. (1980). Make-believe: A mediation the relationship between play and associative fluency. *Child Development*, 51, 576-579.
- DANSKY, J.L. (1980). Cognitive consequences of sociodramatic play and exploration training for economically disadvantaged preschoolers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 21, 47-58.
- DILALLA, F.L., & WATSON, M.W. (1988). Differentiation of fantasy and reality: Preschoolers' reactions to interruptions in their play. *Development Psychology*, 24(2), 286-291.
- DODGE, K., & FRAME, C. (1982). Social Cognitive bases and deficits in aggressive boys. *Child Development*, 53, 620-635.
- EFRON, A.M., FAINBERG, E., KREINER, Y., SIGAL, A.M., & WOSCOBOINIK, P. (1986). La hora del juego diagnóstica. En M.L. Ocampo, M.E. García Arceno y E. Grassano de Picolo (Ed.), *Las técnicas proyectivas y el proceso psicodiagnóstico*. Tomo I. Buenos Aires: Nueva Visión. (Trabajo original publicado en 1974).
- 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.
- ERIKSON, E. (1980). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Horme.Paidos. (Trabajo original publicado en 1950).
- ERIKSON, E. (1982). Juego y actualidad. En J. Piaget, K. Lorenz y E. Erikson (Eds). *Juego y desarrollo* (pp. 113-149). Barcelona: Critica, Grijalbo. (Trabajo original publicado en 1972).
- FEIN, G.G. (1981). Pretend play in childhood: An integrative review. *Child Development*, 52, 1095-1118.
- FEIN, G.G. (1989). Mind, meaning, and affect: Proposals for a theory of pretense. *Developmental Review*, 9, 345-363.
- FEITELSON, D., y ROSS, G.S. (1973). The neglected factor-play. *Human Development*, 16, 202-223.
- FLAVELL, J.H., GREEN, F.L., & FLAVELL, E.R. (1990). Developmental changes in young children's knowledge about the mind. *Cognitive Development*, 5, 1-27.
- FINK, R.S. (1976). Role of imaginative play in cognitive development. *Psychological Reports*, 39, 895-906.
- FISHER, E.P. (1992). The impact of play on development: A meta-analysis. *Play and Culture*, 5(2), 159-181.
- FORMAN, E., & CAZDEN, C. (1984). Perspectivas vygotkianas en la educación. El valor cognitivo de la interacción entre iguales. *Infancia y aprendizaje*, 27 y 28, 139-157. Exploring Vygotskian perspectives in education: the cognitive value of peer interaction. En J.V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. New York: Cambridge University Press.
- 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*. New York: Academic Press.
- FREUD, A. (1970). El Yo y los mecanismos de defensa. Buenos Aires: Paidos. (Trabajo original publicado en 1936).
- FREUD, A. (1978). Normalidad y *patología* en la niñez. Buenos Aires: Paidos. (Trabajo original publicado en 1965).

- FREUD, S. (1981). Más *allá* del *principio* del placer. Madrid: Biblioteca Nueva. (Trabajo original publicado en 1920).
- FURMAN, W., RAHE, D. & HARTUP, W. (1979). Rehabilitation of socially withdrawn preschool children through mixed-age and same-age socialization. *Child Development*, 50, 915-922.
- GARAIGORDOBIL, M. (1990). Juego y desarrollo infantil. Madrid: Seco-Olea
- GARAIGORDOBIL, M. (1992 a). Diseño y *evaluación* de un programa *lúdico* de intervención psicoeducativa con niños de 6-7 años. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco (Microfichas de Tesis Doctorales).
- GARAIGORDOBIL, M. (1992 b). Juego cooperativo y socialización en el aula. Madrid: Seco-Olea.
- GARAIGORDOBIL, M. (1993). Materiales diversos elaborados "ad hoc" para este estudio. S i publicar.
- GARAIGORDOBIL, M. (1994). 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). San Sebastian. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- GARAIGORDOBIL, M. (1995 a). Psicología para el *desarrollo* de la cooperación y de la creatividad. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- GARAIGORDOBIL, M. (1995 b). Una metodología para la utilización didáctica del juego en contextos educativos. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 91-105.
- GARAIGORDOBIL, M. (1995 c). Intervención en la creatividad: Evaluación de una experiencia. Revista *Iberoamericana* de Diagnóstico y Evaluación *Psicológica*, 1, 37-62.
- GARAIGORDOBIL, M. (1995 d). Evaluación de una intervención psicológica en indicadores del desarrollo moral. *Boletín* de Psicología, 49, 69-86.
- GARAIGORDOBIL, M., Y ECHEBARRIA, 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., MAGANTO Y ETXEVERRIA, 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
- GARVEY, C. (1983). El juego infantil. Madrid: Morata. (Trabajo original publicado en 1977).
- GIANINI BELOTTI, E. (1978). Juegos, juguetes y literatura infantil. En Gianini Belotti (Ed.), A favor de las niñas. Monte Avila. (Trabajo original publicado en 1973).
- GUILFORD, J.P. (1951). *Guilford Test for Creativity*. Beverly Hills, California: Sheridan Supply Company. P.O. Box 837.
- GOLOMB, C., & CORNELIUS, C.B. (1977). Symbolic play and its cognitive significance. *Developmental Psychology*, 13, 246-252.
- GÖNCÜ, A. (1993). Development of intersubjectivity in social pretend play. *Human Development*, 36(4), 185-198.
- GORDON, D.E. (1993). The inhibition of pretend play and its implications for development. *Human Development*, 36, 215-234.
- GORDON, D.E., BLOCK, J., & BLOCK, J.H. (1992, en prensa). Cognitive-developmental aspects of play and their relation to ego resiliency.
- GOUG, H.G., & HEILBRUN, A.B. (1965). The adjective *check list* manual. ACL. Consulting Psychologist Press. Palo Alto. California.
- 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.
- GUILLES, E. (1948). Therapy dramatic for the public school-room. *The Nervous Child*, 7, 328-336.
- GROOS, K. (1902). Le jeux des animaux. Paris: Alcan.
- GROOS, K. (1916). La vida espiritual del niño. Traduc. del Alemán. Kíev
- GUTTON, P. (1981). El juego de los niños. Barcelona: Nova Terra. (Trabajo original publicado en 1973).

- HARLOW, H.F. (1969). Age-mate or peer affectional system. In D.S. Lehrman, R.A. Hinde y E. Shaw (Eds.), *Advances in the study of behavior* (V. 2.). New 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). New York: Plenum.
- HARTUP, W.W. (1983). Peer relations. En P.H. Mussen (Ed.), E.M. Hetherington (Vol. ed.), *Handbook of child psychology* (V. 4. pp. 103-196). New York: John Wiley & Sons.
- HETHERINGTON, E.M., COX, M., & COX, R. (1979). Play and social interaction in children following divorce. *Journal of Social Issues*, 35, 26-49.
- HETZER, H. (1978). El juego y los juguetes. Buenos Aires: Kapeluz. (Trabajo original publicado en 1965).
- HUGHES, J.N., BOODOO, G., & ALCALA, J. (1989). Validation of role-play measure of children's social skill. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17, 6, 633-646.
- HUIZINGA, J. (1954). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza. 1984.
- HUMPHREYS, A., & SMITH, P. K. (1984). Rough-and-tumble in preschool and playground. En P.K. Smith (Ed). *Play in animal humans*. London: Basil Blackwell.
- HUMPHREYS, A., & SMITH, P. K. (1987). Rough-and-tumble play, friendship and dominance in school children: Evidence for continuity and change with age. *Child Development*, 58, 201-212.
- IANNOTTI, J.R. (1978). Effects of role-taking experiences on role-taking, empathy, altruism and aggression. *Developmental Psychology*, 14, 119-124.
- IMERONI, A. (1991). El juego como medio educativo. *Cuadernos de Psicomotricidad, Association Européenne des écoles de formulation a la pratique Psychomotrice*, 0, 7-14. Vergara: Guipuzcoa.
- ISENBERG, J. & QUISENBERRY, N. (1988). Play: A necessity for all children. *Childhood Education*, 64(3), 138-145.
- JENSEN, P. (1979). Effects of cooperative *games programme* on subsequent free play of kindergarten children. Unpublished doctoral dissertation, University of Alberta, Edmonton, Alberta, Canada.

- KAMII, C., & DEVRIES, R. (1988). juegos colectivos en la *primera* enseñanza. *Implicaciones* de la teoría de Piaget. Madrid: Aprendizaje Visor. (Trabajo original publicado en 1980).
- KLEIN, M. (1980). La *personificación* en el juego de los niños. Obras completas. T.II. Buenos Aires: Paidós. Horme. (Trabajo original publicado en 1929).
- KLEIN, M. (1980). Importancia de *la formación* de *símbolos* para el desarrollo del Yo: Obras Completas. T.II. Buenos Aires: Paidós. Horme. (Trabajo original publicado en 1930).
- KLEIN, M. (1980). Una contribución a la teoría de la *inhibición intelectual*. Obras Completas. T.II. Buenos Aires: Paidós. Horme. (Trabajo original publicado en 1931).
- KLEIN, M. (1980). Psicoanálisis de *niños*. Obras completas. T. II. Buenos Aires: Paidós. Horme. (Trabajo original publicado en 1932).
- LAPIERRE, B., & AUTOCURIER, A. (1980). La educación *psicomotriz* como terapia. *Bruno*. Barcelona: Médico-técnica. (Trabajo original publicado en 1977).
- LEIF, J., & BRUNELLE, L. (1978). La verdadera *naturaleza* del juego. Buenos Aires: Kapeluz.
- LEVY, A., WOLFGANG, CH., y KOORLAND, M. (1992). Sociodramatic play as a method for enhancing the language performance of kindergarten age students. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 245-262.
- LILLARD, A. (1993). Pretend play skills and the child's theory of mind. *Child Development*, 64, 348-371.
- LOVINGER, S. (1974). Sociodramatic play and language development in pre-school disadvantaged children. *Psychology in the Schools*, 2, 313-320.
- MCCUNE-NICOLICH, L. (1981). Towards symbolic functioning: structure of early pretend games and potential parallels with language. *Child Development*, 52, 785-797.
- MARBACH, E.S., & YAWKEY, T. D. (1980). The effects of imaginative play actions on language development in five year old children. *Psychology in the Schools*, 17, 257-263.

- MARSHALL, H. & HAHN, S. (1967). Experimental modifications of dramatic play. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 119-122.
- McGREW, W. (1972). Aspects of social development in nursery school children, with emphasis on introduction to the group. In N. Blurton-Jones (Eds). *Ethological studies of child behavior*. Londres: Cambridge University Press.
- MENDER, J., KERR, R., & ORLICK, T. (1982). A cooperative games program for learning disabled children. *International Journal of Sports Psychology*, 13(4), 222-233.
- MILLER, N., ROGERS, M., & HENNIGAN, K. (1983). Increasing interracial acceptance: Using cooperative games in desegregated elementary schools. *Applied Social Psychology Annual*, 4, 199-216.
- MUJINA, V. (1978). *Psicología de la edad preescolar*. Madrid: Pablo del Río. (%a bajo original publicado en 1975).
- NEDOSPASOVA, V.A. (1972). *El mecanismo psicológico de superación de la concentración en el pensamiento de los párvulos*. Tesis Doctoral Moscú.
- 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.
- OLIVEIRA, L. (1986). Niveles estratégicos de los juegos. *Perspectivas*, 16(1), 69-78.
- ORLICK, T. (1976). Games of acceptance and psycho-social adjustment. En T. Craig (Ed.), *The humanistic and mental health aspects of sports, exercise and recreation*. Chicago: American Medical Association.
- ORLICK, T. (1978 b). *Winning through cooperation: Competitive insanity-Cooperative alternatives*. Washington, D.C.: Acropolis.
- ORLICK, T. (1979). Children's games: Following the path that has heart. *The Elementary School Guidance and Counseling Journal*, 14(2), 156-161.
- ORLICK, T. (1981). Positive socialization via cooperative games. *Developmental Psychology*, 17(4), 426-429.
- ORLICK, T. (1986). juegos y deportes cooperativos Madrid Popular. (Trabajo original publicado en 1978 a).

- ORLICK, T. (1988). El juego cooperativo. Cuadernos de Pedagogía, 163, 84-87.
- ORLICK, T., & FOLEY, C. (1979). Pre-school cooperative games: A preliminary perspective. En M.J. Melnick (Ed.), *Sport sociology: Contemporary themes* (2^a edic). Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.
- ORLICK, T., McNALLY, J., & O'HARA, T. (1978). Cooperative games: Systematic analysis and cooperative impact. En F. Smoii y R. Smith (Eds.), *Psychological perspectives in youth sports*. Washington, D.C.: Hemisphere.
- ORTEGA, R. (1986). Juego y pensamiento en los niños. Cuadernos de Pedagogía, 133, 33-35.
- ORTEGA, R. (1987). El juego: Un laboratorio de comunicación social. Actas de las V Jornadas de Estudio sobre la Investigación en la Escuela. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- ORTEGA, R. (1988). El juego infantil. Revisión de la teoría de Vygotski sobre la naturaleza psicológica del juego. *Investigación en la escuela*, 4, 18-25.
- PARDOS, M.L., GOMEZ, C., MIGUEL, A., & BERNAD, M.C. (1988). Posibilidades educativas del juego dramático. *Revista Internacional de Formación de Profesorado*, 2, 275-280.
- PELLEGRINI, A.D. (1987). Rough and tumble play: Developmental and educational significance. *Educational Psychologist*, 22, 23-43.
- PELLEGRINI, A.D. (1988). Elementary school children's rough and tumble play and social competence. *Developmental Psychology*, 24(6), 802-806.
- PELLEGRINI, A.D. (1989 a). Elementary school children's rough-and-tumble play. *Early Childhood Research Quarterly*, 4, 2, 245-260.
- PELLEGRINI, A.D. (1989 b). What is category? The case of rough-and-tumble play. *Ethology and Sociobiology*, 10(5), 331-341
- PELLEGRINI, A.D., & GALDA, L. (1993). Ten years after: A reexamination of symbolic play and literacy research. *Reading Research Quarterly*, 28(2), 163-175.
- PEPLER, D.J., & ROSS, H.S. (1981). The effects of play on convergent and divergent problem-solving. *Child Development*, 52, 1202-1210.
- PIAGET, J. (1974). El juicio moral en el niño. Barcelona: Fontaneia. (Trabajo original publicado en 1932)

- PIAGET, J. (1979). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de cultura económica. (Trabajo original publicado en 1945)
- PIAGET, J. (1976). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Barral. (Trabajo original publicado en 1964)
- PIAGET, L., & INHELDER, H. (1984). *La psicología del niño*. Madrid: Morata. (Trabajo original publicado en 1969)
- ROGERS, M., MILLER, N., & HENNIGAN, K. (1981). Cooperative games as an intervention to promote cross-racial acceptance. *American Educational Research Journal*, 18(4), 513-516.
- ROSEN, C. (1974). The effects of sociodramatic play on problem solving behavior among culturally disadvantaged preschool children. *Child Development*, 45, 920-927.
- ROSENBERG, D.M. (1984). The quality and content of preschool fantasy play: Correlates in concurrent social-personality function and early mother-child attachment relationships. Unpublished Ph. D. dissertation, University of Minnesota. *Dissertation Abstracts International*, 45, 3344 B.
- SALTZ, E., DMON, D., & JOHNSON, J. (1977). Training disadvantaged preschoolers on various fantasy activities: Effects on cognitive functioning and impulse control. *Child Development*, 48, 367-380.
- SALTZ, E., DMON, D., & JOHNSON, J. (1977). Training disadvantaged preschoolers on various fantasy activities: Effects on cognitive functioning and impulse control. *Child Development*, 48, 367-380.
- SHORES, R.E., HUSTER, P., & 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.
- SILVA, F. Y MARTORELL, C. (1983). *BAS 1 y 2. Bateria de socialización*. Madrid: TEA.
- SMILANSKY, S. (1968). *The effect of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. New York: Wiley.
- SMITH, P.K., & DUTTON, S. (1979). Play and training in direct and innovative problem-solving. *Child development*, 50, 830-836.

- SMITH, P.K. (1982).. Does play matter? Functional and evolutionary aspects of animal and human play. *Behavioral and Brain Sciences*, 5, 139-184.
- SMITH, P.K. (1983). El juego en los programas de educación preescolar. En H.R. Schaffer (Eds.), *El mundo social del niño* (pp. 141-163). Madrid: Aprendizaje Visor.
- SMITH, P.K., & BOULTON, M.J. (1989). El juego de peleas: Parecidos y diferencias respecto del comportamiento agresivo infantil. *Investigación en la Escuela*, 8, 35-42.
- SMITH, P.K., & SYDDALL, S. (1987). Play and nonplay tutoring in preschool children: Is it play or tutoring which matters? *British Journal of Educational Psychology*, 48, 315-325
- SPENCER, H. (1855). *The principles of psychology*. New York: Apellton, 1880-1910. (V. 2. 3ª ed. 1880).
- SPNAK, G., & SHURE, M. (1974). *Social adjustment of young children*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SYLVA, K., BRUNER, & GENOVA, P. (1976). The role of play in problem solving of children 3-5 years old. En J. Bruner, A. Jolly, y K. Sylva (Eds.), *Play: Its role in development and evolution* (pp. 245-257). New York: Basic Books.
- RUBIN, K.H., FEIN, G.G., & VANDENBERG, B. (1983). Play. In P.H. Mussen (Series ed.), E.M. Hetherington (4ª ed.), *Handbook of Child Psychology* (Vol. 4. pp. 693-774). New York: Wiley.
- TERR, L. (1990). *Too scared to cry*. New York: Harper and Row
- TERR, L. (1991). Childhood traumas: An outline and overview. *American Journal of Psychiatry*, 148, 10-20.
- TORO, J. (1979). Juego y Aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 57, 10-13
- TORRE, De la. (1991). Evaluación de la creatividad. TAEC. Un *instrumento* de apoyo a la *reforma*. Madrid: Escuela Española.
- UDWIN, O. (1983). Imaginative play training as an intervention method with institutionalised preschool children. *British Journal of Educational Psychology*, 53, 32-39.

- VAN DER KOOIJ, R., & MEYJES, H. (1986). Situación actual de la investigación sobre el niño y el juego. *Perspectivas*, 16(1), 51-68.
- VYGOTSKY, L.S. (1931). *La Paidología del adolescente*. Moscú: Leningrado.
- VYGOTSKY, L.S. (1935). Prehistoria del lenguaje escrito. En *El desarrollo mental de los niños en el proceso de enseñanza*. Moscú/Leningrado: Uchpedgiz. The prehistory of written language. En M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, y E. Souberman (Eds.), *Mind in society* (1978, pp. 105-119). Cambridge, MA Harvard University Press. (trabajo original escrito en 1928-1929)
- VYGOTSKY, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- VYGOTSKY, L.S. (1979). El desarrollo de los procesos *psicológicos superiores*. Barcelona: Critica Grijalbo. Traducción castellana (conferencia original presentada en 1932).
- VYGOTSKY, L.S. (1982). El juego y su función en el desarrollo psíquico del niño. Versión Castellana de la conferencia dada por Vygotsky en el Instituto Pedagógico Estatal de Hertzsn en 1933. Leningrado. En R. Grasa. *Cuadernos de Pedagogía*, 85, 39-49.
- WALLON, H. (1980). La evolución psicológica del *niño*. Buenos Aires: Psique. (Trabajo original publicado en 1941).
- WALLON, H. (1934). *Les origines du caractère chez l'enfant*. Paris: Boivin.
- WALLON, H. (1963). Le jeu de l'enfant. *Enfance*, 1 y 2, 44-45.
- WILLIAMS, R. (1980). *Symbolic play in young, language handicapped, and normal speaking children*. Paper presented at the International Conference on Piaget and the Helping Professions, Los Angeles CA.
- WINNICOTT, D. (1951). *Transitional objects and transitional phenomena*. Collected papers. Through Paediatrics to Psycho-analysis. Londres: Tavistock Publications.
- WINNICOTT, D. (1980). Por qué juegan los niños. En D. Winnicott, *El niño y el mundo externo*. Buenos Aires: Hormé. (Trabajo original publicado en 1942).
- WINNICOTT, D. (1982). Realidad y juego. Barcelona: Gedisa. (Trabajo original publicado en 1971)

WOOD, R., MICHELSON, L., & FLYNN, J. (1978). Assessment of assertive behavior in elementary school children. Presentado en el Annual Meeting of the Association for Advancement of Behavior Therapy, Chicago, Noviembre. (Traducción castellana en L. Michelson, D. Sugai, R. Wood y A. Kazdin (1983). Las habilidades sociales en la infancia (pp. 203-210). Barcelona: Martínez Roca.

YAWKEY, T.D. (1978). Imaginative play inside and outside: assisting the young child's development and learning through "let's pretend". *7 th International Congress Association, Ottawa.*

YAWKEY, T.D. (1981). Sociodramatic play effects on mathematical learning and adult rating of playfulness in five year olds. *Journal of Research and Development in Education*, 14(3), 30-39.

ZABALZA, M. (1987). *Didáctica de la educación infantil Tomo I y II.* Madrid: Narcea.

ZULLIGER, H. (1979). *Los niños difíciles.* Madrid: Morata. (Trabajo original publicado en 1952).



Ministerio de Educación y Cultura

Secretaría General de Educación y Formación Profesional
