

EVALUACIÓN DE UNA INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA EN INDICADORES DEL DESARROLLO MORAL

Maite Garaigordobil

Maite Garaigordobil es Profesora en la Facultad de Psicología de la Universidad del País Vasco (Avda. de Tolosa 70, 20009-San Sebastian). Se interesa especialmente en el juego infantil, diseñando y evaluando programas lúdicos de intervención psicológica para contextos terapéuticos y educativos.

Introducción

Este estudio, que forma parte de una investigación más extensa, tuvo por objetivo evaluar los efectos de un programa de juego que incluye juegos dramáticos y de cooperación en la conducta altruista y en la comunicación intragrupo, es decir, en indicadores del desarrollo moral. El estudio de la "conducta prosocial" en el ámbito de la psicología no es reciente, pero en las dos últimas décadas han proliferado numerosos trabajos referidos a este tema. En algunos de estos trabajos el contenido de "conducta prosocial" se identifica con el del concepto de "altruismo", mientras que en otros estudios ambos conceptos se diferencian asociándose conducta prosocial a conductas de ayuda, asistencia, cooperación (Zumalabe, 1994, p. 11). Teniendo en cuenta las definiciones previas, una formulación que incorporara dos perspectivas (conductual y motivacional) ha sido planteada recientemente por González Portal (1992): "Se entiende por conducta prosocial toda conducta social positiva con/sin motivación altruista" (p. 36). Esta conceptualización integradora subyace al programa lúdico de intervención que se ha evaluado en este estudio.

En el contexto de este interés por la conducta prosocial varios psicólogos y pedagogos han intentado estimular el desarrollo de la conducta prosocial en los niños mediante programas de entrenamiento. Aún siendo conscientes de que la conducta social está multideterminada por factores culturales, familiares, escolares, de personalidad..., sin embargo, distintas experiencias llevadas a cabo ratifican el impacto positivo de este tipo de

intervenciones. Algunos de estos programas, como el que se evalúa en este trabajo, utilizan el juego como instrumento mediador de estos procesos de socialización, y se fundamentan sobre diversos estudios que han puesto de relieve las contribuciones de los juegos sociodramáticos colectivos y de los juegos cooperativos a la positiva socialización infantil.

Las conclusiones de estudios de diverso enfoque epistemológico permiten plantear que los juegos sociodramáticos o de rol son una actividad de inestimable valor en el desarrollo y en la adaptación social del niño. Esta función se confirma al constatar 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.

La interacción entre iguales que se estructura con estos juegos de dramatización promueve la descentración egocéntrica 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 genera 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 la relación con los otros lo que permite la asimilación del lenguaje de la comunicación y de las diversas formas de comunicación. Los niños 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 les ayudará a adquirir los hábitos indispensables para comunicarse con los demás y a establecer vínculos de cooperación (Garaigordobil, 1990, 1992a, 1992b, 1994, 1995, en prensa-a, en prensa-b, en prensa-c).

En el juego el niño crea espacios relacionales nuevos y vive situaciones diversas en las que desenvuelve 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).

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 niño en la representación de otro personaje 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, requisito 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, ya que es escuela de autodominio y ejercicio de voluntad. Vygotski (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 (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 facilita la internalización progresiva de la normativa social.

Como señala Vygotski, 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 autodominio 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, y estas restricciones que el niño se impone para jugar, le ayudarán a tolerar las restricciones externas, las de las normas morales y de la

sociabilidad.

Los resultados de investigaciones experimentales desde diseños pretest-programa de juego-postest, sugieren que el juego dramático, imaginativo estimula: (1) Positivos afectos e interacciones entre iguales, y menos agresividad y conducta hiperactiva (Freyberg, 1973); (2) Un incremento de las aptitudes sociales cooperativas (Rosen, 1974); (3) El desarrollo de habilidades sociales (McCune-Nicolish, 1981); (4) Un incremento de las conductas prosociales, así como una disminución de los niveles de agresión manifiesta (Udwin, 1983); (5) Una mejora en la resolución cooperativa de los problemas de relación (Shores, Huster y Strain, 1976); y (6) Un incremento de conductas sociales-prosociales, así como una disminución de conductas agresivas, de apatía y timidez (Garaigordobil, 1992a, 1992b, 1994, en prensa-a, en prensa-b).

Enseñar a los niños a ayudar, compartir y cooperar es una de las metas de la escuela que intenta estimular el desarrollo integral. En esta línea de intervención, desde la década de los 70 varios estudios han confirmado que los programas de juego cooperativo estimulan un incremento de la conducta cooperativa espontánea (Jensen, 1979; Orlick, 1978/1986; Orlick y Foley, 1979; Orlick, McNally y O'Hara, 1978). 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 ratificaron que el programa de juego cooperativo incrementó significativamente las conductas de compartir en relación a los de control. Sin embargo, las manifestaciones de felicidad o alegría se incrementaron tanto en los grupos experimentales como en los de control.

De forma similar a este estudio, Mender, Kerr y Orlick (1982) midieron el impacto de este tipo de programas en niños con dificultades de aprendizaje constatando un incremento significativo de las respuestas sociales cooperativas. Así mismo, la investigación de Blazic (1986) sugirió la eficacia del juego cooperativo para incrementar las interacciones cooperativas en la clase. Además, 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.

En la década de los noventa dos estudios 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. Los resultados de este estudio pusieron de manifiesto que los niños que participaron en el programa de juego cooperativo: (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 verbales positivas; (3) Disminuyeron los contactos físicos negativos y las interacciones verbales negativas.

El segundo estudio (Garaigordobil, 1992a) evaluó el efecto de un programa de juego cooperativo para primer ciclo de Educación Primaria (1º y 2º curso) ratificando el efecto positivo del programa, implementado semanalmente durante un curso escolar, en diversos aspectos del desarrollo socioemocional. Los resultados de este estudio sugieren que el programa de juego estimuló significativamente en los niños experimentales versus los de control: (1) una mejora de la conducta social con los iguales dentro del contexto del aula; (2) un mayor desarrollo de la capacidad de cooperación grupal; (3) un incremento de las relaciones de aceptación mutua; y (4) un aumento de las estrategias cognitivas de interacción social indirectas así como una disminución de las estrategias cognitivas agresivas como técnica de resolución de conflictos.

Fundamentándose en los estudios mencionados previamente, esta investigación tiene por objetivo evaluar el efecto de un programa que contiene juegos amistosos, sociodramáticos y de cooperación grupal en indicadores del desarrollo moral. Las hipótesis planteadas proponen que el programa de juego tendrá un efecto positivo: (1) en la conducta prosocial altruista, incrementando las conductas solidarias y disminuyendo las conductas defensivo-competitivas; y (2) en la comunicación intragrupo, aumentando los mensajes positivos en la interacción social con los iguales.

MÉTODO

Muestra

La muestra está constituida por 154 sujetos de 8 a 10/11 años 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, elegida al azar, desempeña la condición de control (28 sujetos).

Instrumentos

Con la finalidad de medir las variables objeto de estudio, se utilizaron dos herramientas de evaluación. En primer lugar, una adaptación de la técnica experimental de evaluación de la conducta altruista, el dilema del prisionero (Garaigordobil, en prensa-b, y por otro lado, una técnica sociométrica de evaluación de la comunicación intragrupo, el juego de las siluetas (Garaigordobil, en prensa-b). Ambos instrumentos fueron aplicados antes de realizar el programa de juego y después de haberlo implementado semanalmente durante un curso escolar.

Técnica experimental de evaluación de la conducta altruista: El dilema del prisionero.

Esta situación experimental, adaptada para su aplicación con niños de 8 a 10/11 años, mide 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 en el juego permite valorar el nivel de su conducta altruista.

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 se sientan de espaldas de modo que no pueden 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 cada uno 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 estrictamente 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 de juego 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.

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. Una puntuación de 10 indica que uno de los jugadores ha traicionado al otro en la tirada o decisión, implicando esto un nivel bajo de conducta altruista. Y 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.

Evaluación de la comunicación intragrupo: El juego de las siluetas.

La situación experimental planteada en esta prueba tiene por finalidad evaluar las características de la comunicación intragrupo. Específicamente explora la cantidad y la cualidad de los mensajes que los niños envían a sus compañeros del grupo-aula. El análisis de los mensajes permite valorar 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 poco tenidos en cuenta por los demás, ya que apenas reciben mensajes de otros.

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, 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.

En su procedimiento de corrección, se transcriben los mensajes impresos en cada silueta, registrando los mensajes que recibe cada niño. Posteriormente se valora la cantidad de mensajes positivos, es decir, que implican descripciones físicas o de características psicológicas del niño de

cualidad positiva o amistosa, 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.

Procedimiento

En el estudio se empleó un diseño multigrupo de medidas repetidas pretest-postest, con grupo de control. En concreto se compararon 4 grupos experimentales con 1 grupo de control, incluyendo medidas pre y posintervención. Al inicio del curso escolar se operó la evaluación pretest, posteriormente se llevó a cabo 1 sesión semanal de juego durante un curso escolar, es decir, el tratamiento, y al finalizar el curso se realizó la evaluación postest, con los mismos instrumentos utilizados antes de implementar el programa de juego en el aula.

Tratamiento

La aplicación del programa de intervención fue llevada a cabo por el profesor/a habitual del grupo, y consistió en desarrollar 1 sesión de juego semanal en la que se realizaban 3 o 4 actividades lúdicas de forma secuenciada. El programa contiene 60 juegos que estimulan la comunicación, la cohesión, la confianza, subyaciendo a ellos la idea de aceptarse, cooperar y compartir. Estos juegos tienen 5 componentes básicos, (1) *la participación*, ya 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, (2) *la comunicación*, porque todos los juegos del programa estructuran procesos de comunicación intragrupo y promueven el desarrollo de hábitos de escucha activa; (3) *la cooperación*, ya que gran parte de los juegos del programa estimulan una dinámica relacional que conduce a los jugadores a darse ayuda mutuamente para contribuir a un fin común, a una meta grupal; (4) *la ficción*, en tanto que se juega a hacer el "como si" de la realidad, como si fuéramos elefantes, aviones, piratas, o artistas...., y (5) *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 lúdicas en su conjunto tienen por objetivo promover: (1) El conocimiento de los niños entre sí potenciando la autoafirmación personal; (2) La comunicación intragrupo verbal y no verbal (escucha activa, búsqueda de consenso...); (3) La cohesión grupal que genera sentimiento de pertenencia; (4) Una positiva autoimagen y de la imagen de los demás; (5)

Vínculos amistosos; (6) La observación de las necesidades de otros; (6) Relaciones de ayuda con los compañeros y de cooperación intragrupo en actividades corporales, de expresión artística, y cognitivas, es decir, conductas prosociales; (7) Sentimientos de confianza; y (8) La expresión emocional.

Además, las actividades en su conjunto se distribuyen en 6 grupos o subtipos de juegos, tomando como criterio el área básica de desarrollo movilizadora por cada actividad lúdica (presentación, comunicación-cohesión, ayuda-confianza, creación grupal, cooperación, y expresión emocional). Un ejemplo de los juegos de comunicación es "El Secreto". En este juego los jugadores distribuidos en grupos de 5 cogen varios trozos de papel y en un proceso de cooperación (todos deben de aportar ideas) escriben en cada uno de los trozos un mensaje que indique una acción a realizar por el grupo. Por ejemplo, dar 3 saltos con las piernas abiertas, abrazar al compañero de la izquierda, botar una vuelta en círculo a la pata coja, dar la mano... Estos mensajes deben ser realizables, divertidos, y positivos. Cuando todos los grupos han escrito sus mensajes, estos se doblan e introducen en una bolsa que tiene el director de juego (profesor/a). Se colocan en pie, en círculo y se apagan las luces (o cierran los ojos). En este momento comienzan a pasarse la bolsa rotativa y rápidamente, de un jugador a otro. Cuando las luces se encienden (o abren los ojos), el que tiene la bolsa debe sacar uno de los mensajes y leer la acción planteada que el grupo realizará inmediatamente. Después de ejecutar la orden, de nuevo se apagan las luces, la bolsa comienza a rotar, se encienden las luces, el que tiene la bolsa lee el mensaje y los demás jugadores ejecutan la acción. El juego se detiene después de que se han realizado varias acciones.

Un juego de cooperación es "Lápiz en la botella". Para este juego hay que preparar una rueda de cuerda con 2 metros de diámetro. Primero se construye un círculo con la cuerda, y a este círculo se anudan varias cuerdas a modo de diámetros, de cuyo centro pende otra cuerda de unos 20 cms de la que cuelga el lápiz. Diez jugadores agarran la rueda formada con cuerda de cuyo centro pende el lápiz y coordinando el movimiento tratan de introducir el lápiz en una botella que se coloca en el suelo a la altura del centro del círculo.

En otro grupo de juegos, los de ayuda-confianza, se realizan actividades como "Los elefantes". En este juego se forman varias manadas de elefantes compuestas por 4-6 jugadores. Cada manada escoge un guía con el procedimiento que cada equipo considere adecuado. Todos salvo el guía se vendan los ojos y se unen uno a otro formando una cadena. Cada elefante agarra con su mano derecha (trompa) al elefante que está delante y se une con su mano izquierda (cola) al elefante que va detrás. El guía hace

señales con algún instrumento musical u objeto sonoro, que habrán sido acordadas previamente por cada equipo, y debe dirigir a la manada hacia un valle verde donde hay un manantial (meta) que estará señalado al final de un recorrido. Este recorrido es preparado previamente por el profesor/a (se conduce a la manada por pasos estrechos y sinuosos que son representados por diversos obstáculos = subir colchoneta, pasar por un puente, atravesar un bosque....) y antes del inicio del juego es visualizado por los jugadores. El juego termina cuando todas las manadas llegan a la meta.

Una sesión de juego, 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 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, indicando que acudirán a ese aula a jugar una vez por semana. En las sucesivas sesiones, en esta fase de apertura habitualmente 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...).

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. Aquí se inicia la segunda fase de la sesión y su duración temporal aproximada es de 60-90 minutos. Después de describir la consigna del primer juego, los niños se ponen en pie, se organizan y lo ejecutan. 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 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. En esta fase 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 (participación, interacciones, conflictos, cooperación...). 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.

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 además de promover la comunicación intragrupo respecto a la experiencia, 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.

Por otro lado, un observador/a, con la finalidad de realizar una evaluación continua de la experiencia, 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 abordados en la fase de cierre, donde los niños reflexionan y comentan lo acontecido en la sesión. La observación que se lleva 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. El observador tiene en cuenta las conductas o procesos que puede movilizar la actividad para registrar las interacciones que se dan entre los miembros del grupo. Además, en estos registros 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, las formas de organización grupal...

RESULTADOS

Para analizar el cambio en las variables objeto de estudio se realizaron análisis de varianza (ANOVA) con las puntuaciones directas obtenidas en las variables medidas antes y después de la intervención lúdica. Los análisis se operaron con el programa SPSS/PC +.

Tabla 1. Medias (M) y Desviaciones Típicas (DT) en conducta altruista, y resultados del análisis de varianza para el grupo experimental y control.

* $p < .001$ ** $p < .05$

Variables	Grupo Experimental (N = 126)						Grupo de Control (N = 28)						Experimental-Control (N = 154)	
	Pretest		Posttest		Pre-Pos		Pretest		Posttest		Pre-Pos		Pretest	Pre-Pos
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	F(1,152)	F(1,152)
1ª Tirada	12.0	4.1	6.8	3.8	5.2	4.9	12.4	3.7	10.4	4.7	2.0	3.7	0.082	5.68**
2ª Tirada	11.2	3.8	6.6	3.1	4.5	4.5	11.2	4.6	12.0	3.7	- .8	5.9	0.000	15.36*
Tiradas Total	23.2	6.8	13.4	5.7	9.8	7.8	23.6	4.9	22.4	7.4	1.2	5.6	0.028	16.30*

Tabla 2. Medias (M) y Desviaciones Típicas (DT) en la comunicación intragrupo, y resultados del análisis de varianza para el grupo experimental y control.

* $p < .001$ ** $p < .05$

Variables	Grupo Experimental (N = 126)						Grupo de Control (N = 28)						Experimental-Control (N = 154)	
	Pretest		Posttest		Pre-Pos		Pretest		Posttest		Pre-Pos		Pretest	Pre-Pos
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	F(1,152)	F(1,152)
Mensajes + ^o	14.0	8.1	27.9	8.7	13.9	10.2	9.5	2.9	8.5	2.9	-.96	4.0	7.96**	54.83*
Mensajes - ^o	4.5	4.3	.2	.5	-4.3	4.2	2.0	1.9	2.7	2.5	.70	2.2	8.53**	35.30*

Cambios en las conductas altruistas

Con la finalidad de analizar el impacto del programa en la capacidad de cooperación grupal (Conducta prosocial altruista), se analizaron los cambios en las puntuaciones obtenidas en el dilema del prisionero. Estos resultados presentados en la Tabla 1 indican el nivel de altruismo en la primera tirada, en la segunda y en la globalidad de ambas elecciones.

Como puede observarse en la tabla 1, en la fase pretest se evidencia un nivel de partida de ambos grupos caracterizado por un bajo nivel de conducta altruista. La diferencia pretest-posttest en la tirada 1 y 2 es relevante, aumentando los sujetos experimentales en su conjunto en la primera tirada ($M = 5.25$) y en la segunda ($M = 4.59$). Sin embargo, el grupo de control únicamente muestra un leve incremento en la primera tirada ($M = 2.0$), obteniendo una disminución en la segunda ($M = -0.80$). Si analizamos los resultados globales en ambas tiradas o decisiones puede constatarse un significativo impacto del programa de juego habiendo incrementado las conductas altruistas-solidarias y disminuido las conductas de competición.

Tomando como referencia la muestra experimental en su conjunto se constata una disminución importante de las conductas competitivas entre ambas fases. Esta diferencia 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 otro nivel más óptimo en el que se manifiestan más conductas altruistas, y menos traiciones con la finalidad de conseguir un beneficio individual a costa de un perjuicio para otro. Este cambio puede ser considerado un efecto producido por la participación en la experiencia de juego cooperativo durante el curso escolar, ya que los sujetos de control únicamente mostraron una pequeña diferencia de medias pretest-posttest ($M = 1.20$) frente a otra bastante superior ($M = 9.84$) de los experimentales.

Los análisis de varianza (ANOVA) pusieron de manifiesto que en la fase pretest no había diferencias significativas entre los sujetos experimentales y los de control en la tirada 1 ($F(1,77) = 0.082$, $p < .10$), en la tirada 2 ($F(1,77) = 0.00$, $p < .10$), y en su puntuación total ($F(1,77) = 0.028$, $p < .10$). Sin embargo, las diferencias pretest-posttest fueron significativas en la tirada 1 ($F(1,77) = 5.68$, $p < .05$), en la tirada 2 ($F(1,77) = 15.36$, $p < .001$), así como en el total de ambas tiradas ($F(1,77) = 16.30$, $p < .001$). Estos datos ponen de relieve una importante mejora en la conducta prosocial altruista, que se evidencia en la disminución de conductas defensivo-competitivas, sugiriendo un positivo impacto del programa en esta variable.

Cambios en la comunicación intragrupo

Con la finalidad de evaluar el cambio en la comunicación intragrupo, se realizaron análisis de varianza con las puntuaciones obtenidas en la técnica sociométrica, el juego de las siluetas, cuyos resultados se presentan en la Tabla 2

En relación a la cantidad de mensajes positivos en la comunicación intragrupo, los datos de la tabla 2 testimonian un notable incremento de este tipo de mensajes en los

sujetos experimentales ($M = 13.90$). El hecho de que el grupo de control no sólo no incrementara, sino que disminuyera sus mensajes positivos ($M = - 0.96$) permite sugerir que el programa de juego ejerció un relevante impacto sobre esta variable, potenciando una mejora de la comunicación intragrupo.

Aunque no eran esperables los mensajes negativos, debido a que la consigna de juego enunciaba la presentación de mensajes positivos, aparecieron en todos los grupos. Al evaluar el cambio pretest-postest en los mensajes negativos, la muestra experimental en su conjunto obtiene una importante disminución ($M = - 4.31$) de los mismos, en el transcurso de la operativización de la intervención psicoeducativa. Sin embargo, esta tendencia a la disminución no se dio en el grupo de control, que aunque muy levemente, incrementó sus mensajes negativos ($M = 0.70$).

Los análisis de varianza (ANOVA) 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 ($E(1,152) = 7.96$, $p < .010$), y en la cantidad de mensajes negativos ($E(1,152) = 8.53$, $p < .005$), mostrando los experimentales superiores puntuaciones en estas dos variables. Las diferencias pretest-postest entre los experimentales y los de control fueron también significativas en relación a los mensajes positivos ($E(1,152) = 54.83$, $p < .001$), y a los mensajes negativos ($E(1,152) = 35.30$, $p < .001$). 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, el nivel de cambio en ambas condiciones sugiere un positivo impacto del programa en esta variable.

Además del análisis cuantitativo de los mensajes se realizó un análisis cualitativo. Este análisis tuvo por finalidad clarificar el tipo de mensajes que se envían los niños entre sí, para 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...), características de adecuación intelectual (listo/a, estudia bien...), tener sentido del humor (gracioso, bromista, divertido, juguetón...), la generosidad (da cosas, deja juguetes y materiales), tener sentimientos y conductas positivas en relación a los demás (amable, cariñosa, buena, bondadosa...), además de, la disposición de destrezas en diversas actividades lúdicas (buen portero, buen futbolista, juega bien al baloncesto, al brile, a la goma, a las canicas, a la pala, buen ciclista....) y en actividades artísticas (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 referidos a dificultades intelectuales y mentales (tonto, loco, subnormal...), a características físicas depreciadas socialmente (fea/o, gorda/o, palillo, gafotas, enano...), 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, zorrita, chivato..), o a características negativas de personalidad (aburrido, plasta, pesado...). Además aparecen otras descripciones peyorativizantes consideradas insultos propiamente dichos (carapato, mocoso, hipopótamo, gorila, frankenstein...), e insultos relacionados con la ausencia de higiene (sucio, guarro, meón...).

b) Características manifestadas en la fase postest

En esta fase las descripciones o mensajes positivos de los niños resaltan características físicas incluyendo algunos componentes más sexuales (guapa/o, superguapa/o, atractivo, bombón, fuerte, ojos bonitos, superbuena/o, 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, estudiosa, muy bueno/a en inglés...), en actividades lúdicas, deportivas y artísticas (dibuja y pinta bien, bueno jugando al fútbol, al baloncesto, baila bien, tiene madera de gimnasta, corre y salta bien, bueno en todos los deportes, ha mejorado en ajedrez...). 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, simpática/o, tranquilo/a, gracioso/a, juguetón/a, sabe guardar secretos, amable, sensible con los animales, sabe perdonar, buen/a amigo, ayuda a bs demás, da cosas, comparte cosas, buen/a compañero, sabe hacer cosas que gustan a los demás...).

En tres aspectos, el físico, el intelectual y el de las habilidades lúdico-deportivo-artísticas, aunque se percibe 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 nuevos elementos la capacidad de empatía.

En lo referido a mensajes negativos de la fase postest, y pese a su importante disminución en los sujetos experimentales, se siguen observando mensajes referidos a características peyorativas físicas (débil, flaco...), o intelectuales (loco, tonto..), a la falta destrezas (no corre mucho...), y a negativas características de personalidad (malo, envidioso...). Al comparar las descripciones negativas en ambas fases de la evaluación se encuentran algunas descripciones similares, otras con algunos matices referidos a la

adecuación al rol sexual que no aparecían en la fase pretest (marichico), así como la práctica desaparición de los insultos propiamente dichos.

CONCLUSIONES

Como se había hipotetizado, la evaluación de esta intervención psicológica sugiere un efecto positivo del programa de juego en la conducta prosocial y en la comunicación intragrupo. Estos hallazgos ratifican las conclusiones de otros estudios (Orlick, 1981; Blazic, 1986; Grineski, 1991; Garaigordobil, 1992a; 1995, en prensa-a, en prensa-b), que también constatan los beneficios de los programas de juego amistoso en la conducta social.

Este incremento de la conducta prosocial altruista, y de los mensajes positivos en la comunicación intragrupo en gran medida se deriva de las características de los juegos incluidos en el programa (participación, comunicación, ayuda-cooperación, ficción, y diversión) que estructuran positivas relaciones entre los miembros del grupo. Pero por otro lado, el efecto del programa en estas variables también se debe en parte al 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 de percibir mensajes negativos de uno mismo y el impacto de este sobre la conducta.

Este estudio, por un lado, ratifica los beneficios de los juegos amistosos no competitivos en diversos procesos de la socialización infantil, y por otro lado, aporta una herramienta de intervención psicológica para psicólogos y educadores cuyos objetivos psicoeducativos incluyan el desarrollo de la comunicación intragrupo y de la conducta prosocial, es decir, factores del desarrollo moral.

REFERENCIAS

- 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.
- Elkonin, D.B. (1980): *Psicología del juego*. Madrid: Pablo del Río. (trabajo original publicado en 1978)
- 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). New York: Academic Press.
- 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. (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): Una metodología para la utilización didáctica del juego en contextos educativos. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 91-105.
- Garaigordobil, M. (en prensa a): Evaluación del impacto de un programa de intervención psicoeducativa en la conducta prosocial. En M. T. Anguera (Ed.), *Metodología Observacional en la Investigación Psicológica*, V.5. Barcelona: PPU.
- Garaigordobil, M. (en prensa b): *Psicología para el desarrollo de la cooperación y la creatividad*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Garaigordobil, M. (en prensa c): Propuestas de intervención psicopedagógica para la prevención de actitudes discriminatorias y xenofóbicas con niños de educación primaria. En A. Echebarría (Ed.), *Psicología social del prejuicio y del racismo*. Madrid: Ramón Areces.
- González Portal, M. D (1992): *Conducta prosocial: Evaluación e Intervención*. Madrid: Morata.
- 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.
- Jensen, P. (1979): *Effects of cooperative games programme on subsequent free play of kindergarten children*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Alberta, Edmonton, Alberta, Canada.
- McCune - Nicolich, L. (1981): Towards symbolic functioning: structure of early pretend games and potential parallels with language. *Child Development*, 52, 785-797.
- Mender, J.-Kerr, R.- Orlick, T. (1982): A cooperative games program for learning disabled children. *International Journal of Sports Psychology*, 13(4), 222-233.
- 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)
- Orlick, T.-Foley, C. (1979): Pre-school cooperative games: A preliminary perspective. En M.J. Melnick (Ed.), *Sport sociology: Contemporary themes* (2ª edic). Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.
- Orlick, T.-McNally, J.-O'Hara, T. (1978): Cooperative games: Systematic analysis and cooperative impact. En F. Smoll y R. Smith (Eds.), *Psychological perspectives in youth sports*. Washington, D.C.: Hemisphere.
- Ortega, 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.
- Pardos, M.L.-Gómez, C.-Miguel, A.-Bernad, M.C. (1988): Posibilidades educativas del juego dramático. *Revista Internacional de Formación de Profesorado*, 2, 275-280.
- Piaget, J. (1974): *El juicio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella. (trabajo original publicado en 1932)
- Rosen, C. (1974): The effects of sociodramatic play on problem solving behavior among culturally

- disadvantaged preschool children. *Child Development*, 45, 920-927.
- 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.
- Udwin, O. (1983): Imaginative play training as an intervention method with institutionalised preschool children. *British Journal of Educational Psychology*, 53, 32-39.
- 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.
- Zabalza, M. (1987). *Didáctica de la educación infantil*. Tomo I.II. Madrid: Narcea.
- Zumalabe, J.M. (1994). Modelos teóricos explicativos de la socialización y la conducta prosocial. En M. Garaigordobil y C. Maganto (Eds.), *Socialización y conducta prosocial en la infancia y en la adolescencia* (pp. 9-31). San Sebastian: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.