



FAISCA

NUMERO 4

REVISTA DE
AÑO 1996
1º SEMESTRE

ALTAS
CAPACIDADES



ALTAS
CAPACIDADES
AC

JUGAR, COOPERAR Y CREAR. TRES EJES REFERENCIALES EN UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN VALIDADA EXPERIMENTALMENTE

Maite Garaigordobil

Facultad de Psicología.

Dpto. Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos

Universidad del País Vasco

RESUMEN: Este trabajo presenta la descripción de un programa de juego para cooperar y crear en grupo. El programa se ha implementado con grupos escolares naturales de 2º ciclo de educación primaria, sin embargo, sus dos objetivos básicos, cooperar y crear en grupo, son así mismo necesidades educativas subrayadas para los niños con altas capacidades. En primer lugar, se analizan los datos existentes sobre la sociabilidad en los niños superdotados, así como el estado de la estimulación de la creatividad en el contexto educativo actual. Posteriormente se describen diversos aspectos conceptuales y metodológicos del programa de intervención así como el procedimiento para su aplicación en el aula. Se clarifican las características de los juegos, la configuración del programa y la estructura dinámica de las sesiones de juego. La evaluación del programa se operó con una muestra de 126 niños experimentales, que realizaron durante un curso escolar esta experiencia, y 28 de control. Los resultados del análisis de varianza (MANOVA) sugieren la eficacia del programa al haber estimulado la comunicación intragrupo, la conducta prosocial, la conducta asertiva, el autoconcepto, así como la creatividad verbal y gráfico-figurativa.

DESCRIPTORES: Intervención Psicoeducativa. Desarrollo Social. Cooperación. Creatividad.

RESUMO: Este traballo presenta a descripción dun programa de xogo para cooperar e crear un grupo. O programa implementouse con grupos escolares naturais de 2º ciclo de educación primaria, sen embargo, os seus dous obxectivos básicos, cooperar e crear un grupo, son asimesmo necesidades educativas subliñadas para os nenos con altas capacidades. En primeiro lugar, analízanse os datos existentes sobre a sociabilidade nos nenos superdotados, así coma o estado da estimulación da creatividade no contexto educativo actual. Posteriormente descríbense diversos aspectos conceptuais e metodolóxicos do programa de intervención así coma o procedemento para a súa aplicación na aula. Clarifícanse as características dos xogos, a configuración do programa e a estrutura dinámica das sesións do xogo. A avaliación do programa operouse cunha mostra de 126 nenos experimentais, que realizaron durante un curso escolar esta experiencia, e 28 de control. Os resultados da análise de varianza (MANOVA) suxiren a eficacia do programa ó estimula-la comunicación intragrupo, a conducta prosocial, a conducta asertiva, o autoconcepto, así como a creatividade verbal e gráfico-figurativa.

DESCRIPTORES: Intervención Psicoeducativa. Desenvolvemento Social. Cooperación. Creatividade.

SUMMARY: This work describes a game program for cooperation and creation. The program has been implemented with groups from the second level of primary school (ages 8 to 11). However, its objectives are educational necessities for gifted students as well. First, the article analyses some information about the gifted socialization and the current state of creativity stimulation in the school. Second its described various conceptual and methodological factors of the intervention program, and how to applied it with a group. The characteristics of the games, the program configuration, and the structure of a game session are explained. The program was evaluated with a sample of 126 experimental subjects and 28 control subjects. The intervention consisted of one play session a week carried out during one academic year. Multiple varianza analysis suggest that the program stimulated significant improvement in communication, prosocial behavior, assertive behavior, self-concept, as well as in verbal and figural creativity.

KEY WORDS: Psychoeducative Intervention. Social Development. Cooperation. Creativity.

1. NECESIDADES EDUCATIVAS DE LOS NIÑOS SUPERDOTADOS:

1.1. INTERACCIÓN - COOPERACIÓN Y CREATIVIDAD

En el contexto de las necesidades educativas de los niños superdotados las directrices del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC, 1994, pp. 27-28) destacan, entre

otras, las siguientes: (1) Socialmente: Necesitan sentirse aceptados, poder confiar, compartir ideas, preocupaciones y dudas sin que sus compañeros se burlen o sus profesores les inhiban; participar en trabajos en grupo con otros compañeros e intercambiar sus conocimientos; y (2) Intelectualmente: Necesitan que se les proporcionen estímulos para ser creativos y tomar riesgos para poder expresar su "ego" a través de las artes. Para cubrir estas necesidades, se sugiere ofertar oportunidades: (a) para trabajar en equipo y para contemplar y discutir acerca de la moral y la ética; y (b) para plantear preguntas inusuales, de recibir valoración de sus ideas, así como de realizar actividades sin la constante presión de la evaluación.

Porto (1994, pp. 100-101) analizando las necesidades de los niños especialmente dotados destaca los siguientes elementos para ser contemplados en su curriculum escolar: (1) Diferenciación del contenido del aprendizaje: Adecuación de los contenidos a los intereses del alumno; (2) Diferenciación de procesos: La diferenciación de los procesos debe subrayar la flexibilidad de pensamiento, el descubrimiento, la investigación, la creatividad y el desarrollo de destrezas cognitivas de nivel superior (análisis, síntesis, evaluación, pensamiento creativo, pensamiento productivo, pensamiento convergente, pensamiento divergente...); (3) Inclusión de objetivos afectivos: a) Autoconcepto: desarrollo de un concepto positivo de sí mismo, independencia-flexibilidad-individualidad; b) Valores: desarrollo de valores como flexibilidad, apertura de mente, respeto a los demás, aceptación de diferencias, confianza y aceptación; c) Socialización: desarrollo de destrezas interpersonales y de relaciones de cooperación con sus compañeros a través del estudio y trabajo en grupos; y (4) Ambiente de aprendizaje diferenciado: a) ambiente que estimule que el niño se sienta más como un productor que como un consumidor de conocimientos; b) ambiente que promueve la responsabilidad de alumno en su propio aprendizaje; c) ambiente motivador, flexible que potencie la investigación y la creatividad del alumno; d) ambiente cooperativo que posibilite al alumno compartir experiencias con otros niños, la discusión en clase, así como los proyectos-actividades y productos elaborados en grupo.

La mayor parte de los psicólogos y pedagogos que han estudiado las necesidades educativas de los alumnos con altas capacidades indican, entre otras, dos necesidades básicas: interacción-cooperación con los compañeros y expresión-desarrollo de la creatividad que, por otro lado, son necesidades comunes a todos los niños con independencia de sus niveles de desarrollo.

Superdotación y Sociabilidad

En 1921 Terman encontró pocas diferencias en la sociabilidad de los niños superdotados. Observó que eran más estables emocionalmente, destacando en cortesía, cooperación, autoconfianza, popularidad... Parecían algo menos entregados a juegos sociales y competitivos, jugaban un poco más por sí mismos y a menudo preferían compañeros de juego algo mayores. Se les consideraba algo diferentes, algo extraños, pero sin mayores repercusiones. Sin embargo, otros estudios más recientes (García Yagüe y col, 1986) realizados con niños de 6 a 8 años subrayan que un porcentaje de niños dotados presentan problemas de adaptación, necesitando acudir a consulta debido a las tensiones generadas por su grado de dotación.

El proyecto Harvard (1965-1978) descubrió que los niños superdotados poseen una especial manera de enfocar los intercambios sociales, siendo muy capaces para conseguir y retener la atención de los adultos de forma socialmente aceptable. Este proyecto concluye que estos niños se sienten a gusto con los adultos, esperando que deseen ayudarlos y se

interesen por lo que hacen. En el proyecto de investigación Gulbenkian sobre niños superdotados realizado en Inglaterra por Freeman (1985) los profesores no los describían como niños solitarios pero fuera del colegio tenían menos amigos que otros niños, quizá en parte, debido a la naturaleza de sus actividades extraescolares y al carácter intelectual de sus aficiones.

Algunos estudios que han analizado las fases de la evolución del desarrollo social de los niños superdotados (Silverman, 1995, p. 21) observan que estos niños suelen tener dificultades con otros niños que no están en su propio nivel evolutivo. Sus juegos tienden a ser altamente organizados y sofisticados y si los demás niños no pueden participar o se ríen de él, saca como conclusión que hay algo erróneo en él y en ocasiones se aísla. Para Fernández Martín (1994) los superdotados, en general, no tienen grandes problemas de adaptación social, pero al existir diferencias individuales importantes entre ellos con cierta frecuencia se encuentran problemas. "De vez en cuando surgen tensiones en las relaciones entre iguales, además de la posibilidad de que los niños superdotados estén socialmente aislados dentro de su propio grupo, debido a interrelacionarse menos con sus iguales que con otros niños mayores o incluso adultos" (Fernández Martín, 1994, p. 187). En esta dirección García Yagüe (1986) subraya que algunas características de los niños superdotados tales como observación crítica, capacidad de liderazgo, respuestas enérgicas, individualidad, búsqueda de libertad... les hacen más vulnerables a tener problemas en las relaciones sociales.

En opinión de varios autores, los superdotados pueden tropezar con dificultades en sus relaciones interpersonales por el desfase madurativo existente entre sus capacidades intelectuales y emocionales. Ante esta problemática, en ocasiones, las respuestas pueden ser agresivas, de intolerancia o de aislamiento social. Esta desigualdad conceptualizada por Terrassier (1985) como Disincronía puede ser concebida bajo dos aspectos: "interno, que concierne a los particulares ritmos heterogéneos del desarrollo de los niños superdotados, y social, donde se expresan las relaciones resultantes de los niños con sus circunstancias ambientales" (p. 295). En lo social: el niño superdotado, particularmente en el campo intelectual, se encuentra en constante desequilibrio en relación con su grupo de edad. Sus gustos e intereses intelectuales le llevan a integrarse en un grupo de niños mayores, mientras que su madurez física y afectiva le aproximan a los de su edad. En lo interno: al igual que el niño deficiente se evidencia una heterogeneidad de niveles. Globalmente los niños superdotados en el plano intelectual no tienen la misma precocidad en el plano psicomotor. El desfase es frecuente entre una madurez intelectual avanzada y una madurez psicoafectiva más próxima a su edad cronológica (Ajuriaguerra y Marcelli, 1982, pp. 158-159).

Para Terrassier (1994, p. 71) "la inteligencia y la afectividad no se desarrollan de forma paralela en los niños superdotados. Su inteligencia le provoca ansiedad y es incapaz de procesar toda la información que tiene dentro. Un método de procesamiento defensivo que suele aparecer es la intelectualización..... La disincronía social resulta del desfase entre la norma interna del desarrollo del niño precoz y la norma social adecuada a la mayor parte de los niños".

Los estudios que han analizado las relaciones entre inteligencia y conducta social muestran resultados contradictorios. Algunos estudios observacionales han mostrado que niños superdotados de 3 años, a pesar de sus destrezas mentales precoces, se comportaban de manera similar a sus compañeros de edad aunque tenían un nivel de razonamiento social superior. Sin embargo, otras investigaciones llevadas a cabo con adolescentes encuentran correlaciones positivas entre inteligencia, cognición social y conducta prosocial.

Cualquier persona, y los superdotados no constituyen una excepción, necesita sentirse aceptada y respetada por los demás, independientemente de sus peculiaridades, de sus diferencias con respecto a los otros (Fernández Martín, 1994, p. 175). Tal vez, el niño superdotado puede sentirse diferente a los otros niños, y aunque sea consciente de que la diferencia es debida a una inteligencia superior se puede sentir desplazado de sus amigos (Wallace, 1983). Así mismo Wallace observa que estos niños son tremendamente sensibles al mundo que les rodea: su comprensión de los asuntos adultos, así como su conciencia intelectual de los problemas son precoces, y no se acompañan de la madurez emocional necesaria para enfrentarse a ellos.

Así, la superdotación intelectual puede generar algunas inadaptaciones, aunque parece que las inadaptaciones y problemas de los superdotados se encuentran relacionados con el CI del sujeto: Cuanto más elevado sea el CI mayor probabilidad de desajustes. Por encima de un CI de 150 aumenta el riesgo de problemas (Fernández Martín, 1994, p. 181). A modo de sugerencias para favorecer la sociabilidad de los superdotados Fernández Martín (1994) plantea algunas consideraciones educativas como: (1) Fomentar la interacción con niños de similar nivel de desarrollo aunque no necesariamente de similar edad, ya que en el contexto de estas interacciones amplía el conocimiento de su propia identidad, configura su autoestima, aprende destrezas sociales y se hace posible el sentimiento de pertenencia a un grupo; (2) Estimular los vínculos amistosos; (3) Facilitar actividades que fomenten su comportamiento social o capacidad de interesarse y ayudar a los otros de forma cooperativa; (4) Potenciar el trabajo en grupo como estímulo de cooperación; y (5) Reforzar la iniciativa, la toma de decisiones democrática y la discusión-reflexión anteriores a la toma de decisiones.

La integración social de los niños superdotados en la escuela se verá facilitada si se realiza una intervención sobre los demás alumnos, trabajando con ellos la aceptación de las diferencias (tanto si se deben a la sobredotación o a la deficiencia) y el desarrollo de habilidades para cooperar en grupo.

Educación y Creatividad

Pese a la dificultad de conceptualizar de forma clara la creatividad, y pese a que existen un gran cúmulo de teorías explicativas que enfatizan distintos factores determinantes de la misma, lo que parece claro es que vivimos en un mundo en el que los cambios se producen de forma vertiginosa y en el que los individuos se ven obligados a adaptarse continuamente a estos cambios. Por ello, y porque uno de los objetivos de la Educación debe ser, entre otros objetivos, facilitar el crecimiento del alumno que le permita realizar una adecuada adaptación al medio físico y social, considero que la estimulación de la creatividad debe ocupar un lugar importante en el curriculum educativo.

La creatividad es considerada un componente esencial en una gran variedad de profesiones, sin embargo, la evidencia sugiere que nuestro actual sistema educativo no promueve el pensamiento creativo de los alumnos. En la actualidad son todavía escasos los programas sistematizados que se implementan en las escuelas con la finalidad de promover esta dimensión del desarrollo humano. Es más, distintas investigaciones ponen de manifiesto que la escuela no sólo habitualmente no estimula la creatividad, sino que por el contrario la inhibe debido al énfasis que pone sobre el pensamiento convergente.

Los objetivos de la educación van cambiando progresivamente porque el tipo de habilidades de pensamiento que los niños necesitan hoy y necesitarán en el futuro son

aquellas que le ayudarán a adaptarse a un mundo que cambia aceleradamente, a una era social de información y ordenadores. Obviamente, la habilidad para recordar datos puede ser menos crítica en el éxito de un estudiante en la era del ordenador que la creatividad y el entusiasmo por el aprendizaje. En este contexto, el desarrollo del pensamiento creativo y de la capacidad de resolución de problemas ha de ser un objetivo educativo importante ya que esta capacidad tendrá gran importancia en la adaptación futura de los estudiantes.

Para una adecuada intervención en la creatividad resulta conveniente tener en cuenta algunos factores que pueden favorecerla u obstaculizarla. Entre los factores sociales que bloquean la creatividad se han destacado (Garaigordobil, 1995a, pp. 189-190): (1) La presión a la conformidad del grupo; (2) Un modelo educativo autoritario; (3) Relaciones intergrupales competitivas; (4) Ambiente social prejuicioso, dogmático, tradicional, que rechaza sistemáticamente lo nuevo; (5) Figuras adultas con bajo nivel intelectual, escasos intereses culturales, poco creativos, intolerantes al pluralismo de ideologías y a las vicisitudes que conlleva la práctica del ensayo-error; y (6) Ambiente social que no ofrece abundante información ni oportunidades de intercambio de la misma o de descubrimiento de otras realidades.

Una variedad de experimentos de laboratorio y de aula indican que la conducta de los maestros puede producir diferencias en el funcionamiento creativo (Torrance, 1965). Con la finalidad de facilitar la estimulación del pensamiento creativo en contextos educativos se han sugerido algunas actitudes o pautas que promueven la activación de diversos procesos implicados en el desarrollo de la creatividad (Garaigordobil, 1995a, pp. 193-194): (1) Fomentar el autoconocimiento; (2) Analizar y comprender los problemas humanos en general; (3) Educar en la tolerancia a los conflictos y frustraciones; (4) Permitir la libertad de elección y la autonomía; (5) Estimular la actitud lúdica; (6) Potenciar aptitudes creativas tales como fluidez, flexibilidad y originalidad, a través de tareas verbales y gráfico-figurativas; (7) Estimular la espontaneidad creativa mediante la realización de actividades tales como: pintar, jugar, discutir, improvisar, modelar, escribir...; (8) Ejercitar la creatividad social, a través de la cual se revelan nuevas relaciones, se cambian normas existentes de manera razonable y se contribuye a la resolución general de problemas de la realidad social... esto se puede estimular mediante actividades que activen formas originarias de comunicación e información, incluyendo el lenguaje, la interpretación de roles, la danza...; (9) Promover la dramatización creativa a través de ejercicios de movimientos, ejercicios para sensibilizar los distintos sentidos, pantomimas y juegos; (10) Realizar actividades en las que se estimule la fantasía; y (11) Potenciar en el contexto del grupo la seguridad de ser aceptado, la confianza en las propias capacidades, el espíritu de entrega y compromiso, así como la necesidad de logro.

2. UN PROGRAMA DE JUEGO PARA COOPERAR Y CREAR EN GRUPO

2.1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL PROGRAMA: RELACIONES ENTRE EL JUEGO, LA COOPERACIÓN Y LA CREATIVIDAD

El juego origina y desarrolla la imaginación y la creatividad

Los antiguos griegos sabían que había una estrecha relación entre aprendizaje y juego. Su concepto de educación (paideia) es muy similar al concepto de juego (paidia). Tal vez Platón pensaba algo parecido cuando dijo: «La vida hay que vivirla como un juego». Jugando se aprende y se vive. Von Oech (1987) junto con otros investigadores,

considera que una actitud juguetona es fundamental para el pensamiento creativo. Uno de los resultados del juego es el divertimento, un potente motivador; por ello, un entorno de trabajo divertido es mucho más productivo que un entorno rutinario. La gente que se divierte con su trabajo produce más ideas. Las personas que tienen capacidad lúdica e interés en el trabajo que desarrollan suelen ser entusiastas y generan ideas innovadoras.

Han sido muchos los observadores 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 niño, el primer medio de creación del niño. Vygotski (1933/1982) sugirió que la imaginación nace en el juego y antes del juego no hay imaginación. Y desde otra perspectiva, Chateau 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 trabajo, sin el cual no habría ni ciencia, ni arte» (Chateau, 1950/1973, p. 146). Así mismo, las investigaciones experimentales de Bruner 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» (Bruner, 1986, p. 85). En una perspectiva piagetiana, Oliveira 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).

Las relaciones entre juego y creatividad han sido exploradas en numerosos estudios desde los que se ha destacado que los juegos libres de los niños y los juegos con bajo nivel de estructuración (representación, fantasía o simbólicos) proveen al niño oportunidades para demostrar su conducta creativa, ya que posibilitan la estructuración de la situación por parte del niño. Investigaciones contemporáneas de diverso enfoque han demostrado que los niños entrenados en juego imaginativo o de simulación son más divergentes en su pensamiento, lo que se considera como un indicador del incremento en la creatividad (Dansky, 1980; Feitelson y Ross, 1973; Freyberg, 1973; Meador, 1992; Pepler y Ross, 1981; Pepler, 1986). En esta línea de investigación, Udwin (1983), trabajando con 34 niños que habían tenido experiencias de institucionalización porque sus hogares eran inadecuados (niños deprivados afectivamente), realizó 10 sesiones de 30 minutos de entrenamiento en juego imaginativo. Los resultados de su estudio pusieron de manifiesto un incremento significativo de los experimentales en su nivel de juego imaginativo, en el pensamiento divergente y en la capacidad para contar historias. Posteriormente, Yawkey (1986) después de discutir los efectos del juego sociodramático en el desarrollo del diálogo creativo en niños de preescolar y de educación primaria concluye que los efectos positivos del uso del diálogo creativo en el juego, justifican la inclusión de jugar y crear en el curriculum escolar.

Los programas de juego sociodramático pueden ser un interesante medio para el desarrollo infantil, sin embargo, en el contexto educativo, los programas para jugar y crear ocupan en la actualidad un lugar muy secundario. La evaluación de diversos programas citados previamente sugiere que el diálogo creativo que se genera en el juego sociodramático de los niños estimula el crecimiento de la creatividad y sus elementos de originalidad, la imaginación, la actitud lúdica y el desarrollo del lenguaje oral y escrito. Estos resultados por lo tanto, confirman las teorías de Piaget y Vygotski que vinculan juego, creación y desarrollo cognitivo. Para Yawkey (1986) el juego de roles, la acción motora y la

descentración son llaves para la representación mental que vincula juego de simulación, creatividad y desarrollo del lenguaje (p. 59).

Al margen de los resultados de estos estudios, la libre observación de los juegos infantiles en distintos contextos permite constatar que la flexibilidad del pensamiento, la fluidez de las ideas, la aptitud para concebir ideas nuevas y ver nuevas relaciones entre las cosas, 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, o en juegos promovidos por el educador con bajo nivel de estructuración. Lo que desde luego parece claro es que existe una estrecha dependencia entre el desarrollo de la creatividad y el desarrollo del juego, puesta de relieve por distintos investigadores en marcos teóricos conceptuales muy diversos.

El juego creativo en sus distintas modalidades, tiene gran importancia en el desarrollo ya que mejora el funcionamiento y acelera el crecimiento; estimula la curiosidad, la flexibilidad, la improvisación y anima al riesgo; promueve la conducta de resolución de problemas la cual lidera el aprendizaje, la imitación y la adaptación al cambio. Por ello, diferentes juegos creativos (simbólicos, constructivos, gráfico-figurativos, verbales, dramáticos...) han sido incluidos en el programa de juego para crear y cooperar que se expone en este artículo.

El juego fomenta la relación, la comunicación y la cooperación grupal

Juego y relación social guardan, así mismo, estrechas vinculaciones. En primer lugar, porque el juego hace referencia a personas, es decir, la interacción humana lúdica y positiva parece ser un prerequisite para el nacimiento del juego simbólico (Barclay, 1972; Garvey, 1977/1983; Harlan, 1976/1984; Winnicott, 1971/1982) y, en segundo lugar, porque llama a la relación, es decir, orienta al niño a la interacción con otros, promueve la socialización y la adaptación socio-emocional (Elkonin, 1978/1980; Garaigordobil, 1990, 1992ab, 1994, 1995abcd, en prensa-ab, Garaigordobil y Echebarría, 1995; Garaigordobil, Maganto y Etxeberría, 1996; Kamii y Devries, 1980/1988; Ortega, 1986, 1987, 1988; Pellegrini, 1987, 1988, 1989ab, Pellegrini y Galda, 1993; Vygotski, 1933/1982; Zabalza, 1987).

Existe un acuerdo unánime entre los investigadores que han estudiado estas relaciones ya que todos concluyen que los juegos de grupo tienen gran trascendencia en distintos parámetros de la socialización infantil. Los niños en sus juegos interactúan-cooperan con los iguales y desarrollan su conciencia moral, aprendiendo normas de comportamiento. Además, la situación lúdica representa una oportunidad para conocer a las personas que le rodean, y a sí mismo, teniendo todo ello un relevante papel en la adaptación social. El niño movido por el deseo de juego busca compañeros con los cuales entra en interacción, interacción que facilitará progresivamente el tránsito de la actitud egocéntrica a una de mayor colaboración con los demás. 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 (Garaigordobil, 1995a).

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 se desenvuelven sentimientos, actitudes y comportamientos relacionales de distinto signo. 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).

Se ha subrayado el papel del juego en la adaptación socio-emocional (Imeroni, 1991, p. 9) y los estudios etológicos sobre situaciones de interacción entre iguales confirman que esta interacción es un factor clave para la socialización de la agresividad. En esta dirección, Harlow (1969) puso de manifiesto 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.

Los resultados de investigaciones experimentales con diseños pretest-programa de juego-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 (Garaigordobil y Echebarría, 1995; Garaigordobil, Maganto y Etxeberría, 1996; Udwin, 1983); una mejora en la resolución cooperativa de los problemas de relación (Spivack y Shure, 1974; Shores, Huster y Strain, 1976); y un aumento de las conductas sociales positivas de liderazgo, ayuda, jovialidad, respeto-autocontrol, así como una disminución de conductas perturbadoras para la socialización como son las conductas de agresividad, de apatía-retraimiento y de ansiedad-timidez (Garaigordobil, 1992ab, Garaigordobil y Echebarría, 1995).

Numerosos estudios realizados en las últimas décadas han subrayado el relevante papel del juego en el desarrollo integral del niño (Garaigordobil, 1995a), confirmándose la eficacia del entrenamiento tanto en la conducta prosocial (Garaigordobil, Maganto y Etxeberría, 1996; Sterling, 1990) como en la creatividad (Kalmar y Kalmar, 1987; Kelly, 1989; Meador, 1992). Las conclusiones de estos estudios constituyen las bases teóricas que subyacen al programa de intervención lúdica para cooperar y crear en grupo que se expone.

2.2. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA

Objetivos del programa

El programa de juego dirigido a niños de 8 a 10/11 años (Garaigordobil, 1995a), tiene por objetivo estimular la comunicación y la cooperación intragrupo, así como potenciar el pensamiento creativo (verbal, gráfico-figurativo, dramático...) dentro de esta estructura de cooperación grupal. Este énfasis en la estimulación de la creatividad dentro

del contexto de un grupo que coopera para resolver problemas (juegos) que se le presentan, cobra pleno sentido si tenemos en cuenta que el ámbito del individuo es el ámbito social, y que lo intrapsíquico depende en gran medida de lo socio-ambiental. Así mismo, el programa tiene una finalidad terapéutica ya que pretende integrar grupalmente a los niños con dificultades para la interacción social con los compañeros del grupo-aula (aislamiento, agresividad...).

Características de los juegos y configuración del programa

Los 60 juegos que componen el programa tienen 5 características estructurales. **La participación**, ya que todos participan, nunca hay eliminados y nadie gana ni pierde; **la aceptación**, ya que cada jugador tiene un rol lleno de significado y necesario para la ejecución del juego; **la cooperación** porque la dinámica de muchos juegos consiste en dar y recibir ayuda para contribuir a fines comunes; **la ficción**, ya que se juega a hacer el “como si” de la realidad, como si fuéramos aviadores, elefantes, o periodistas; y **la diversión** ya que con estos juegos intentamos que los niños se diviertan interactuando de forma cooperativa y creativa con sus compañeros.

Las actividades lúdicas que configuran el programa pueden agruparse en dos grandes categorías: juegos de **comunicación-cooperación** y juegos de **creatividad grupal**, las que a su vez contienen distintos tipos de juegos (presentación, comunicación-cohesión grupal, ayuda-confianza, creatividad grupal, cooperación y expresión emocional). Las 35 actividades de comunicación-cooperación tienen por objetivo estimular: el conocimiento de los niños entre sí, la comunicación intragrupo, la cohesión grupal, los vínculos amistosos, así como las relaciones de ayuda y cooperación. Los 25 juegos de creatividad grupal son juegos con menor nivel de estructuración y estimulan la creatividad verbal, gráfico-figurativa, constructiva y dramática, dentro de un contexto de interacciones asociativas y de cooperación intragrupo.

Con la finalidad de clarificar los contenidos de estas actividades y su secuenciación en el transcurso de una sesión de juego, a continuación se describen las secuencias de juego de 2 sesiones a modo de ejemplo.

SECUENCIA DE LA SESIÓN DE JUEGO 1

Juego 1: El tragapeces. Objetivo General: Relaciones de Ayuda.

Descripción: Es un juego de gran grupo en el que se elige un jugador que representará al «tragapeces», mientras el resto de los jugadores se transforman en peces. Cuando el tragapeces grita «Barco» todos los peces corren hacia la pared que señala (se pueden utilizar las 4 paredes del aula). Al grito de «Costa» cambian rápidamente de dirección y corren hacia la pared opuesta. A la señal «Tragapeces», los jugadores se tiran al suelo boca abajo y enlazan sus manos, brazos, piernas... con uno o más compañeros. El tragapeces se mueve por el aula con los brazos extendidos hacia adelante como si tuviera una enorme boca, intentando comer algún pez. Los jugadores están seguros mientras estén enlazados físicamente. Si el tragapeces toca a un pez suelto éste se convierte en tragapeces. Pero cuando el tragapeces ve que todos los jugadores están unidos a otros compañeros, puede dar la señal «Piraña». En este momento los peces se convierten en pirañas, salen detrás del tragapeces, y el primero que le abraza se transforma en el nuevo tragapeces.

Juego 2: Dictado de Dibujos. Objetivo General: Comunicación. Relaciones de Ayuda. Cooperación.

Descripción: El grupo se divide en parejas. Un miembro de la pareja recibe un folio en blanco y un rotulador y el otro una figura gráfica. El jugador que recibe la imagen gráfica debe dictar el dibujo a su compañero que trata de reproducir la figura con la ayuda de las directrices verbales que marca su pareja. Cuando se ha realizado el primer dibujo, el director de juego (profesor/a) aporta otra figura gráfica al jugador que antes había dibujado para que dicte ésta a su compañero.

Juego 3: Adivina la que rima. Objetivo General: Creatividad verbal.

Descripción: Se organizan equipos con 5 o 6 jugadores. Cada equipo elige una palabra, por ejemplo, melón, y luego otra que rime con ésta, por ejemplo, pelón. Cuando todos tienen la palabra clave y la que rima con ella se colocan en semicírculo, y rotativamente cada equipo se sitúa frente a sus compañeros, diciendo la palabra clave. Los demás tienen que adivinar la palabra que rima con esta, y para ello los equipos deben formular preguntas que sólo pueden ser contestadas mediante «sí» o no». El juego se detiene después de que cada equipo presente al grupo su palabra-clave y el resto de los jugadores adivine la palabra que rima.

Juego 4: Con las manos en la masa. Objetivo General: Cooperación. Creatividad Plástica.

Descripción: Se distribuye a los participantes en parejas que se sitúan sentados en el suelo uno frente a otro. Entre ambos se coloca un trozo de barro blando para modelarlo. Una vez colocadas las 4 manos sobre el barro se pide a los jugadores que modelen algo conjuntamente, sin que necesariamente tenga que ser un objeto representativo. Puede ser una figura de decoración abstracta o un objeto concreto. Cada pareja puede hablar durante el proceso, intentando dar forma a una figura que hayan acordado previamente. También pueden decidir amasar de forma arbitraria hasta diseñar un producto espontáneo. Posteriormente, todo el grupo observa las piezas elaboradas por cada pareja.

Juego 5: La Bolsa Mágica. Objetivo General: Comunicación No verbal. Creatividad Dramática.

Descripción: Todos los jugadores están sentados en círculo y en el centro se coloca una bolsa de basura grande y vacía que representa una bolsa mágica de la que puede salir cualquier objeto. Cada jugador por orden o de forma espontánea se acerca a la bolsa y simula extraer un objeto que previamente haya pensado, por ejemplo, un balón. Posteriormente, el jugador realiza una acción relacionada con el balón, por ejemplo, chutar, y el resto de los jugadores deben de adivinar de qué objeto se trata.

SECUENCIA DE LA SESIÓN DE JUEGO 2

Juego 1: Asociación de Palabras. Objetivo General: Pensamiento Asociativo. Creatividad verbal.

Descripción: En este juego, el primer jugador (elegido al azar) menciona una palabra por ejemplo: libro. A continuación, todos los jugadores, uno tras otro, dicen palabras que asocian a la mencionada previamente, formando así una cadena asociativa. Por ejemplo, libro,

lectura, leer, gafas, óptico, médico, inyección, medicina, amargo, limón.....La cadena no puede interrumpirse y debe realizarse rápida y espontáneamente. La consigna de juego propone enunciar rápidamente una palabra que esté asociada a la palabra del compañero anterior, pero ello no implica que todas las palabras dadas deban pertenecer a la misma categoría, hecho que se puede observar en el ejemplo previo en el que la primera y la última palabra de la cadena pertenecen a categorías conceptuales diferentes.

Juego 2: Dibujo en colaboración. Objetivo General: Cooperación. Creatividad gráfica.

Descripción: Los jugadores se dividen por parejas y cada una de ellas debe realizar un dibujo en colaboración. Este juego se desarrolla de forma no verbal, de tal modo que los participantes no se ponen de acuerdo previamente para realizar algo concreto, sino que por turnos cada jugador realiza 2 o 3 trazos en el papel y cede el folio al otro compañero. Así sucesivamente, hasta conseguir terminar la obra (que puede ser algo representativo o abstracto). La obra no es un producto determinado previamente sino algo que se improvisa sobre la marcha y que tiene un resultado espontáneo. Después en círculo se muestran los dibujos.

Juego 3: Que pasaría si..... Objetivo General: Comunicación. Creatividad verbal.

Descripción: Después de distribuir a los jugadores en equipos de 4-5 jugadores, se les presenta una situación hipotética imaginaria, y se solicita que enuncien consecuencias o cambios que sobrevendrían si se produjera esa situación. Cada equipo debe anotar las consecuencias que ellos imaginan podrían suceder de darse esa situación, recogiendo necesariamente las opiniones de todos los miembros del grupo. Se insiste en la importancia de registrar cualquier consecuencia imaginaria que les venga a la mente. Posteriormente todo el grupo se sienta en el círculo y cada equipo informa de las consecuencias imaginadas. Sugerencias: ¿Qué pasaría si.....: * Nadie necesitara comer para vivir. * Las personas no quisieran estar con otras personas y preferirían vivir solas. * Si la tierra se tornara árida y desértica. * Si toda la gente perdiera de improviso la capacidad de leer y escribir. * Si los animales llegasen a ser más inteligentes que el hombre. * Si el hombre no necesitara dormir.....

Juego 4: Música Maestro. Objetivo General: Expresión emocional. Creatividad Dramática.

Descripción: Es un juego de gran grupo y se plantea la siguiente consigna: «Voy a poner una pieza musical y quiero que la escuchéis atentamente. El juego consiste en danzar libremente por el aula, descubriendo e inventando los movimientos que os sugiere esta pieza musical, e imaginando escenas relacionadas con la música que se escucha». Puede plantearse una introducción a la actividad estimulando el movimiento a través de la palabra. Por ejemplo, el profesor/a verbaliza «somos viento,... pájaros,... mar... y vamos a realizar el movimiento que estas palabras nos sugiere». Después de un período de calentamiento, se pone la pieza musical y durante 5 - 10 minutos se propone que dancen libremente desplazándose por el aula y dramatizando las situaciones que les sugiera la música.

Juego 5: La Radio y el Dial. Objetivo General: Comunicación. Cooperación. Creatividad dramática.

Descripción: Después de dividir el grupo en equipos de 6-8 jugadores, se les sugiere que imaginen un aparato de radio con las distintas frecuencias o emisoras, y el dial que posibilita su localización. Las emisoras serán representadas por uno o varios jugadores. Las emisoras están separadas por una distancia de medio metro. El dial lo representará otro participante

que, situándose delante de las emisoras, se desplazará de un extremo a otro de la fila, avanzando o retrocediendo y deteniéndose indistintamente en cada una de las emisoras. Cuando el dial se detiene delante de una emisora, el jugador o los jugadores que la representen comenzarán a emitir su programa en voz alta y dejarán de hacerlo cuando el dial se desplace nuevamente. Si el dial se desplaza sin detenerse, las emisoras deberán activar su volumen instantáneamente, para luego continuar una vez más su emisión mentalmente. Así pues, cada participante deberá concentrarse en el contenido del programa que emite, y en el movimiento del dial. La elaboración de los contenidos de las emisoras debe ser previa y consensuada en cada equipo. Se deja un tiempo de preparación grupal de entrevistas, chistes, información... Posteriormente se dramatiza la situación por turnos.

Procedimiento para la implementación del programa

Para llevar a cabo la implementación de esta experiencia en el aula se realiza una sesión de juego semanal en la que se plantean de 3 a 5 actividades lúdicas. Esta sesión se desarrolla en el aula de psicomotricidad o gimnasio el mismo día y hora de la semana, siendo el profesor/a habitual de ese grupo la persona que operativiza esta intervención.

Una sesión de juego se compone de tres 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, 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. En las sucesivas sesiones, durante esta fase de apertura, sistemáticamente, 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 juntos...).

En esta posición circular el profesor/a explica la consigna o argumento del primer juego iniciándose la fase de desarrollo de la secuencia de juego, cuya duración temporal aproximada es de 60 minutos. Después de describir la consigna del primer juego, los niños se ponen en pie, se organizan y lo realizan. Al término 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, 4 o 5 juegos que configuran 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. En esta fase se realiza una reflexión y diálogo sobre lo sucedido en la sesión. El cierre es un ejercicio de autoreflexión en el 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 promueve la comunicación intragrupo formulando preguntas al grupo en función de los juegos planteados y las interacciones observadas (¿cómo nos hemos sentido?, ¿todos habéis participado y cooperado?, ¿han sido originales las obras que habéis realizado?...). Estas preguntas estimulan el diálogo entre los niños en relación a los eventos sociales surgidos en el transcurso de la sesión y el análisis de los mismos. Además, el profesor/a aporta refuerzo social, valoración verbal en relación a las conductas de ayuda, diálogo, o cooperación observadas, enfatizando la valía y la creatividad de los productos elaborados por los grupos, en aquellas actividades que implican estos procesos.

Este es un programa semiestructurado en el que las sesiones de juego son diseñadas por el profesor/a del grupo y un colaborador/a que desempeña diversas funciones de apoyo a la implementación de esta intervención (evaluación, observación de las sesiones de juego que se registran en un diario...). Para ello se sigue un procedimiento metodológico que implica seleccionar las actividades previo análisis estructural de las mismas, lo que requiere dar respuesta a los siguientes interrogantes relativos a cada juego: (1) Grado y naturaleza del placer del juego; (2) Factores del desarrollo que promueve: cognitivos, afectivos, sociales y psicomotrices; (3) Nivel de dificultad; (4) Materiales; y (5) Organización grupal. Un ejemplo de este tipo de análisis puede observarse a continuación.

<p><i>Descripción del Juego</i> <i>Solución de Problemas</i></p>	<p>Después de distribuir a los jugadores en equipos de 7-8 niños, se les presenta una situación conflictiva imaginaria a la que tienen que buscar diversas soluciones, una de las cuales elegirán para representar dramáticamente para los compañeros. Las situaciones pueden ser variadas (dos niños pelean por un objeto, un grupo margina a un compañero, un niño se pierde, quiere hacer nuevos amigos, o participar en un grupo de juego, alguien necesita ayuda...). Previa selección del tema, el profesor/a desarrolla un pequeño argumento que encuadre la situación, proponiendo a los niños que reflexionen sobre posibles soluciones a esa situación.</p>	
<p><i>Naturaleza y Grado de Placer</i></p>	<p>Alto grado de placer por la expresión espontánea de la personalidad mediante la dramatización.</p>	
<p><i>Naturaleza y Grado de Placer</i></p>	<p>Cognitivo</p>	<p>Creatividad: Estrategias divergentes de resolución de conflictos. Lenguaje: expresión y comprensión. Función simbólica (representación de roles). Pensamiento hipotético-deductivo. Descentramiento egocéntrico cognitivo (juego de roles).</p>
	<p>Social</p>	<p>Comunicación verbal intragrupo. (comunicaciones de experiencias reales) Cooperación (reconstrucción dramática) Estrategias cognitivas de interacción social. Desarrollo moral. Integración grupal.</p>
	<p>Afectivo</p>	<p>Resolución de situaciones socio-afectivas conflictivas. Expresión emocional. Elaboración de experiencias. Expresión espontánea de la personalidad a través de la dramatización.</p>
	<p>Psicomotriz</p>	<p>Expresión psicomotriz. Funciones psicomotrices variadas en función de las acciones representadas.</p>
<p><i>Nivel de dificultad</i> <i>Materiales</i> <i>Organización grupal</i></p>	<p>Medio Cajón de materiales para juego dramático pg - GG</p>	

Después de seleccionar las actividades para la sesión, se organiza su secuenciación teniendo en cuenta algunas sugerencias metodológicas generales, tales como comenzar las sesiones con juegos de gran grupo para fomentar la cohesión grupal, combinar actividades que impliquen diversas modalidades relacionales (gran grupo, pequeño grupo, pareja), así como juegos que estimulen distintos procesos (comunicación, ayuda, cooperación, creación...), etc. Este procedimiento de planificación de las sesiones favorece que el diseño de las mismas tenga una mayor adecuación a las características del grupo específico con el que se está llevando a cabo la intervención. La planificación de la sesión se deriva, en parte, de este análisis del juego, y en parte, de los datos que se observan en el transcurso de la implementación del programa, los cuales quedan registrados en el Diario que va construyendo el observador/a. Este Diario es un registro narrativo en el que se recoge información sobre el grado de placer y participación del grupo, el clima del grupo, las interacciones que se observan en los juegos (ayuda, cooperación, competición...), el acatamiento de las reglas de los juegos y el nivel de creatividad de los productos lúdicos realizados. Tomando como referente la revisión de lo sucedido en sesiones anteriores y en base a estas observaciones el profesor/a y el colaborador/a diseñan la siguiente sesión. Con la finalidad de clarificar las características de este registro, a continuación se describe el registro de una sesión a modo de ejemplo. Aunque en estos registros únicamente se anotan las observaciones del juego realizado, para contextualizar al lector en el contenido de las actividades, en este ejemplo se expondrá previamente el juego.

DIARIO DE LA SESIÓN DE JUEGO 5 EN UN GRUPO DE TERCER CURSO

APERTURA:

El grupo se sienta en círculo observándose un clima de relajación. A la pregunta del profesor/a sobre los objetivos del juego responden: para hacer juegos en equipo, para hacer amigos, para compartir los materiales... Se da la consigna del primer juego constatándose un alto nivel de escucha. Clima grupal relajado.

SECUENCIA DE JUEGO:

Juego 1: El Ciempiés. Objetivo General: Cooperación Corporal.

Descripción: En grupos de 8 o 10 jugadores se colocan en fila, unos detrás de otros, formando con los cuerpos de varios un ciempiés. El primero se pone «a cuatro patas», los demás se arrodillan y colocan las manos a la altura de las caderas del compañero anterior al que cada uno se agarra. En esta posición colectiva el conjunto avanza hacia la meta fijada, teniendo en cuenta que el ciempiés no puede desmontarse durante el recorrido, bajo pena de tener que ir a recomponerse correctamente al punto de salida. Incrementa el divertimento, poner obstáculos en el aula.

Observaciones: Buena acogida emocional del juego. Se forman 4 ciempiés que inician el proceso de juego rápidamente. El agrupamiento ha sido espontáneo y se configuran dos ciempiés claramente diferenciados en función del sexo. No se observan exclusiones en los agrupamientos. Con la excitación de llegar a la meta se observan inicialmente comportamientos impulsivos que provocan la ruptura de los ciempiés en el recorrido con lo que tienen que volver a la línea de salida. Los ciempiés reinician la carrera coordinando más el movimiento; progresivamente realizan el recorrido superando los obstáculos que se encuentran (túneles...) y llegan a la meta manifestando signos de alegría por ello. Un ciempiés (equipo 2) tiene más dificultades, después de desestructurarse en 4 ocasiones muestran signos de frustración, acuerdan ir más despacio, y después de varios intentos consiguen llegar a la meta. El clima ha sido alegre. Las normas se respetaban (volver a la línea de salida cuando el ciempiés se rompe). La cooperación en general ha sido alta, teniendo en cuenta la coordinación del movimiento con el movimiento del resto del equipo.

Juego 2: El Cerdito. Objetivo General: Relaciones de Ayuda.

Descripción: Se entrega a cada equipo de jugadores un pliego de papel continuo y un rotulador. Se elige por sorteo el orden en que los jugadores van a dibujar. Se venda los ojos al primer jugador y se le da un rotulador. Entonces el jugador comienza a dibujar el cerdito utilizando como referencia las indicaciones verbales que el resto de los compañeros le van dando (derecha, izquierda, más largo...). Al finalizar se muestran las distintas producciones elaboradas.

Observaciones: Se agrupan en tríos. Acordado el turno con distintos procedimientos (por sorteo en unos grupos y espontáneamente en otros) comienzan a dibujar. Todos participan y están concentrados en el dibujo del compañero dándole órdenes verbales que le ayuden en la ejecución. Aunque tendencialmente se observa alto acatamiento de las normas del juego, algunos niños conducen la mano del que dibuja (conducta impulsiva relacionada con la intolerancia a la frustración derivada de las dificultades habituales de la transmisión de información). Al terminar los dibujos todos observan los dibujos de los compañeros de otros equipos lo que genera gran hilaridad por la falta de semejanza en ocasiones del dibujo con lo previsto. La profesora comenta la relación existente entre el grado de adecuación del dibujo con la adecuación de las informaciones verbales transmitidas.

Juego 3: Mensaje para... Objetivo General: Comunicación Intragrupo. Autoconcepto. Autoconocimiento.

Descripción: En este juego, cada niño recibe medio folio que tiene en la parte superior el nombre de un compañero del grupo. Cada participante debe de escribir un mensaje positivo en relación al compañero que le ha tocado. Estos mensajes pueden hacer referencia a características o conductas positivas del otro jugador, y son anónimos. Se sugiere el uso del humor y la originalidad en la elaboración de los mensajes. Posteriormente, todos se colocan en círculo, se doblan los mensajes por la mitad y se introducen en una bolsa que comienza a pasar de un jugador a otro. El jugador que tiene la bolsa saca un mensaje y dice «mensaje para.....(nombre del niño)» y lee el mensaje en alto. Después pasa la bolsa al compañero de la derecha que repite la operación, y así sucesivamente.

Observaciones: Al recibir la hoja se colocan a cierta distancia para que los demás no vean el mensaje. En una actitud concentrada los niños elaboran el mensaje para el compañero que les ha tocado. Algunos (Ana, Jon) no dedican mucho tiempo a la redacción y se acercan a otros compañeros. En círculo comienzan a leerse los mensajes. Se les observa extremadamente excitados al leer los mensajes en alto. Los mensajes son breves pero positivos. Los atributos destacados se refieren a habilidades, destrezas y personalidad. Un mensaje dice “no juega al fútbol” y todos rápidamente indican que no es positivo. Ibón (un niño con grandes dificultades motrices) recibe mensajes cariñosos y de admiración por el esfuerzo que realiza para superar sus dificultades. Resulta significativo su alto nivel de integración en el grupo y la aceptación de sus compañeros, pese a sus handicaps. Este grupo aunque ha realizado únicamente 5 sesiones del programa de ciclo medio, desarrolló el programa de ciclo inicial (Garaigordobil, 1992ab) el curso pasado, por lo que esta sesión representaría la sesión 30 de juego cooperativo para ellos.

Juego 4: Composición creativa. Objetivo General: Comunicación. Cooperación. Creatividad gráfica.

Descripción: Los jugadores se distribuyen en equipos de 4 niños. Cada equipo, previo proceso de comunicación, debe realizar una composición creativa (dibujo/pintura) intentando que sea original. Esta composición puede ser intencionalmente representativa o espontánea y abstracta. Cuando tienen elaborada la composición la cortan en 20 trozos de diferentes tamaños y formas e introducen los trozos en el sobre. Posteriormente, los equipos intercambian sus sobres. Cada jugador del equipo recibe 5 piezas de la composición y en un proceso de colaboración, deben reconstruir la composición que han recibido de otro equipo como si fuera un puzzle. Cuando se han reconstruido todos los cuadros, se observan todas las producciones de los equipos.

Observaciones: Se permiten agrupamientos libres con la condición de que configuren equipos

mixtos (chicos-chicas) y rápidamente se agrupan sin que se observe ningún rechazo. Excepto en el equipo 3, en el que el líder impone su criterio al grupo, en general consensuan el dibujo y se distribuyen el trabajo para realizar el dibujo. Se mantienen concentrados en su obra y no se observan conflictos. En general se comunican y cooperan para realizar el producto final (cuadro). En la fase de construcción del puzzle, se distribuyen las piezas equitativamente, y comienzan a reconstruir el cuadro de forma coordinada y con rapidez. Las interacciones en general son cooperativas, observándose la contribución de todos los niños tanto en la elaboración de la obra como en la reconstrucción del dibujo de otro equipo. Las obras son creativas y variadas (un chino, un logotipo de la Real, astros, canasta).

CIERRE: Comentarios:

Preguntas: ¿Todos habéis participado, ayudado, colaborado...? ¿Cómo han sido de creativos los dibujos que habéis realizado en el último juego?. ¿Se han seguido las reglas de los juegos? ¿Ha habido problemas?....

Ciempies: Comentan el pequeño revuelo que se ha formado al organizar los ciempies. La profesora señala que los agrupamientos han sido por sexos. Se subraya que en el patio podemos jugar preferentemente con los amigos pero que en las sesiones de juego cooperativo tenemos que intentar conocer a otros/as compañeros/as con los que normalmente no nos relacionamos.

Cerdito: Comentan que es muy difícil ayudar a dibujar al que está ciego. Se analizan las dificultades de la comunicación: Habitualmente decimos menos de lo que queremos expresar, y de lo que se dice, lo que comprende el otro, siempre es algo menos. Comunicarnos requiere un esfuerzo de precisión del pensamiento.

Mensaje para: Algunos se muestran contentos por lo que les han escrito a cada uno. Pero también se señala que algunos mensajes eran simples y neutros emocionalmente. También se vuelve a comentar el mensaje negativo que ha salido y los sentimientos que tenemos cuando recibimos mensajes negativos de nosotros mismos.

Composición creativa: Comentan que se han divertido tanto construyendo el dibujo como reconstruyendo el dibujo de otro equipo. Así mismo destacan que todos han colaborado en las dos fases del juego.

3. LA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA DEL PROGRAMA

Con la finalidad de validar el programa de juego diseñado se llevó a cabo un estudio de evaluación. Después de diseñar el programa de intervención para desarrollar la cooperación y la creatividad infantil en niños de 8 a 10/11 años, se implementó durante un curso escolar en 4 aulas de 2º ciclo de Educación Primaria, evaluándose 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.

Como hipótesis general se plantea 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, que se pone de manifiesto en la emergencia de las conductas altruistas. (2) El desarrollo de la conducta asertiva en diversas situaciones sociales con otros niños, que implican aceptar cumplidos o críticas, expresar sentimientos positivos y negativos, 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 los demás. (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 de cada niño del grupo. (6) Un desarrollo de la creatividad gráfico-figurativa que se manifiesta en indicadores como fluidez, originalidad, flexibilidad, abreacción, fantasía y conectividad y (7) Un aumento en la creatividad verbal, en sus indicadores fluidez, flexibilidad y originalidad.

En el estudio se empleó 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).

El estudio ha tenido una duración temporal de un curso escolar y se realizó con el siguiente procedimiento: En primer lugar, se operó una evaluación pretest aplicando los siguientes instrumentos: (1) Técnica experimental de evaluación de la conducta altruista: El dilema del prisionero. Adaptación Garaigordobil, 1995a. (2) Escala de comportamiento asertivo para niños. CABS. Wood, Michelson y Flynn, 1978. (3) Evaluación de la comunicación intragrupo: El juego de las siluetas. Garaigordobil, 1995a. (4) Escala de Sensibilidad Social. Batería 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 Batería de Guilford, 1951 y (7) Test de Abreacción para evaluar la creatividad. De la Torre, 1991.

Posteriormente, se llevó a cabo una sesión de juego semanal, cuya duración temporal aproximada es de 90 minutos en los cuales se realizaron de 3 a 5 actividades amistosas, de cooperación y creación grupal. La aplicación del programa fue ejecutada con las actividades y la metodología expuestas previamente. Finalmente, en la fase postintervención se administraron los mismos instrumentos que en la fase pretest, y además se cumplimentaron dos cuestionarios de evaluación del programa contruidos «ad hoc» para este estudio, que tienen por finalidad recoger la opinión de los niños y del profesor/a respecto a la experiencia vivida.

Para analizar el cambio en las distintas variables objeto de estudio se realizaron análisis de varianza múltiple (MANOVA) con las puntuaciones directas obtenidas en las variables medidas antes y después de la intervención lúdica. Los análisis operados con el programa SPSS/PC +, en base a los datos obtenidos en la evaluación pretest-postest en los sujetos experimentales y los de control, pusieron 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 (Garaigordobil, 1995acd; en prensa b) sugieren que el programa de juego estimuló: (1) Una mejora de la capacidad de cooperación grupal, que se evidenció en la emergencia de conductas altruistas intragrupo. (2) Un aumento de la conducta asertiva en la interacción social con otros compañeros. Aunque el programa 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. (4) Una

mejora del autoconcepto, 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: (a) La intervención estimuló un incremento del número de ideas planteadas por los niños, de la flexibilidad de pensamiento que permite aportar ideas de múltiples categorías, y de la originalidad de estas ideas, medida con el criterio de infrecuencia estadística. (b) Aunque se produjo un aumento de la flexibilidad de pensamiento, el impacto del programa de juego fue mayor en los indicadores fluidez de ideas y originalidad, confirmándose un menor incremento de la flexibilidad, que se evidencia en los dos test utilizados. (c) La intervención, no obstante, estimuló un mayor efecto en las respuestas dadas en el test de los usos inusuales que en el test de las consecuencias. (6) Una mejora de la creatividad gráfico-figurativa que se pone de relieve en el aumento de la fluidez, la originalidad, la conectividad y la fantasía.

Estos resultados ratifican la mayor parte de las hipótesis planteadas siendo consistentes con diversas investigaciones realizadas sobre el juego infantil. Este estudio, en la misma dirección que otros estudios, confirma el papel positivo que desempeña el juego y especialmente el juego amistoso, cooperativo y creativo, en el desarrollo integral del niño y en las relaciones intragrupo dentro del contexto escolar. Así, los resultados de la investigación sugieren la importancia de incluir en el curriculum escolar experiencias estructuradas que fomenten la creatividad y la capacidad de cooperación grupal.

Por último destacar, que este programa de intervención ha sido experimentado con grupos naturales, es decir, grupos de edad que suelen incluir niños con diferenciales niveles de desarrollo. No se ha estudiado el impacto específico de este programa en los niños más dotados intelectualmente ya que no fue éste el objetivo de la investigación, que se circunscribió a la validación del programa para grupos escolares naturales. Sin embargo, estos resultados pueden alentar nuevos estudios. Una línea de investigación podría dirigirse a evaluar el impacto diferencial de este programa en niños con distintos niveles de desarrollo (niños con deficiencias, niños que evolucionan dentro de los parámetros de su edad, y niños con altas capacidades) realizando la experiencia en grupos escolares naturales. Otra línea de estudio podría evaluar el efecto del programa en el contexto de grupos de niños con altas capacidades contrastando en qué situación produce mayores beneficios para el conjunto de los niños. Espero que estos resultados promuevan el desarrollo de nuevas experiencias que estimulen dentro y fuera del aula las relaciones de cooperación en un contexto que promueva la creatividad infantil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajuriaguerra, J. y Marcelli, D. (1982). *Psicopatología del niño*. Barcelona: Toray-Masson.
- Barclay, M. (1982). Juego y desarrollo cognoscitivo. En J. Piaget, K. Lorenz y E. Erikson (Eds.), *Juego y desarrollo* (pp. 105-112). Barcelona: Crítica Grijalbo. (trabajo original publicado en 1972)
- Bruner, J. (1986). Juego, pensamiento y lenguaje. *Perspectivas*, 16(1), 79-85.
- Chateau, J. (1973). *Psicología de los juegos infantiles*. Buenos Aires: Kapeluz. (trabajo original publicado en 1950)
- Dansky, J.L. (1980a). Make-believe: A mediation the relationship between play and associative fluency. *Child Development*, 51, 576-579.
- Elkonin, D.B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Pablo del Río. (trabajo original publicado en 1978)
- Feitelson, D., y Ross, G.S. (1973). The neglected factor-play. *Human Development*, 16, 202-223.
- Fernández Martín, M^aA. (1994). El desarrollo de la sociabilidad en superdotados. En Y. Benito (Ed.), *Problemática del niño superdotado* (pp. 171-189). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Freeman, J. (1985). Aspectos emocionales de la sobredotación. En J. Freeman (Ed.), *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Aula XXI-Santillana.
- Freyberg, J.T. (1973). Increasing the imaginative play of urban disadvantaged kindergarten children through systematic training. En Singer, J.L. (Ed.), *The Child's World of Make-Believe* (pp. 129-154). Nueva York: Academic Press.
- Garaigordobil, M. (1990). *Juego y desarrollo infantil: La actividad lúdica como recurso psicopedagógico. Una propuesta de reflexión y de acción*. Madrid: Seco-Olea.
- Garaigordobil, M. (1992a). *Diseño y evaluación de un programa lúdico de intervención psicoeducativa con niños de 6-7 años*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco (Tesis Doctorales Microfichas)
- Garaigordobil, M. (1992b). *Juego cooperativo y socialización en el aula: Un programa de juego amistoso, de ayuda y cooperación para el desarrollo socioafectivo en niños de 6 a 8 años*. Madrid. Seco-Olea.
- 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*. San Sebastian: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Garaigordobil, M. (1995a). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad. Descripción y evaluación de un programa de juego para cooperar y crear en grupo (8-10/11 años)*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Garaigordobil, M. (1995b). Una metodología para la utilización didáctica del juego en contextos educativos. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 91-105.

Garaigordobil, M. (1995c). Intervención en la creatividad: Evaluación de una experiencia. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1, 37-62.

Garaigordobil, M. (1995d). Evaluación de una intervención psicológica en indicadores del desarrollo moral. *Boletín de Psicología*, 49, 69-86.

Garaigordobil, M. (en prensa a). Evaluación del impacto de un programa de intervención psicoeducativa en la conducta prosocial. En: M.T. Anguera. *Metodología Observacional en la investigación psicológica*. V.5. Barcelona: EUC.

Garaigordobil, M. (en prensa b). *Evaluación de una intervención psicoeducativa en sus efectos sobre la conducta prosocial y la creatividad*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Investigación y Documentación Educativa.

Garaigordobil, M., y Echebarría, A. (1995). Assessment of a peer-helping game program on children's development. *Journal of Research in Childhood Education*, 10(1), 63-69.

Garaigordobil, M., Maganto, C., y Etxeberría, J. (1996). Effects of a cooperative game program on socio-affective relationships and group cooperation capacity. *European Journal of Psychological Assessment*, 12(2), 140-151.

García Yague, J. (1986). *Niños bien dotados*. En Enciclopedia Temática de Educación Especial. Madrid: CEPE.

García Yague, J., Gil, C., Ortíz, C., De Pablo, C., y Lazaro, A. (1986). *El niño dotado y sus problemas*. Madrid: CEPE.

Garvey, C. (1983). *El juego infantil*. Madrid: Morata. (trabajo original publicado en 1977)

Gough, H.G., y Heilbrun, A.B. (1965). *The adjective check list manual*. ACL. Palo Alto. California: Consulting Psychologist Press.

Guilford, J.P. (1951). *Guilford Test for Creativity*. Beverly Hills, California: Sheridan Supply Company. P.O. Box 837.

Harlan, L. (1984). *El niño salvaje de Aveyron*. Madrid: Alianza (trabajo original publicado en 1976)

Harlow, H.F. (1969). Age-mate or peer affectional system. En D.S. Lehrman, R.A. Hinde y E. Shaw (Eds.), *Advances in the study of behavior*. V. 2. New York: Academic Press.

Imeroni, A. (1991). El juego como medio educativo. *Cuadernos de Psicomotricidad, Association Europeenne des ecoles de formulation a la pratique Psychomotrice*, 0, 7-14. Guipuzcoa: UNED.

Kamii, C., y Devries, R. (1988). *Juegos colectivos en la primera enseñanza. Implicaciones de la teoría de Piaget*. Madrid: Aprendizaje Visor. (trabajo original publicado en 1980)

Kalmar, M., y Kalmar, Z. (1987). Creativity training with preschool children living in children's homes. *Studia Psychologica*, 29, 59-66.

Kelly, P. (1989). Enhancing children's creativity and self-perceptions through the arts (Doctoral dissertation, University of Miami). *Dissertation Abstracts International*, 50/08B. 3725.

- Lewis, D.** (1979). *How to be a gifted parent*. Londres: Souvenir Press Ltd. (Como potenciar el talento de su hijo. Barcelona: Martínez Roca).
- Marshall, H., y Hahn, S.** (1967). Experimental modifications of dramatic play. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 119-122.
- McCune - Nicolich, L.** (1981). Towards symbolic functioning: structure of early pretend games and potential parallels with language. *Child Development*, 52, 785-797.
- Meador, K.** (1992). Emerging rainbows: A review of the literature on creativity in preschoolers. *Journal for the Education of the Gifted*, 15(2), 163-181.
- MEC** (1994). *Educación de alumnos superdotados*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Renovación Pedagógica. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.
- Oliveira, L.** (1986). Niveles estratégicos de los juegos. *Perspectivas*, 16(1), 69-78.
- 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.
- 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., y Galda, L.** (1993). Ten years after: A reexamination of symbolic play and literacy research. *Reading Research Quarterly*, 28(2), 163-175.
- Pepler, D.J., y Ross, H.S.** (1981). The effects of play on convergent and divergent problem-solving. *Child Development*, 52, 1202-1210.
- Pepler, D.J.** (1986). Play and creativity. En G. Fein y M. Rivkin (Eds.), *The young child at play: Review of Research* (V.4. pp. 143-153). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Porto, A.M.** (1994). Diseño curricular. Desarrollo y preparación de programas para el estudiante muy capacitado. En Y. Benito (Ed.), *Problemática del niño superdotado* (pp. 85-109). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Rosen, C.** (1974). The effects of sociodramatic play on problem solving behavior among culturally disadvantaged preschool children. *Child Development*, 45, 920-927.
- Silva, F., y Martorell, C.** (1983). *BAS 1 y 2. Batería de socialización*. Madrid: TEA.

Silverman, K.L. (1995). Developmental Phases of Social Development. *Ideacción*, 4, 20-24.

Shores, R.E., Huster, P., y Strain, P.S. (1976). Effects of teacher presence and structured play on child-child interaction among handicapped preschool children. *Psychology in the Schools*, 13, 171-175.

Smilansky, S. (1968). *The effect of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. Nueva York: Wiley.

Spivak, G., y Shure, M. (1974). *Social adjustment of young children*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sterling, A. (1990). Social behavior updated: A review of Eisenberg & Mussen's the roots of prosocial behavior in children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 36(4), 581-584.

Udwin, O. (1983). Imaginative play training as an intervention method with institutionalised preschool children. *British Journal of Educational Psychology*, 53, 32-39.

Terrassier, J-Ch. (1985). Disincronía: desarrollo irregular. En J. Freeman (Ed.), *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Aula XXI-Santillana.

Terrassier, J-Ch. (1994). La disincronía de los niños precoces. En Y. Benito (Ed.), *Problemática del niño superdotado* (pp. 69-74). Salamanca: Amarú Ediciones.

Torrance, E.P. (1965). *Rewarding creative behavior*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.

Torre, De la. (1991). *Evaluación de la creatividad*. TAEC. Un instrumento de apoyo a la reforma. Madrid: Escuela Española.

Vygotski, L.S. (1982). *El juego y su función en el desarrollo psíquico del niño*. Versión Castellana de la conferencia dada por Vygotski en el Instituto Pedagógico Estatal de Hertzsn en 1933. Leningrado. En R. Grasa. Cuadernos de Pedagogía, 85, 39-49.

Von Oech, R. (1987). *El despertar de la creatividad*. Madrid: Ediciones Díaz de los Santos, S.A. (trabajo original publicado en 1983)

Wallace, B. (1983). *Teaching the very able child*. Londres: Ward Lock Educational Ltd. (La educación de los niños más capaces. Madrid: Aprendizaje Visor, 1988).

Winnicott, D. (1982). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa. (trabajo original publicado en 1971)

Wood, R., Michelson, L., y Flynn, J. (1978). Assessment of assertive behavior in elementary school children. Presentado en la reunión anual de la asociación para el avance de la terapia de conducta, Chicago, Noviembre. (traducción 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. (1986). Creative dialogue through sociodramatic play and its uses. *Journal of Creative Behavior*, 20(1), 52-60.

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