



Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

c i d e

Centro de
Investigación y
Documentación Educativa

Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia

Maite Garaigordobil Landazabal

PRIMER PREMIO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA 2003



Centro de
Investigación y
Documentación Educativa
c i d e

N.º 160
Colección: INVESTIGACIÓN



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN
Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E)

Edita
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

N.I.P.O.: 651-04-165-0
I.S.B.N.: 84-369-3939-5
Depósito Legal: M. 8.977-2005

Diseño de cubierta: Gallego & Santos Asociados
Imagen de cubierta: Cuadro original de Pablo Isidoro *Arquitecturas I*
Diseño y maquetación: Charo Villa

Imprime: FER FOTOCOMPOSICIÓN

Índice

INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO 1	
ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL ESTUDIO	11
1. Justificación y antecedentes del estudio	13
2. Fundamentación teórica	14
2.1. Contribuciones del juego al desarrollo humano: estado actual de la investigación	15
2.1.1. Características del juego infantil	15
2.1.2. Contribuciones del juego al desarrollo	17
2.1.2.1. El juego como actividad de desarrollo colectivo	18
2.1.2.2. El juego como instrumento de socialización	25
2.1.2.3. El juego como vía de expresión-control emocional	35
2.1.3. Inhibición del juego simbólico y sus implicaciones en el desarrollo	39
2.2. La conducta prosocial: definición, teorías, determinantes e impacto en el desarrollo	44
2.2.1. Definición de la conducta prosocial	44
2.2.2. Teorías explicativas de la conducta prosocial	45
2.2.3. Factores determinantes de las conductas prosociales de ayuda y cooperación	49
2.2.3.1. Factores culturales	49
2.2.3.2. Factores del contexto familiar	51
2.2.3.3. Factores del contexto escolar	53
2.2.3.4. Factores personales	55
2.2.4. Efectos de la cooperación y la competición en el desarrollo personal y social	63
2.2.4.1. Impacto de la cooperación y la competición en el desarrollo socio- emocional	64
2.2.4.2. Contribuciones del aprendizaje cooperativo al desarrollo	66
2.3. La creatividad: definición, teorías, e intervención psicoeducativa	75
2.3.1. Una aproximación a la definición de la creatividad	75
2.3.2. Modelos teóricos explicativos de la creatividad	77
2.3.3. Intervención psicoeducativa en la creatividad	85
2.3.3.1. Factores que perturban la creatividad	86

2.3.3.2. Actividades y actitudes educativas que favorecen la creatividad . . .	87
2.3.3.3. El papel del grupo en la creatividad	89
2.3.3.4. Programas de juego y desarrollo en la creatividad	91

CAPÍTULO 2

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	97
1. Objetivos e hipótesis del estudio	99
2. Diseño y procedimiento	100
3. Muestra	101
4. Instrumentos de evaluación	101
4.1. Evaluación pretest-postest	101
4.1.1. BAS 3. Batería de socialización	103
4.1.2. AD. Cuestionario de conductas antisociales-delictivas	105
4.1.3. CP. Cuestionario de conducta prosocial	106
4.1.4. CS. Cuestionario sociométrico: compañero prosocial y creativo	110
4.1.5. CABS. Escala de comportamiento asertivo para niños	112
4.1.6. EIS. Cuestionario de estrategias cognitivas de resolución de situaciones sociales	120
4.1.7. LAEA. Listado de adjetivos para la evaluación del autoconcepto global y creativo	123
4.1.8. DFH. El test de dibujo de la figura humana	125
4.1.9. K-BIT. Test breve de inteligencia	129
4.1.10. EPC. Escala de personalidad creadora	131
4.1.11. TAP. Test de asociación de palabras	135
4.1.12. TPCT. Test de pensamiento creativo	138
4.1.13. CC. Creación libre de un cuadro. Evaluación de un producto creativo . .	145
4.1.14. CEP. Cuestionario de evaluación del programa	146
4.2. Evaluación continua del programa	149
4.2.1. El diario de las sesiones de juego	149
4.2.2. Los productos de la actividad lúdica	150
4.2.3. Cuestionario de evaluación de la sesión de juego	151
5. El programa de intervención	154
5.1. Objetivos del programa de intervención	154
5.2. Características y configuración del programa de intervención	155
5.3. Procedimiento metodológico para desarrollar el programa	156
5.4. Estructuración de las sesiones en la administración experimental del programa .	157
5.5. Consigna de introducción al programa	160
5.6. Sugerencias para la dirección de la intervención con el grupo	161
5.7. Técnicas para facilitar el proceso de desarrollo grupal	163
5.8. Ejemplo de sesiones de juego cooperativo	164
5.9. Índice de los juegos del programa	165

CAPÍTULO 3

RESULTADOS	169
1. Análisis de datos y resultados del estudio	171
1.1. Efectos del programa en la personalidad infantil	171
1.1.1. Cambios en factores del desarrollo social y emocional	178
1.1.1.1. Conductas sociales asertivas, pasivas y agresivas. CABS	178
1.1.1.2. Conductas antisociales y delictivas. AD	179
1.1.1.3. Conductas sociales de consideración, autocontrol, retraimiento, ansiedad y liderazgo. BAS	179
1.1.1.4. Conductas prosociales. CP	180
1.1.1.5. Imagen de los compañeros de grupo como prosociales. CS	180
1.1.1.6. Estrategias cognitivas de interacción social. EIS	180
1.1.1.7. Autoconcepto. LAEA	181
1.1.1.8. Estabilidad emocional. DFH	182
1.1.2. Cambios en factores de la inteligencia y en la creatividad	182
1.1.2.1. Inteligencia verbal y no verbal. K-BIT	182
1.1.2.2. Pensamiento asociativo verbal. TAP	183
1.1.2.3. Conductas características y rasgos de personalidad creadora. EPC	183
1.1.2.4. Imagen de los compañeros de grupo como creativos. CS	184
1.1.2.5. Creatividad verbal. TPCT	184
1.1.2.6. Creatividad gráfico-figurativa. TPCT	185
1.1.2.7. Creatividad gráfico-figurativa. CUADRO	185
1.2. Efectos del programa en participantes con bajo nivel de desarrollo	186
1.2.1. Cambios en participantes con bajo nivel de desarrollo socioemocional	192
1.2.1.1. Conductas sociales asertivas, pasivas y agresivas. CABS	192
1.2.1.2. Conductas antisociales y delictivas. AD	193
1.2.1.3. Conductas sociales de consideración, autocontrol, retraimiento, ansiedad y liderazgo. BAS	193
1.2.1.4. Conductas prosociales. CP	194
1.2.1.5. Imagen de los compañeros de grupo como prosociales. CS	194
1.2.1.6. Estrategias cognitivas de interacción social. EIS	194
1.2.1.7. Autoconcepto. LAEA	195
1.2.1.8. Estabilidad emocional. DFH	196
1.2.2. Cambios en participantes con bajo nivel de inteligencia y creatividad	196
1.2.2.1. Inteligencia verbal y no verbal. K-BIT	196
1.2.2.2. Pensamiento asociativo verbal. TAP	196
1.2.2.3. Conductas características y rasgos de personalidad creadora. EPC	197
1.2.2.4. Imagen de los compañeros de grupo como creativos. CS	197
1.2.2.5. Creatividad verbal. TPCT	198
1.2.2.6. Creatividad gráfico-figurativa. TPCT	198

1.2.2.7. Creatividad gráfico-figurativa. CUADRO	199
1.3. Influencia del género en los efectos del programa	200
1.3.1. Influencia del género en variables del desarrollo socioemocional	206
1.3.2. Influencia del género en variables de la inteligencia y la creatividad	208
1.4. Percepción subjetiva del cambio en los participantes experimentales:	
El cuestionario de evaluación del programa de juego	210
1.4.1. Grado de cambio en objetivos del programa: medias y porcentajes	211
1.4.2. Valoración cualitativa: aportaciones del programa, relevancia de los debates, preferencia juegos cooperativos-competitivos	220
1.4.3. Integración de resultados del cuestionario de evaluación del programa	224
2. Conclusiones	225
2.1. Efectos del programa en el desarrollo social, emocional y cognitivo	225
2.2. Efectos del programa en sujetos con bajo nivel de desarrollo	226
2.3. Influencia del género en los efectos del programa	227
2.4. Cambios percibidos en el cuestionario de evaluación del programa	227
3. Discusión	228
Referencias bibliográficas	231
Anexo. Fichas técnicas de los juegos del programa	271
Índice de cuadros, tablas y gráficos	

CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL ESTUDIO

Cuadro 1. Características del juego infantil	16
Cuadro 2. Resultados de la investigación sobre los efectos del juego en el desarrollo cognitivo	24
Cuadro 3. Efectos de los programas de juego de representación en el desarrollo social	30
Cuadro 4. Efectos de los programas de juego cooperativo en el desarrollo social	33
Cuadro 5. Efectos de los programas de juego en el desarrollo afectivo-emocional	39
Cuadro 6. Contribuciones del juego al desarrollo infantil	42
Cuadro 7. Efectos de las experiencias cooperativas en el desarrollo	66
Cuadro 8. Contribuciones del aprendizaje cooperativo al desarrollo cognitivo	69
Cuadro 9. Contribuciones del aprendizaje cooperativo al desarrollo socioemocional	73
Cuadro 10. Conducta prosocial: definición, teorías, determinantes y efectos en el desarrollo	74
Cuadro 11. Factores que obstaculizan la creatividad	86
Cuadro 12. Actividades y actitudes educativas que fomentan la creatividad	87
Cuadro 13. Técnicas de estimulación de la creatividad en grupo	90
Cuadro 14. Efectos de los programas de juego en la creatividad	94
Cuadro 15. Creatividad: concepto, teorías e intervención psicoeducativa	95

CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Cuadro 1.	Hipótesis del estudio	99
Cuadro 2.	Variables dependientes e instrumentos de evaluación del programa	102
Cuadro 3.	Indicadores emocionales en el DFH: Descripción y significación	126
Cuadro 4.	Objetivos del programa de juego	154
Cuadro 5.	Estructuración de una sesión de intervención	157
Cuadro 6.	Estructuración de las sesiones en la administración experimental del programa	158
Cuadro 7.	Técnicas del programa de intervención	163
Cuadro 8.	Clasificación e índice de los juegos del programa	166
Tabla 1.	Tabla de transformación de puntuaciones directas en percentiles para varones y mujeres en la escala de socialización BAS	105
Tabla 2.	Tabla de transformación de puntuaciones directas en percentiles para varones y mujeres en el cuestionario de conducta antisocial AD	106
Tabla 3.	Tabla de transformación de puntuaciones directas en percentiles para varones y mujeres en el cuestionario de conducta prosocial para profesores y padres CP	107
Tabla 4.	Tabla de transformación de puntuaciones directas en percentiles para varones y mujeres en el cuestionario sociométrico CS	110
Tabla 5.	Tabla de transformación de puntuaciones directas en percentiles para varones y mujeres en la escala de comportamiento asertivo CABS	113
Tabla 6.	Tabla de transformación de puntuaciones directas en percentiles para varones y mujeres en el cuestionario de estrategias cognitivas de interacción social EIS	121
Tabla 7.	Tabla de transformación de puntuaciones directas en percentiles para varones y mujeres en el listado de adjetivos de evaluación del autoconcepto LAEA	123
Tabla 8.	Tabla de transformación de puntuaciones directas en percentiles para varones y mujeres en el test del dibujo de la figura humana DFH	128
Tabla 9.	Tabla de transformación de puntuaciones directas en percentiles en el test de evaluación de inteligencia K-BIT	130
Tabla 10.	Tabla de transformación de puntuaciones directas en percentiles para varones y mujeres en la escala de personalidad creadora EPC	132
Tabla 11.	Tabla de transformación de puntuaciones directas en percentiles para varones y mujeres en el test de asociación de palabras TAP	135
Tabla 12.	Tablas de transformación de puntuaciones directas en percentiles para varones y mujeres en el test de pensamiento creativo verbal de Torrance TPCT	142
Tabla 13.	Tablas de transformación de puntuaciones directas en percentiles para varones y mujeres en el test de pensamiento creativo gráfico de Torrance TPCT	143

CAPÍTULO 3. RESULTADOS

Cuadro 1.	Aportaciones de la experiencia de juego cooperativo	221
Cuadro 2.	Opiniones sobre los debates	222
Cuadro 3.	Razones para la elección de juegos cooperativos o competitivos	223
Tabla 1.	Medias, desviaciones típicas y resultados del análisis de varianza de experimentales y control en todas las variables medidas en la fase pretest, posttest y en la diferencia pretest-posttest	172
Tabla 2.	Medias, desviaciones típicas y resultados del análisis de varianza en 3 perfiles de desarrollo para todas las variables medidas en la fase pretest, posttest y en la diferencia pretest-posttest	187
Tabla 3.	Medias, desviaciones típicas y resultados del análisis de varianza en experimentales para todas las variables medidas en función del género en la fase pretest y en la diferencia pretest-posttest	201
Tabla 4.	Puntuaciones medias y desviaciones típicas del cambio percibido en objetivos de la intervención valorados con el cuestionario de evaluación del programa	211
Tabla 5.	Distribución de los porcentajes de respuesta del cambio percibido en objetivos de la intervención valorados con el cuestionario de evaluación del programa	213
Gráfico 1.	Representación gráfica del cambio en los sujetos experimentales y control en factores del desarrollo social, emocional y cognitivo	175
Gráfico 2.	Representación gráfica del cambio por efecto del programa de juego cooperativo en función del perfil de desarrollo bajo, medio, alto	189
Gráfico 3.	Representación gráfica del cambio por efecto del programa de juego cooperativo en función del género	203
Gráfico 4.	Representación gráfica de las puntuaciones medias del cambio en objetivos del programa	212
Gráfico 5.	Representación gráfica de los porcentajes de respuesta en objetivos del programa	214

Introducción

El trabajo titulado *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia* se desarrolla en tres capítulos que exponen el estudio llevado a cabo. El capítulo 1 presenta la justificación del estudio, sus antecedentes, así como la fundamentación teórica del mismo que gira en torno a tres parámetros: juego, conducta prosocial y creatividad. El capítulo 2 explica todo lo relativo a la investigación realizada: objetivos, hipótesis, diseño, procedimiento, muestra, instrumentos de evaluación, programa de intervención... El capítulo 3 expone los análisis de datos realizados y los resultados obtenidos, explicitando algunas conclusiones derivadas de los mismos y debatiendo sus implicaciones. Posteriormente se detallan las referencias bibliográficas citadas en el trabajo. A modo de anexo se presentan las fichas técnicas de los juegos prosociales-creativos del programa de intervención dirigido a niños y niñas de 10 a 12 años que fueron implementados y evaluados en el estudio. En cada ficha se especifican los objetivos del juego, la descripción de su contenido, preguntas para fomentar el debate después de su ejecución, el tiempo estimado de duración, los materiales necesarios y la forma de organización del grupo para su desenvolvimiento.

El estudio tuvo como objetivos: 1) diseñar un programa de intervención basado en el juego cooperativo-creativo para niños y niñas de tercer ciclo de educación primaria, que tiene por finalidad promover la conducta prosocial; 2) realizar una implementación experimental del programa durante un curso escolar; y 3) evaluar sus efectos en factores socioemocionales del desarrollo infantil relacionados con la educación en valores y la prevención de la violencia, así como sus efectos en factores cognitivos como la inteligencia o la creatividad. La investigación empleó un diseño experimental pretest-intervención-posttest con grupos de control. La muestra estuvo constituida por 86 sujetos de 10 a 11 años distribuidos en 4 grupos, 2 de los cuales se asignaron aleatoriamente a la condición experimental (54 sujetos) y otros 2 grupos a la de control (32). Antes y después del programa se administraron 13 instrumentos de evaluación con los que medir los efectos de la intervención en variables tales como: conductas sociales diversas (conductas de consideración con los demás, autocontrol, retraimiento, ansiedad, liderazgo, prosociales, antisociales, asertivas, pasivas, agresivas), estrategias cognitivas de resolución de situaciones sociales, imagen de los compañeros del grupo, estabilidad emocional, autoconcepto, rasgos de personalidad creadora, inteligencia y creatividad.

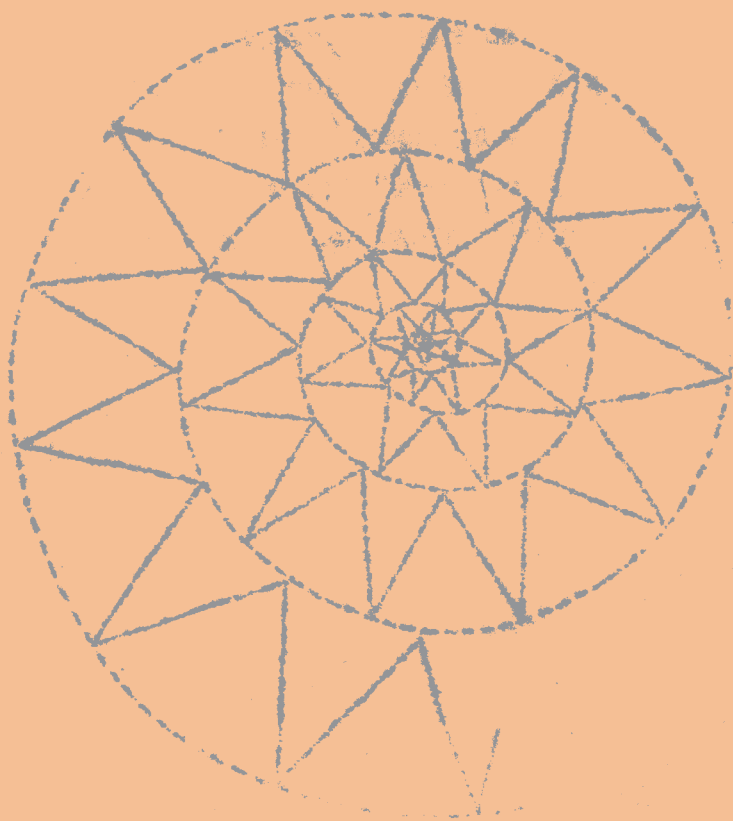
La intervención consistió en una sesión semanal de juego prosocial-creativo de dos horas de duración durante un curso escolar en la que se desarrollaba una secuencia de juegos con sus subsiguientes debates. El programa experimental se configuró con juegos que estimulan la comunicación (capacidad de diálogo, hábitos de escucha activa, toma de decisiones por consenso...), la interacción amistosa, la conducta prosocial (dar, ayudar, cooperar, compartir...), así como la creatividad multidimensional. Para explorar los efectos del programa con los datos obte-

nidos en la evaluación pretest-postest, se realizaron análisis descriptivos (medias, desviaciones típicas) y análisis inferenciales de varianza (MANOVA, MANCOVA, ANOVA, ANCOVA) de las diferencias pretest-postest. Los resultados de los análisis de varianza evidenciaron un impacto significativo del programa, constatándose en los sujetos experimentales cambios positivos en diversos factores del desarrollo social, emocional e intelectual.

Desde el punto de vista del desarrollo social se confirmó: 1) un incremento de las conductas sociales de respeto por las normas de la sociabilidad y autocontrol de los impulsos, de las conductas sociales de liderazgo asociadas al espíritu de servicio y la popularidad, de las conductas asertivas en la interacción con iguales y de las conductas prosociales; 2) una mejora de la imagen de los compañeros del grupo que son vistos como más prosociales y creativos; 3) un aumento de las estrategias cognitivas de interacción social asertivas y globales; así como 4) una disminución de las conductas agresivas en la interacción con otros compañeros, de las conductas antisociales y delictivas. También desde el punto de vista afectivo-emocional el programa potenció: 1) un incremento de la estabilidad emocional; y 2) una mejora del autoconcepto. Y desde el punto de vista intelectual se observó un aumento de: 1) la inteligencia verbal (capacidad de conceptualización verbal); 2) del pensamiento asociativo verbal relacionado con la creatividad verbal (fluidez de ideas y originalidad); 3) de conductas y rasgos de personalidad creadora; así como 4) de la creatividad verbal (originalidad) y de la creatividad gráfico-figurativa (abreacción, elaboración, originalidad, rendimiento creativo gráfico).

Por otro lado, los resultados del cuestionario de evaluación del programa, administrado a los experimentales al finalizar la intervención, apuntan en la misma dirección que los resultados de la evaluación experimental, ya que muestran, desde la percepción subjetiva de los implicados, un cambio positivo en diversos factores conductuales y cognitivos de la personalidad infantil. Los datos en su conjunto sugieren el positivo efecto de las intervenciones basadas en el juego prosocial-creativo para el desarrollo social, emocional e intelectual. Los resultados obtenidos permiten validar el programa diseñado, aportando una herramienta de intervención psicológica para contextos educativos que estimula el desarrollo de la personalidad infantil, educando en valores ético-morales que previenen la violencia. Además, el programa para este grupo de edad completa una línea de intervención que potencia la conducta prosocial desde los 6 a los 14 años.

Este trabajo ha sido realizado con la colaboración de un amplio grupo de profesionales de la Psicología y de la Educación, a todos los que quiero agradecer su relevante contribución, sin la cual nunca hubiera sido posible materializar el proyecto. Mi agradecimiento a los profesores y psicólogos escolares que han colaborado en la valoración experimental de este programa: Cristina De Paul Ochotorena, Mari Paz Beristain, Edurne Iriondo, Mirari Otxandorena, Elena Beloki, Asunción Urkola, Coro Arruabarrena, Idoia Maia, Idoia Zenigaonaindia, Jone Arín, Lourdes Corral, Josu Zelaia, así como a los evaluadores que han participado en los procesos de administración y corrección de las pruebas de evaluación: José Ignacio Pérez, Zuriñe Álvarez, Edurne Iñiguez, Belén García, Sara Barbeito, Ainhoa Durá, Montse Pérez Cerro, Sidony Cintero, Vanesa Carralero, Edurne Beloki, Raquel Amigo, Amaya Bilbao, Amaia Bengoa, Idoia Lizaso, Zuriñe Adrada y Eduardo Pérez Artola. Por otro lado, deseo agradecer a José María Fagoaga su inestimable colaboración en este trabajo y al Vicerrectorado de Investigación de la Universidad del País Vasco la financiación del mismo (1/UPV 00006231-H 13945/2001).



Antecedentes y fundamentación teórica del estudio

Antecedentes y fundamentación teórica del estudio

1. JUSTIFICACIÓN Y ANTECEDENTES DEL ESTUDIO

Desde finales de los 80, un grupo de profesionales de la Psicología y la Educación hemos estado trabajando en el campo de la intervención psicoeducativa diseñando y aplicando programas a grupos de niños y adolescentes, con la finalidad de estimular el desarrollo socioemocional, y, dentro de éste especialmente, el desarrollo de la conducta prosocial, es decir, de valores (diálogo, tolerancia, igualdad, solidaridad...) y de conductas sociales positivas (dar, ayudar, cooperar, compartir, consolar...). En concreto, con estos programas de intervención basados en el juego cooperativo se estimulan diversas variables relacionadas con los derechos humanos, como son la comunicación, las relaciones de ayuda y confianza, la capacidad de cooperación grupal, la expresión emocional, el respeto por las diferencias, la aceptación del otro... Este trabajo forma parte de una línea de intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil y se encuadra, por un lado, en una línea de intervención para el desarrollo de valores ético-morales y, por otro, en una línea de investigación de los efectos del juego prosocial y de la dinámica de grupos.

Esta línea de intervención se configura con cuatro programas dirigidos a grupos de 6 a 14 años. El trabajo que ahora se presenta consiste en el diseño y la evaluación de un programa de juego prosocial-creativo dirigido a niños y niñas de 10-12 años. Esta propuesta tiene como antecedentes tres programas; un

programa para niños de 6-8 años, otro programa para niños de 8 a 10 años, y un tercer programa dirigido a adolescentes de 12-14 años que tiene también por finalidad desarrollar la personalidad y educar en derechos humanos en este nivel de edad. Los 3 programas, antecedentes del que ahora se presenta, han sido evaluados experimentalmente, lo que ha permitido validar la finalidad de los mismos confirmando sus importantes beneficios para el desarrollo de la personalidad y, dentro de ésta, para el desarrollo de valores socio-morales y de la conducta prosocial.

El programa para primer ciclo de educación primaria basado en juegos amistosos, de ayuda y cooperación, se llevó a cabo con 6 grupos experimentales y 2 de control, durante el curso escolar 1989-1990. El programa, configurado con 60 juegos, consistió en la administración de una sesión de juego semanal de 60 minutos de duración, durante un curso escolar, midiéndose antes y después diversas variables sobre las que se consideró que el programa iba a tener un efecto positivo, con una muestra de 178 sujetos, 125 experimentales y 53 de control. Los análisis de varianza confirmaron un impacto positivo del programa de juego en diversos factores del desarrollo personal y social, observándose un incremento de diversas conductas sociales positivas (liderazgo, jovialidad, sensibilidad social, respeto-autocontrol), una disminución de conductas sociales negativas (agresividad, apatía-retraimiento, ansiedad-timidez), un aumento de la capacidad de cooperación grupal, de la comunicación intragrupo, de las estrategias

cognitivas de interacción social, así como una mejora del autoconcepto, del esquema corporal y de las aptitudes de madurez para el aprendizaje escolar (Garaigordobil, 1993a, 1995be, 1999b, Garaigordobil y Echebarria, 1995, Garaigordobil, Maganto y Etxebarria, 1996). La investigación del programa fue presentada como Tesis Doctoral en la Universidad del País Vasco en 1992 (Garaigordobil, 1992/1994a).

El programa de juego cooperativo para segundo ciclo de educación primaria (8-10 años), configurado con 60 juegos cooperativos y creativos, se administró a 4 grupos experimentales durante el curso escolar 1993-1994. Con un esquema metodológico idéntico, se aplicó una sesión de juego semanal de 90 minutos de duración, y una batería de pruebas de evaluación antes y después de la intervención. Con una muestra de 154 sujetos, 126 experimentales y 28 de control, se exploró el impacto del programa en diversas variables. Los análisis de varianza también confirmaron los efectos positivos de la intervención en la conducta prosocial altruista, en la conducta asertiva con los iguales, en la comunicación intra-grupo, en el autoconcepto, así como en la creatividad verbal y gráfica (Garaigordobil, 1995acd, 1996abc, 1999a, 2003b).

Así mismo, el programa diseñado para adolescentes de 12-14 años (primer ciclo de educación secundaria) también se validó con una investigación que evidenció efectos positivos para un amplio abanico de factores del desarrollo socio-emocional. Con una muestra de 174 adolescentes, 125 experimentales (4 grupos) y 49 de control (2 grupos), se administraron sesiones semanales de 2 horas de duración durante un curso escolar, y los resultados de los análisis de varianza confirmaron un aumento significativo de: 1) las relaciones amistosas y prosociales dentro del grupo; 2) las conductas asertivas, las conductas de consideración con los demás, las conductas de liderazgo; 3) la capacidad de empatía o capacidad afectiva y cognitiva para percibir y hacerse cargo del estado emocional de otro;

4) el autoconcepto-autoestima; 5) la imagen de los compañeros del grupo; 6) las estrategias cognitivas asertivas de afrontamiento de situaciones sociales conflictivas; y 7) de la capacidad para analizar sentimientos negativos. También se confirmó una disminución de: 8) las cogniciones prejuiciosas hacia otros grupos socio-culturales; 9) la ansiedad estado-rasgo; 10) las conductas sociales de ansiedad-timidez, de apatía-retraimiento; y 11) las conductas agresivas y antisociales (Garaigordobil, 1999c, 2000b, 2001, 2002, 2004a).

Estas experiencias preceden y representan los antecedentes de la propuesta de trabajo que ahora se plantea para grupos infantiles de 10-12 años de edad, y que completa esta línea de intervención para estimular el desarrollo social, emocional y cognitivo de 6 a 14 años. Los resultados obtenidos en la evaluación de estos programas, en la misma dirección que otras investigaciones, ratifican la importancia del juego prosocial, cooperativo, para el desarrollo infanto-juvenil, desempeñando un papel preventivo, de desarrollo y también terapéutico, ya que benefician especialmente a personas con dificultades de desarrollo, es decir, con problemas de socialización, de desarrollo emocional y/o intelectual.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Este modelo de intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil, basado en el juego prosocial-creativo, se fundamenta teóricamente en las conclusiones de los estudios que han evidenciado los beneficios del juego, la cooperación y la creatividad para el desarrollo infantil (Garaigordobil, 2003 a). Así, el programa de juego se fundamenta teóricamente: 1) sobre las conclusiones de los estudios que han puesto de manifiesto el relevante papel del juego en el desarrollo integral del niño; 2) sobre las conclusiones de los estudios que han ratificado los efectos positivos de las intervenciones dirigidas a promover la conducta prosocial; y 3) sobre los trabajos que confirman la eficacia de los programas

dirigidos a estimular la creatividad infantil. En síntesis, la propuesta se articula conceptualmente desde tres ejes referenciales: "jugar, cooperar y crear".

Por ello, en el primer apartado se expone la integración o resumen que se ha elaborado sobre las importantes implicaciones del juego en el desarrollo infantil, integración que subyace al programa de juego cooperativo-creativo, y que ayuda a clarificar el estado actual de la investigación sobre las contribuciones del juego al desarrollo. La información que se refleja en este apartado permite concluir que el juego, esa actividad por excelencia de la infancia, es una actividad vital e indispensable para el desarrollo humano.

El segundo apartado se centra en el análisis de la segunda línea de investigación que subyace al modelo de intervención que se propone, relacionada con los estudios sobre la conducta prosocial. Se considera la conducta prosocial como "cualquier conducta social positiva que se realiza para beneficiar a otro, con o sin motivación altruista", y se presentan algunas teorías explicativas de la conducta prosocial (etológica-sociobiológica, cognitivo-evolutiva, psicoanalítica, del aprendizaje). Posteriormente, se lleva a cabo un análisis de los factores que influyen en el desarrollo de este tipo de conducta social y se identifica la influencia de diversos factores, como factores culturales, del contexto familiar, escolar, factores personales... Y finalmente, se exponen los resultados de investigaciones que han puesto de relieve los beneficios de cooperar frente a competir para el desarrollo personal y social.

El último apartado aborda el tercer concepto subyacente al programa, esto es, las conclusiones derivadas de la investigación sobre la creatividad humana. En primer lugar, se realiza una aproximación a la definición de la creatividad, asociada a originalidad, novedad, trans-

formación, fantasía capaz de trascender la realidad, capacidad de desestructurar mentalmente la realidad y reestructurarla en formas diferentes y originales... Posteriormente, se presentan diferentes teorías explicativas del origen y desarrollo de la creatividad, desde las primeras formulaciones personológicas basadas en las características de la persona creativa a las teorías contemporáneas interaccionales que tienen en cuenta el papel del ambiente. Y la última parte se centra en la intervención psicoeducativa de la creatividad comentando factores que favorecen y perturban la creatividad, así como los positivos resultados de los estudios que han evaluado los efectos de programas de juego de esta importante dimensión del desarrollo humano.

2.1. Contribuciones del juego al desarrollo humano: estado actual de la investigación

En este apartado, se presenta una integración de las aportaciones teórico-empíricas del estudio de las contribuciones del juego al desarrollo infantil que fundamenta conceptualmente el programa de juego prosocial-creativo que se propone. En primer lugar, se describe el concepto de juego que subyace a esta propuesta de intervención, es decir, las características que definen esta actividad; posteriormente, se presenta la síntesis integradora de las conexiones existentes entre el juego y el desarrollo infantil y, en último lugar, se reflexiona sobre las implicaciones de la inhibición del juego simbólico para el desarrollo cognitivo y socio-emocional.

2.1.1. Características del juego infantil

En este enfoque se define el juego desde 7 parámetros o características: placer, libertad, proceso, acción, ficción, seriedad y esfuerzo (ver Cuadro 1).

CUADRO 1. CARACTERÍSTICAS DEL JUEGO INFANTIL (GARAIGORDOBIL, 2003A).

PLACER	Lo primero que define el juego es el placer. El juego es siempre una actividad fuente de placer, divertida, que generalmente suscita excitación y hace aparecer signos de alegría y hasta carcajadas; pero, aun cuando no va acompañada de estos signos de regocijo, siempre es evaluada positivamente por quien la realiza. Procura satisfacciones presentes, goce, descubrimiento, y la naturaleza del placer de esta actividad es divergente, ya que cada tipo de juego genera distintos tipos de placer en el niño. El placer de ser causa, de provocar efectos, placer sensoriomotriz, placer de crear o destruir sin culpa, placer de hacer lo prohibido, placer de mostrar sus capacidades, placer de expresar sus deseos, placer de interactuar y compartir...
LIBERTAD	El juego es una experiencia de libertad, ya que la característica psicológica principal del juego es que se produce sobre un fondo psíquico general caracterizado por la libertad de elección. Es el paradigma de la autodecisión, de lo no coercitivo. El juego es una actividad voluntaria, libremente elegida, y no admite imposiciones externas. El niño debe sentirse libre para actuar como quiera, libre para elegir el personaje a representar, los medios con los que realizarlo, lo que representarán los objetos... No obstante, y pese a que el juego es el reino de la libertad y de la arbitrariedad, presenta una paradoja interna, ya que comporta al niño restricciones internas, porque, para jugar, el niño se debe ajustar (aunque voluntariamente) a las pautas de conducta del personaje (como médico tiene que ser amable y manifestar respeto por el paciente, con independencia de que unos segundos antes se haya enfadado con el que representa al paciente), y, cuando el juego es grupal, tiene que acatar las reglas de juego.
PROCESO	El juego es sobre todo un proceso, una finalidad sin fin, es una realización que tiende a realizarse a sí misma; sus motivaciones son intrínsecas, no tiene metas o finalidades extrínsecas. Por ello, si entra el utilitarismo o se convierte en un medio para conseguir un fin, pierde la atracción y el carácter de juego. Es sobre todo "proceso", aunque los niños cuando juegan a modistas que hacen un vestido a su muñeca, o hacen puzzles, intentan acabarlos bien, y atribuyen a esto una gran importancia, ya que los productos del juego son fuente de autoestima.
ACCIÓN	El juego es una actividad que implica acción y participación activa. Jugar es hacer, y siempre implica participación activa por parte del jugador.
FICCIÓN	La ficción es un elemento constitutivo del juego. Jugar es hacer el "como si" de la realidad, teniendo al mismo tiempo conciencia de esa ficción. Así, es la actitud no literal, el tratamiento no literal de un recurso (palo como caballo, cuchara como avión...), lo que permite al juego ser juego. Lo que caracteriza el juego no es la actividad en sí misma, sino la actitud del sujeto frente a esa actividad. La ficción implica oposición con la función de lo real y le permite al niño liberarse de las imposiciones que lo real le impone, para actuar y funcionar con sus propias normas y reglas que se impone a sí mismo y que de buena gana acepta y cumple.

SERIEDAD

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

ESFUERZO

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

2.1.2. Contribuciones del juego al desarrollo

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

rollo, a la luz de las investigaciones que han constatado las estrechas vinculaciones entre esta actividad y el desarrollo integral del niño.

Los estudios realizados desde distintas perspectivas epistemológicas (Piaget, Vygotski, Elkonin, Freud, Winnicott, Wallon...) permiten considerar que el juego es una pieza clave en el desarrollo integral del niño, ya que guarda conexiones sistemáticas con lo que no es juego, es decir, con el desarrollo del hombre en otros planos como son la creatividad, la solución de problemas, el aprendizaje de papeles sociales..., es decir, con numerosos fe-

nómenos cognoscitivos y sociales. De las conclusiones de los estudios se desprende que el juego, esa actividad por excelencia de la infancia, es una actividad vital e indispensable para el desarrollo humano, ya que contribuye de forma relevante al desarrollo intelectual, afectivo-emocional y social del niño. El juego contribuye de un modo muy positivo a todos los aspectos del crecimiento y del desarrollo humanos.

- **Desde el punto de vista intelectual**, jugando aprende, porque obtiene nuevas experiencias, porque es una oportunidad de cometer aciertos y errores, de aplicar sus conocimientos, de solucionar problemas. El juego estimula el desarrollo de las capacidades del pensamiento, de la creatividad infantil, y crea zonas potenciales de aprendizaje.
- **Desde el punto de vista de la sociabilidad**, por el juego entra en contacto con sus iguales, y ello le ayuda a ir conociendo a las personas que le rodean, a aprender normas de comportamiento y a descubrirse a sí mismo en el marco de estos intercambios.
- **Desde el punto de vista del desarrollo afectivo-emocional**, se puede afirmar que el juego es una actividad que le procura placer, entretenimiento y alegría de vivir, que le permite expresarse libremente, encauzar sus energías positivamente y descargar sus tensiones. Es refugio frente a las dificultades que el niño se encuentra en la vida, le ayuda a reelaborar su experiencia acomodándola a sus necesidades, constituyendo así un importante factor de equilibrio psíquico y de dominio de sí mismo.

2.1.2.1. El juego como actividad de desarrollo cognitivo

Desde marcos teóricos de referencia diversos, las observaciones de Piaget, Klein, Wallon o Vygotski, entre otros, han subrayado el relevante papel que el juego infantil desempeña en el desarrollo del pensamiento. Estos estudios, así como investigaciones posteriores a sus postulados, confirman las positivas impli-

caciones de las actividades lúdicas en la investigación cognoscitiva del entorno físico y social, en la creación de áreas de desarrollo potencial, en la evolución del pensamiento que conduce a la abstracción y en la creatividad. En el plano intelectual, la investigación ha sugerido que el desarrollo del juego de simulación o ficción incorpora muchas tendencias del desarrollo cognitivo, todas ellas relacionadas con el desarrollo de un pensamiento menos concreto y más coordinado. De la integración de las aportaciones teóricas y empíricas de la investigación del juego y sus relaciones con el desarrollo cognitivo, se pueden proponer varias conclusiones o afirmaciones que se exponen a continuación.

- a) *El juego manipulativo es un instrumento de desarrollo del pensamiento*

Piaget (1945/1979) proporciona en su teoría la relación entre el pensamiento y la acción, planteando que las actividades motrices y sensoriales están en la base del desarrollo de la inteligencia, ya que los juegos corporales y sensoriales son un medio de ejercitación del pensamiento motor general. Desde los primeros meses de la vida del niño, la acción sobre las cosas se convierte en juego, obteniendo intenso placer al manipular y actuar sobre los objetos. Por el juego los niños descubren los efectos de sus acciones y realizan interminables experimentos, a través de los cuales examinan las propiedades y la naturaleza de los diversos materiales que encuentran a su alrededor. Es una actividad a través de la cual el niño reconoce la realidad externa independiente de él, mediante la cual experimenta, conoce e investiga.

Para Piaget estas manipulaciones lúdicas concretas con los objetos están en la base del subsiguiente manejo abstracto de las ideas, porque las acciones sin palabras preceden a las palabras sin acciones, porque las acciones preceden al pensamiento y el pensamiento evoluciona a partir de las acciones. A través del juego, los niños incorporan elementos del mundo exterior en existentes estructuras cognitivas (asimilación) y ganan experiencia modificando planes de acción en respuesta a las

características de los objetos (acomodación). El juego de manipulación de objetos provee a los niños pequeños de una oportunidad de ganar conocimiento acerca de las características físicas de los objetos (conocimiento físico), así como acerca de las relaciones que existen entre los objetos (conocimiento lógico-matemático).

Dentro de los juegos manipulativos, el de construcción presenta un interés especial en el desarrollo cognitivo del niño por las ricas experiencias conceptuales que estimula. Además, es un material de gran flexibilidad en la adaptación al nivel de desarrollo conceptual del niño, que juega con él desde los 12 meses y a lo largo de toda la infancia. Desde el punto de vista del desarrollo cognitivo, tiene especial relevancia, pudiéndose observar que: (1) estimula el desarrollo del pensamiento abstracto estando en la base del pensamiento científico y matemático; (2) fomenta la perseverancia y la concentración; (3) promueve la capacidad creadora, porque es el primer medio de creación del niño; y (4) facilita el desprendimiento de la yuxtaposición y el sincretismo infantil, ya que la actividad constructora enseña al niño que las partes de un objeto están relacionadas entre sí, y le permite manejar manipulativa y conceptualmente las relaciones entre el todo y sus partes; así, este juego estimula procesos de análisis y síntesis que facilitan el desarrollo de la organización perceptual.

b) *El juego es una fuente de aprendizaje que crea zonas de desarrollo potencial*

El juego es una fuente inestimable de aprendizaje, porque es contacto y conocimiento con el ambiente, porque jugando los niños experimentan e investigan. El niño aprende mientras juega, debido a que en esta actividad obtiene nuevas experiencias, siendo una oportunidad para cometer aciertos y errores, para aplicar sus conocimientos y solucionar problemas. Los niños aprenden gran parte del conocimiento básico y muchas destrezas durante las actividades lúdicas, a través de las cuales aprenden observando a los demás, practican-

do ellos mismos, y por medio del juego exploratorio. Sylva, Bruner y Genova (1976) confirmaron experimentalmente el valor del juego libre de manipulación con los materiales en la realización de tareas intelectuales posteriores con ellos. Sus resultados permiten comprobar que “los niños del grupo que tuvieron oportunidad de jugar con el material antes del ejercicio resolvieron el problema mejor, tuvieron un mayor número de aciertos y utilizaron más las sugerencias que se les hicieron que los que no tuvieron un tiempo de juego libre previo. Además, mostraron menor tendencia a abandonar el ejercicio cuando tropezaban con algún obstáculo, es decir, estaban más armados contra las frustraciones”.

El juego es siempre acción, reflexión e investigación experimental del mundo; por ello se puede afirmar que no hay diferencia entre jugar y aprender, porque cualquier juego que presente nuevas exigencias al niño es una oportunidad de aprendizaje, es más, en el juego aprenden con una facilidad notable, porque están dispuestos para recibir lo que les ofrece la actividad lúdica, a la cual se dedican con placer. Además, todos estos aprendizajes que el niño realiza cuando juega serán transferidos posteriormente a situaciones no lúdicas. Estas vinculaciones entre juego y aprendizaje quedan además confirmadas en la experiencia clínica de numerosos psicólogos, los cuales observan frecuentemente que las inhibiciones en el juego suelen cursar paralelas a inhibiciones en el aprendizaje (Axline, 1964/1984; Klein, 1932/1980; Lapierre y Aucouturier, 1977/1980).

Más allá de ser una actividad fuente de aprendizaje, Vygotski observa que el juego crea áreas de desarrollo potencial, ya que en el juego los niños utilizan recursos más evolucionados que en otro tipo de actividad. En esta dirección, Ortega (1986, p. 34) subraya que “en el juego el niño hace ensayos de conductas más complejas... se enfrenta a tareas y problemas que en muchas ocasiones no están presentes en su vida y a resolverlos de la manera más idónea posible, sin el apremio de

sufrir las consecuencias que se podrían derivar de la solución errónea a semejantes tareas en la actividad seria". En el juego el niño va siempre un poco por encima de su capacidad, como tirado de una situación que le exige un nivel más alto del que la acción espontánea le exige habitualmente. Para Vygotski las situaciones lúdicas tendrían una estructura semejante a las que él definió como áreas de desarrollo proximal o áreas potenciales de desarrollo.

Los estudios experimentales de Bruner (1986) confirman este planteamiento al poner de relieve que los niños utilizan estructuras gramaticales más complejas en situación lúdica que en situación real. Sin embargo, recientes observaciones cuestionan este hallazgo. Lillard (1993, p. 348) realiza una serie de experimentos para comprobar la hipótesis de Vygotski, que propone que el juego de simulación o de rol es una zona de desarrollo proximal, una actividad en la cual los niños operan en un nivel cognitivo mayor que el operado en situaciones de no simulación. Esta investigadora cree que este tipo de juego podría parecer más sofisticado de lo que realmente es. Por ello explora 3 habilidades que están implicadas en el juego de simulación: la habilidad para representar un objeto como dos cosas a la vez, la habilidad para ver un objeto como representando otro y la habilidad para realizar representaciones mentales. Sus análisis le llevan a concluir que el juego le permite al niño participar libremente de otras realidades, pero a los 3 años no tiene aún una comprensión de esas realidades como algo basado mentalmente (el niño hace pero no tiene una comprensión cognitiva de lo que hace).

Si bien muchos estudiosos del juego consideran que la fantasía puede causar el desarrollo cognitivo (Bruner, 1972; Flavell, Green y Flavell 1990; Smilansky, 1968; Vygotski, 1978), Lillard (1993) cree que tal vez las habilidades cognitivas lideran el juego sociodramático, y no viceversa. Si bien algunas evidencias apuntan en la dirección de la hipótesis Vygotskiana, sin embargo, la clarificación de este aspecto requiere más investigación experimental.

c) El juego es un estímulo para la atención, la memoria

Algunos experimentos (Mujina, 1975/1978) han planteado a dos grupos la misma actividad, pero con distinto encuadre; a un grupo se le propone la actividad como juego y al otro como tarea seria de laboratorio con evaluación, evidenciando que el niño, mientras juega, se concentra mejor y recuerda más que en situación de laboratorio: "En el juego la capacidad de atención y memoria se amplía al doble. Las propias condiciones del juego obligan al niño a concentrarse en los objetos de la situación lúdica, en el argumento que tiene que interpretar o en el contenido de las acciones, ya que quien no siga con atención la situación lúdica, quien no recuerde las reglas del juego, o no asuma el determinado uso simbólico de los objetos, será expulsado del juego".

d) El juego simbólico, de representación, fomenta el descentramiento cognitivo

Piaget (1945/1979) en sus observaciones ya planteó que la evolución que cursa el símbolo desde su inicial carácter egocéntrico (en el que cualquier objeto puede representar cualquier cosa) a otro en el que progresivamente se va transformando en imitación representativa de la realidad, se produce mediado por el juego, ya que el deseo del niño de jugar con otros para representar el mundo del adulto hace necesario compartir el simbolismo, estimulando su progreso, su evolución, desde el egocentrismo inicial a una representación cada vez más cercana a la realidad.

Desde otro marco epistemológico, las investigaciones experimentales de los psicólogos de la escuela rusa (Elkonin, 1978/1980) sugieren que el juego del rol ayuda a la transición del pensamiento centrado a un pensamiento progresivamente más descentrado, debido principalmente a dos razones. Por un lado, porque en el juego cambia de postura al adoptar un papel, es un cambio de su posición frente al mundo, es un cambio constante de la postura real del niño a la del personaje/s que representa sucesivamente. Este ir y venir del papel

real al lúdico y del lúdico al real, este situarse en distintos puntos de vista al interpretar distintos roles, facilita el descentramiento de su egocentrismo cognitivo. Pero, además, cuando el juego simbólico se torna colectivo, es siempre práctica de coordinar distintos puntos de vista sobre las acciones, sobre el significado de los objetos..., y ello implica la coordinación de los criterios del niño con los criterios de otros, lo que facilita el proceso de descentramiento.

e) *El juego origina y desarrolla la imaginación, la creatividad*

Han sido muchos los investigadores que han llamado la atención sobre las estrechas conexiones entre el juego y la creatividad. Para Winnicott (1971/1982), el juego es la primera actividad creadora del 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 (1950/1973) también observó la importancia del juego en el desarrollo de la imaginación, destacando que “el juego contribuye a desarrollar el espíritu constructivo, la imaginación y la capacidad de sistematizar; además, lleva al trabajo, sin el cual no habría ni ciencia ni arte”.

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

La observación de los juegos infantiles en distintos contextos permite concluir que la flexibi-

lidad del pensamiento, la fluidez de las ideas, la aptitud para concebir ideas nuevas y ver nuevas relaciones entre las cosas (originalidad), que son las cualidades básicas del pensamiento creativo, se estimulan y potencian en las diversas actividades lúdicas, especialmente en los juegos libres de los niños. Lo que desde luego parece claro es que existe una estrecha dependencia entre el desarrollo de la creatividad y el desarrollo del juego, ratificada por distintos investigadores en marcos teóricos conceptuales muy diversos (Garaigordobil, 1990).

En esta dirección apuntan los resultados del estudio de Berretta y Privette (1990) que investigan los efectos diferenciales del juego flexible y del juego altamente estructurado en el pensamiento creativo de 184 estudiantes de 8 a 11 años. Después de realizar actividades lúdicas de tipo dramático y artístico de tipo flexible o de tipo altamente estructurado, se evaluaron las puntuaciones de los sujetos en los tests de Torrance. Los sujetos del grupo de juego libre mostraron puntuaciones significativamente superiores en pensamiento creativo en comparación a aquellos que participaron en las experiencias de juego altamente estructurado.

Dentro del trabajo de Goldstein (1994) que estudia las relaciones entre el juguete, el juego y el desarrollo infantil, Singer (1994) afirma que el juego imaginativo es fundamental en el desarrollo de la capacidad de pensar sobre lo posible, ya que se traducirá en el adulto en la habilidad de transformar objetos o situaciones en posibles alternativas, y esto resulta crucial para un pensamiento adulto creativo. No obstante, y al hilo de estas observaciones, resultan significativos los resultados obtenidos en el estudio experimental que realizaron Van der Kooij y Meyjes (1986). Efectuando un estudio comparativo con la investigación llevada a cabo por Van Wylick (1936), registraron la conducta de los niños en el juego a diferentes edades, observando el porcentaje de tiempo de ejecución de cuatro categorías de juego: juego de repetición, juego

de imitación, juego de construcción, y juego de agrupamiento o representación del entorno (igual que Van Wylick), en una muestra de 408 niños de 3 a 9 años de edad. La comparación entre los resultados de Van Wylick y Van der Kooijk, que arrojaron grandes diferencias, no pueden ser más desalentadora: "Hoy el niño que juega se entrega más al juego de repetición y mucho menos al juego de imitación y a los juegos de construcción y agrupamiento". Si el juego es una fuente de desarrollo, las implicaciones de estos datos son obvias.

La evidencia empírica ha demostrado el positivo efecto del uso de los métodos de entrenamiento en juego imaginativo bajo condiciones controladas. Los resultados de diversos estudios (Baggerly, 1999; Bruner, 1972; Dansky, 1980 ab; Feitelson y Ross, 1973; Garaigordobil, 1995ac, 1996abc; Garaigordobil y Pérez, 2001, 2002; Mellou, 1995; Pepler y Ross, 1981; Udwin, 1983; Yawkey, 1986) que han confirmado los efectos de programas de juego en la creatividad se exponen sintéticamente en el cuadro 14 y se comentan en detalle en el apartado de la creatividad.

f) El juego es comunicación y facilita el desarrollo del lenguaje

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

En primer lugar, se puede subrayar el importante papel de los juegos lingüísticos. Dentro de esta categoría de juegos lingüísticos se incluyen todos los juegos con el lenguaje, desde los juegos de los bebés hasta los más complejos juegos como trabalenguas o juegos de absurdos o mentiras... Garvey (1977/1983), cuyo interés se centra en poner en relación las estructuras del juego con los usos producti-

vos del lenguaje, observa cómo casi todos los niveles de organización del lenguaje (fonética, gramática, semántica...) y la mayoría de los fenómenos del lenguaje y del habla, tales como ruidos expresivos, variaciones de ritmo o de intencionalidad, constituyen recursos potenciales de juego. Analiza los juegos con ruidos y sonidos (vocalizaciones rítmicas) de los bebés o niños de corta edad, los juegos con el sistema lingüístico (monólogos solitarios) y los juegos sociales (rimas espontáneas, juegos con fantasía y absurdos), confirmando el valor de estos juegos en el desarrollo del lenguaje.

Los juegos lingüísticos, a los cuales se dedican los niños y niñas con gran placer (juegan con los tonos, con combinaciones, con estructuras lingüísticas...), son una de las formas básicas de aprendizaje del lenguaje. El niño desarrolla esta actividad lúdica con el lenguaje en los monólogos (antes de dormir, con sus objetos de juego), en diálogos ficticios (hace hablar a sus muñecos, representa un personaje) o reales (con los otros niños o con adultos), y a través de estos juegos explora las posibilidades de su repertorio lingüístico y paralingüístico (tono, ritmo, modulación...). Desde una perspectiva cognitivista, también Bruner enfatiza la importancia de estos juegos lingüísticos: "Lo que le permite a un niño desarrollar todo su poder combinatorio no es el aprendizaje de la lengua o de la forma de razonar, sino las oportunidades que tenga de jugar con el lenguaje y el pensamiento" (Bruner, 1986).

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

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

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

La cuarta reflexión que nos permite considerar que el juego desempeña un papel importante en el desarrollo del lenguaje hace referencia a observaciones específicas del juego sociodramático. En particular, el juego de representación colectivo, como todos los juegos de expresión, es aprendizaje lingüístico porque tiene como premisa la comunicación y la expresión. Los personajes generalmente determinan formas de comportamiento verbal y, además, la relación entre los participantes se establece a través del lenguaje. Varias investigaciones experimentales que han analizado los efectos de programas de juego han confirmado este efecto positivo para el desarrollo del lenguaje.

g) *La ficción es una vía de desarrollo del pensamiento abstracto*

Desde distintos marcos epistemológicos se ha planteado que el juego simbólico desem-

peña un papel trascendente en el desarrollo del pensamiento, viendo en la situación ficticia del juego una vía o camino para la abstracción. Piaget (1945/1979), desde su enfoque cognitivo-evolutivo, observa que el juego simbólico es la primera manera de simbolizar del niño, y que en él se inicia y desarrolla la capacidad de simbolizar que está en la base de las puras combinaciones intelectuales.

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

Para Vygotski (1933/1982), la situación sustitutiva en el juego es el prototipo de todo proceso cognitivo, y esta situación ficticia del juego puede considerarse como el camino hacia el desarrollo del pensamiento abstracto. En el juego de ficción o de rol por primera vez aparece una divergencia entre el campo semántico (caballo) y el visual (palo), entre lo que el niño ve y el significado mental que le atribuye, y por primera vez en la acción lúdica el pensamiento se separa de las cosas y se inicia la acción que proviene del pensamiento (cabalgar) y no del objeto (palo). En la misma dirección, Wallon (1941/1980) observa que junto con la ficción se introduce en la vida mental el uso del simulacro, que representa la transición necesaria entre el índice aún ligado a la cosa y el símbolo soporte de las puras combinaciones intelectuales, y que es precisamente por que ayuda al niño a franquear este umbral por lo que es importante en la evolución psíquica.

En síntesis, los juegos sensoriomotrices manipulativos, y especialmente los juegos simbólicos, de representación, de ficción, tienen un significativo papel en el desarrollo del pensamiento, siendo un camino que conduce a la abstracción. Especialmente el juego de ficción es una trascendente plataforma de evolución psicológica, ya que, como observa Ortega (1986), “la diferencia entre el juego simbólico y el de ejercicio motórico se basa en que en el simbólico encontramos una estructura semiótica con una clara ecuación significativa / significado”; “en el juego aprende a actuar en una situación cognoscible, es decir, mental, y no en una situación visible basándose en motivaciones o impulsos interiores” (Ortega, 1986). En el juego del “como si” el niño aprende a manejar el sustituto del objeto, le da un nuevo nombre de acuerdo al juego y lo maneja de acuerdo

do con ese nombre y esa función. El objeto sustituto se convierte en soporte para la mente, y manejando estos objetos sustitutos el niño aprende a recapacitar sobre los objetos y a manejarlos en el plano mental. El juego es un importante factor que introduce al niño en el mundo de las ideas.

h) Resultados de la investigación sobre las conexiones del juego con el desarrollo cognitivo

Los resultados de la investigación experimental que ha evaluado los efectos de programas de juego propuestos por los adultos sugieren importantes conexiones entre el juego y el desarrollo cognitivo. Con la finalidad de clarificar los resultados obtenidos en distintos estudios se ha elaborado el Cuadro 2, en el que se exponen los resultados de estos estudios y el tipo de juego con el que se han obtenido esos resultados.

CUADRO 2. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE LOS EFECTOS DEL JUEGO EN EL DESARROLLO COGNITIVO (GARAIGORDOBIL, 2003A).

RESULTADOS	ESTUDIOS
Capacidad en tareas de conservación (juego imaginativo).	Fink, 1976. Golomb y Cornelius, 1977.
Capacidad de perspectiva, realización de tareas que requieren capacidad de tomar la perspectiva del otro (juego de rol, fantasía, dramático).	Iannotti, 1978. Saltz y Johnson 1974. Smith y Syddall, 1978. Burns y Brainerd, 1979.
C.I. y habilidad para distinguir fantasía y realidad (juego de fantasía).	Saltz, Dixon y Johnson, 1977.
Medidas de creatividad (juego sociodramático).	Feitelson y Ross, 1973. Dansky, 1980a. Pepler y Ross, 1981.
Creatividad e inteligencia (juego sociodramático, imaginativo, simbólico).	Smilansky, 1968. Yawkey, 1978. McCune Nicolish, 1981.
Soltura en las matemáticas (juego sociodramático).	Yawkey, 1981.
Mejora en el nivel de juego imaginativo, en el pensamiento divergente y en la capacidad para contar historias (juego imaginativo).	Udwin, 1983.
Pensamiento convergente. Indicadores de creatividad gráfico-figurativa: fluidez, flexibilidad y originalidad (programa con actividades como realizar marionetas, collages...).	Bruner, 1972. Smith y Dutton, 1979. Kalmar y Kalmar, 1987.
Creatividad verbal (fluidez, flexibilidad, originalidad) y creatividad gráfica (fluidez, originalidad, fantasía, abreacción, conectividad) (juego cooperativo, creativo, y dramático).	Garaigordobil, 1995ac, 1996abc.

Aptitudes de madurez para el aprendizaje escolar, como comprensión verbal y aptitud numérica (juego cooperativo, creativo, y dramático).	Garaigordobil, 1993a, 1994a, 1995b. Garaigordobil <i>et al.</i> , 1995.
Niveles en la realización o rendimiento en lenguaje (número de palabras, número de palabras específicas y número de palabras concepto) (juego dramático).	Levy, Wolfgang y Koorland, 1992.
Aptitudes lingüísticas (juego imaginativo, de fantasía).	Freyberg, 1973. Saltz <i>et al.</i> , 1977. Marbach y Yawkey, 1980.
Diálogo creativo (juego sociodramático).	Yawkey, 1986.
Ejecuciones o rendimientos en los dominios cognitivo-lingüísticos (juego sociodramático).	Fisher, 1992 (metaanálisis de 46 estudios).
Desarrollo del lenguaje: habilidades lectoras (programa de lenguajes artísticos con actividades de juego estructuradas).	Price-Coffe, 1995.
Creatividad (juego dramático).	Mellou, 1995 (revisión de estudios).
Creatividad.	Baggerly, 1999.
Creatividad motriz (fluidez y originalidad motrices) (juego dramático, juegos con dibujo y pintura, juegos con la música).	Garaigordobil y Pérez, 2001.
Creatividad verbal (fluidez, flexibilidad, originalidad) y gráfica (coeficiente de fluidez gráfica) (juego dramático, juegos con dibujo y pintura, juegos con la música).	Garaigordobil y Pérez, 2002.

En síntesis, los trabajos que han analizado las relaciones del juego y el desarrollo cognitivo evidencian que los distintos juegos que realizan los niños a lo largo de la infancia (juegos sensoriomotores, de manipulación de objetos, juegos simbólicos individuales, juegos de representación en grupo, juegos de reglas...) crean y desarrollan estructuras mentales que fomentan la evolución del pensamiento y el desarrollo de la creatividad.

2.1.2.2. El juego como instrumento de socialización

Todas las actividades lúdico-grupales que los niños realizan a lo largo de la infancia estimulan el progresivo desarrollo del “Yo” social del niño. Los estudios destacan que distintos tipos de juegos, tales como juegos simbólicos, de reglas, cooperativos o turbulentos, tienen cualidades intrínsecas que los hacen especialmente relevantes en el proceso de

socialización infantil. Si analizamos estos juegos infantiles, se pueden observar varias funciones de los mismos en la socialización infantil.

2.1.2.2.1. Papel de los juegos de representación en el desarrollo social

Las conclusiones de estudios realizados con diferentes metodologías (experimental, observacional, correlacional) permiten afirmar que el juego de representación, tanto individual como colectivo, es una actividad de inestimable valor para el desarrollo y la adaptación social del niño. Este importante papel se constata al ponerse de relieve que estos juegos estimulan la comunicación y la cooperación con los iguales, amplían el conocimiento relacionado con el mundo social y consigo mismo, fomentando el desarrollo moral del niño. Sintetizando las aportaciones de los estudios que han analizado los efectos de este tipo de juego, denominado con

diversas acepciones (simbólico, rol, representación, ficción, dramático, sociodramático...), se pueden plantear las conclusiones que se exponen a continuación.

a) *El juego estimula la comunicación y la cooperación con los iguales*

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

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

en la socialización se ha confirmado recientemente en el estudio experimental de Ballou (2001). Esta investigadora ha evaluado los efectos de un programa de juego dramático, realizado con 24 niños pertenecientes a un grupo de riesgo potencial, que consistió en la realización de 4,3 horas de intervención durante 20 semanas. Los resultados de su estudio confirmaron que los sujetos experimentales mejoraron significativamente respecto a los de control en sus habilidades sociales y en sus actitudes hacia la escuela y hacia el aprendizaje.

b) *El juego amplía el conocimiento del mundo social del adulto y prepara para el trabajo*

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

Por el juego se amplía el conocimiento de los hechos, situaciones y realidades sociales, porque cada niño aporta nuevas visiones del

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

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

de los imperativos y exigencias de la realidad. Y a través de esta experiencia privilegiada van adquiriendo las competencias sociales y cognitivas necesarias para integrarse activamente en la vida adulta" (Lozano, Ortega y Ben, 1996).

Trabajos recientes que han analizado el juego en distintas culturas ponen de relieve que el juego de los niños refleja el ambiente cultural de los mundos adultos en los que se desarrollan. Sánchez y Goudena (1996) realizaron un estudio transcultural en centros preescolares de Holanda y Andalucía, en el que observaron la conducta de juego de preescolares que asistían a centros urbanos y rurales de ambos países. Los datos mostraron una clara diferencia en la orientación social de la conducta de juego de los preescolares. "El juego de los niños holandeses tendía a ser más individual y orientado a la exploración del medio físico. En cambio, el juego de los niños andaluces tenía una mayor orientación social, es decir, estaba más centrado en las relaciones entre los niños" (Sánchez y Goudena, 1996).

Estos datos son consistentes con los encontrados en otros estudios transculturales que muestran que el juego de los niños refleja el ambiente cultural de los mundos adultos en los que se desarrollan. En este caso, las diferencias en las conductas de juego de los niños son interpretadas por los investigadores en base a la orientación individualista o colectivista de las culturas holandesa y andaluza, respectivamente. Junto a esta tendencia general, se analiza el papel que juega la organización del patio del recreo (distribución física, objetos presentes, etc.) en la orientación de la conducta. Se muestra cómo los patios de recreo en ambas comunidades culturales son diferentes, lo que desempeña un importante papel en la determinación del juego del niño. Esta diferencia es interpretada, más que como un sesgo metodológico a evitar, como un reflejo de nociones sobre el desarrollo y la educación infantiles presentes en ambos entornos culturales.

- c) *El juego promueve el desarrollo moral, porque es escuela de autodomínio, voluntad y asimilación de normas de conducta*

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

Aprender un rol es aprender de alguna manera un comportamiento social (Pardos *et al.*, 1988), y además la propia dinámica de la actividad lúdica es fuente para el desarrollo moral del niño, siendo escuela de autodomínio y ejercicio de voluntad. Vygotski identificó esta paradoja del juego, al observar que el niño sigue en el juego la línea de la menor resistencia, es decir, hace lo que más desea, pero, a la vez, aprende a actuar según la línea de la mayor resistencia: sometiéndose a las reglas los niños renuncian a lo que más quieren, es decir, actuar según el impulso inmediato. “Quisiera correr pero las reglas del juego le ordenan quedarse quieto, y se queda quieto. La mayor fuerza de autorregulación surge en el niño durante el juego” (Vygotski, 1933/1982). Así, el niño, cuando juega, ha de vivir y compaginar sus necesidades y deseos reales (sed, cansancio...) con la adecuación al papel que representa y a las reglas del juego (lo que le

implica en muchas ocasiones la restricción de sus necesidades del momento). Todo ello le ayuda en el proceso de adquisición de control sobre sí mismo, que facilitará la aceptación progresiva de la normativa social.

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

También las investigaciones de Elkonin concluyen subrayando el papel de esta actividad en la evolución de la conducta arbitraria: “Se tiene fundamento para suponer que al representar un papel, el modelo de conducta implícito en el mismo, con el que el niño compara y verifica su conducta, parece cumplir simultáneamente en el juego dos funciones; por una parte, interpreta su papel, y, por otra, verifica su comportamiento... La conducta teatral en el juego está organizada de manera compleja. Contiene un modelo que se manifiesta y, por otra parte, hay comparación con el modelo, o

sea, verificación. Así pues, al representar el papel, hay un original desdoblamiento, es decir, una reflexión. Claro que aún no es una verificación consciente... La conducta verificativa es muy débil aún, y sigue requiriendo a menudo el respaldo de la situación y de los participantes del juego. En ello radica la debilidad de esta función; pero el valor del juego consiste en que esa función nace ahí. Por eso precisamente puede considerarse que el juego es escuela de conducta arbitraria" (Elkonin, 1978/1980).

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

d) *El juego facilita el autoconocimiento, el desarrollo de la conciencia personal*

El juego es una oportunidad para el niño de explorar su lugar en el mundo, sus relaciones con los demás, las formas aceptables de comportarse de las que no lo son, siendo también una oportunidad para conocer a los otros, para valorarlos, aceptarlos o rechazarlos. En las interacciones lúdicas con sus iguales, vive distintas situaciones en las que se desenvuelven sentimientos, actitudes y comportamientos relacionales con diferentes matices. Puede observar cómo reacciona él ante dis-

tintas situaciones, cómo se comportan los otros con él, cuáles son sus habilidades o defectos. La actividad lúdica crea un contexto de relación muy amplio y variado en el que el niño va tomando conciencia de sí mismo, se va conociendo y conoce a los demás. En el proceso de desarrollo vamos configurando nuestro estilo de relación fruto de las interacciones con el mundo y los otros. Ensayamos modos de relación y, en función de las consecuencias que generan, nos vamos definiendo. Jugar le da al niño la posibilidad de ensayar nuevos modos de relación y de recibir imágenes de sí mismo que le posibilitarán la apertura y el avance personal.

e) *Resultados de la investigación sobre las conexiones del juego de representación con el desarrollo social*

Aunque los estudios que han analizado la repercusión de programas de juego aplicados de forma sistemática en la conducta social del niño muestran resultados positivos, sin embargo, cuando sólo se suministran oportunidades ocasionales o suplementarias de juego, no aparecen estos efectos en la conducta social. Los resultados de investigaciones experimentales desde diseños pretest –programa de juego–/posttest sugieren que el juego de representación, denominado también con diversas acepciones como dramático, socio-dramático, de rol..., estimula varios factores de la socialización (ver Cuadro 3). Cabe no obstante destacar que en algunas ocasiones los programas administrados combinan el juego de representación, dramático, con otro tipo de juegos.

CUADRO 3. EFECTOS DE LOS PROGRAMAS DE JUEGO DE REPRESENTACIÓN EN EL DESARROLLO SOCIAL (GARAIGORDOBIL, 2003A).

RESULTADOS	ESTUDIOS
Positivos afectos e interacciones entre iguales, y menos agresividad y conducta hiperactiva.	Freyberg, 1973.
Capacidad de asumir roles.	Rosen, 1974.
Aptitudes sociales cooperativas.	Marshall y Hahn, 1967. Rosen, 1974.
Resolución cooperativa de los problemas de relación.	Shores, Huster y Strain, 1976.
Habilidades sociales.	Smilansky, 1968. McCune-Nicolish, 1981.
Incremento de las conductas prosociales, así como una disminución de los niveles de agresión manifiesta.	Udwin, 1983.
Desarrollo social.	Fisher, 1992 (meta-análisis de 46 estudios).
Conducta social positiva con los iguales, capacidad de cooperación grupal y relaciones de aceptación dentro del grupo (juego dramático y otros juegos cooperativos).	Garaigordobil, 1993a, 1994a, 1995e, 1999b. Garaigordobil <i>et al.</i> , 1996.
Comunicación positiva intragrupo, conducta asertiva con iguales y conducta prosocial (juego dramático y otros juegos cooperativos).	Garaigordobil, 1995ad, 1996b, 1999a.
Disminución de conductas agresivas y de retraimiento (combinación de distintos tipos de juego con enfoque terapéutico).	Baggerly, 1999.
Habilidades de comunicación y actitudes hacia la escuela y el aprendizaje (juego dramático).	Ballou, 2001.
Conducta social positiva con los compañeros de grupo (juego dramático combinado con juegos gráfico-figurativos y musicales).	Garaigordobil y Pérez, 2002.

2.1.2.2.2. Juegos de reglas y desarrollo social

Los juegos de reglas objetivas, aunque generalmente aparecen hacia los 5 años, se constituyen de los 7 a los 12 años y perduran a lo largo de la vida. A diferencia del símbolo, los juegos de reglas implican relaciones sociales y una regularidad impuesta por el grupo. Estas actividades están estructuradas a base de reglas objetivas, representando una falta la violación de las mismas. Los juegos de reglas son juegos de combinaciones sensoriomotoras (carreras, lanzamiento de canicas...) o intelectuales (parchís, cartas...) con competencia

entre los individuos y regulados por un código. Al final del preescolar el niño es capaz de incorporarse a los juegos de reglas, y esta capacidad de aceptación de las reglas parece ser un indicador de su madurez para la entrada en la escolaridad. Todo el desarrollo de la sociabilidad que promueven los juegos simbólicos y de representación se ve reforzado por los juegos de reglas. Los juegos con reglas objetivas son un dispositivo que le ayuda al niño a desarrollar estrategias cognitivas de interacción social; en su contexto los jugadores regulan la agresividad, siendo ejercicio y escuela de responsabilidad y democracia.

2.1.2.2.3. Papel del juego cooperativo en el desarrollo social

Se definen como juegos cooperativos aquellos en los que los jugadores dan y reciben ayuda para contribuir a fines comunes. Estos juegos promueven la comunicación, la cohesión y la confianza y tienen en su base la idea de aceptarse, cooperar y compartir. Dentro de esta categoría de juegos se pueden incluir los juegos de representación colectivos descritos previamente, pero también incluyen juegos motores y de reglas que implican como elementos estructurales la participación, la aceptación, la ayuda y la cooperación. Enseñar a los niños a ayudarse, compartir y cooperar es una de las metas de la escuela que intenta estimular el desarrollo integral de sus alumnos; sin embargo, en la actualidad los educadores disponen de pocos programas lúdicos de intervención con esta finalidad. Un pionero en este tipo de experiencias es Orlick (1976, 1978, 1979, 1981, 1978/1986, 1988, 1990), profesor de la Universidad de Ottawa, en Ontario (Canadá). Durante muchos años Orlick ha experimentado con este tipo de juegos en los que los niños interactúan de un modo cooperativo para conseguir la meta del juego.

Desde la década de los 70, algunos estudios observacionales y experimentales han comprobado los beneficios del juego cooperativo en diversos aspectos del desarrollo social. Algunos estudios observacionales confirman que programas de juego cooperativo bien estructurados estimulan un incremento de la conducta cooperativa espontánea entre niños de guardería en clase durante el tiempo libre (Orlick *et al.*, 1978), en el juego libre que se realiza en la habitación de juego (Jensen, 1979) y entre preescolares durante el juego libre en un gimnasio (Orlick y Foley, 1979). Posteriormente, Orlick (1981) evaluó experimentalmente los efectos de un programa de juego estructurado cooperativamente en las conductas de compartir y de alegría o felicidad, en una muestra de 71 niños de 5 años, distribuidos en 2 grupos experimentales y 2 de control. Los experimentales fueron expues-

tos al programa de juego cooperativo durante 18 semanas, mientras que los de control realizaron un programa de juego tradicional de la misma duración. Las mediciones pretest-postest ratificaron que el programa de juego cooperativo incrementó significativamente las conductas de compartir con 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 variables motoras (coordinación, velocidad...), constatando que después de aplicar experimentalmente un programa de juego cooperativo a 19 niños de 7-10 años con dificultades de aprendizaje, el grupo experimental frente al grupo de control mostró significativamente una mejor ejecución en variables motoras, especialmente en las habilidades de balanceo o equilibrio, así como un mayor incremento de respuestas sociales cooperativas.

En Estados Unidos, durante la década de los 80, dos investigaciones, basándose en la hipótesis del contacto que plantea que la interacción interracial incrementa la tolerancia y la aceptación, utilizan los juegos cooperativos con la intención de promover con ellos la aceptación racial. El estudio de Rogers, Miller y Hennigan (1981) examinó la influencia de los juegos cooperativos en un grupo de chicas blancas y negras de 6º curso de educación elemental que realizaron esta experiencia dos días semanales durante dos semanas. Los resultados sugirieron que los juegos cooperativos habían tenido un fuerte potencial para facilitar la aceptación social entre las chicas blancas y negras. Sin embargo, el marcado incremento de las interacciones interraciales requiere un examen más riguroso, ya que el diseño del estudio permite sólo plantear conclusiones tentativas acerca de la efectividad de este tipo de juegos, debido, por un lado, a la falta de grupo de control que no permite medir la posibilidad de un efecto Hawthorne y,

por otro lado, debido a que los observadores notaron la existencia de un efecto de las expectativas sobre los resultados.

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

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

Otro estudio de interés que ha analizado los efectos del juego cooperativo es el de Blazic (1986). Con una muestra de 76 niños de 5°

curso, compara el cambio de un grupo experimental que realizó 18 sesiones de juego durante 12 semanas, con otros dos grupos de control que no realizaron el programa de juego. Sus resultados sugieren un incremento de las interacciones cooperativas en clase, que incluían más aceptación de uno mismo y de los otros, más participación en actividades de clase y el desarrollo de un positivo ambiente en el contexto del aula. Respecto a otros factores que pueden influir en la eficacia de este tipo de intervención psicoeducativa, Blazic indica que la propia maduración, la familiarización en el contexto de la clase, así como la orientación afectiva del propio profesor pueden también contribuir a un desarrollo interpersonal positivo.

En la década de los 90 varios 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 en las interacciones de 16 niños de 3 y 4 años, con y sin discapacidades. Los resultados de este estudio evidenciaron que los niños que participaron en el programa de juego cooperativo consistente en 4 sesiones de 30 minutos durante 3 semanas: (1) tuvieron mayor puntuación en contacto físico positivo durante el juego libre, especialmente para los niños con discapacidades; (2) mostraron un bajo incremento en sus interacciones verbales positivas; y (3) disminuyeron los contactos físicos negativos y las interacciones verbales negativas.

Recientemente, otros trabajos han ratificado el valor del juego cooperativo como instrumento de desarrollo de la conducta prosocial. En esta dirección apuntan los resultados del trabajo de Carlson (1999), que llevó a cabo sesiones de juego cooperativo con 24 estudiantes de 2.º grado con problemas para trabajar cooperativamente en grupo. La evaluación de los efectos del programa evidenció más conductas de ayuda, de cooperación, más capacidad para incorporar a otros y más cohesión grupal.

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

ración. Unos años más tarde, Finlinson (1997) comparó el número de conductas prosociales y de conductas negativas manifestadas durante un programa de juego cooperativo y durante un programa de juego competitivo. La muestra incluyó 20 niños y 19 niñas de 4 años. Después del programa de juego cooperativo las conductas sociales positivas fueron más altas que las esperadas, mientras que las conductas negativas fueron más bajas que las esperadas, lo contrario de lo que ocurrió después de un programa de juego competitivo.

Una síntesis de los positivos resultados de los estudios que han analizado los efectos de programas de juego cooperativo en factores del desarrollo social puede observarse en el Cuadro 4.

CUADRO 4. EFECTOS DE LOS PROGRAMAS DE JUEGO COOPERATIVO EN EL DESARROLLO SOCIAL (GARAIGORDOBIL, 2003A).

RESULTADOS	ESTUDIOS
Conducta cooperativa espontánea entre niños de guardería en clase durante el tiempo libre, en el juego libre en la habitación de juego y entre preescolares durante el juego libre en el gimnasio.	Orlick, McNally y O'Hara, 1978. Jensen, 1979. Orlick y Foley, 1979.
Conductas de compartir.	Orlick, 1981.
Respuestas sociales cooperativas.	Mender <i>et al.</i> , 1982.
Cantidad de interacciones y aceptación interracial.	Rogers <i>et al.</i> , 1981.
Interacciones cooperativas en clase, aceptación de uno mismo y de los otros, participación en actividades de clase y desarrollo de un positivo ambiente en el contexto del aula.	Blazic, 1986.
Más contacto físico y verbal positivo durante el juego libre y menos contactos físicos negativos e interacciones verbales negativas.	Grineski, 1991.
Aumentan las conductas cooperativas y disminuyen las agresivas durante los juegos cooperativos. Por el contrario, tras la implementación de los juegos competitivos, aumentan las conductas agresivas y disminuyen las conductas de cooperación.	Bay-Hinitz, Peterson y Quilitch, 1994.
Mejora la conducta social con los iguales en el aula (incremento de conductas de liderazgo, sensibilidad social, respeto-autocontrol, jovialidad y disminución de conductas agresivas, de ansiedad-timidez y de apatía-retraimiento), aumenta la capacidad de cooperación, mejora de las rela-	Garaigordobil, 1993a, 1994a, 1995b, 1999b. Garaigordobil <i>et al.</i> , 1995, 1996.

ciones interpersonales en el grupo y se incrementan las estrategias cognitivas de interacción social.	
Conducta asertiva con los iguales, conducta prosocial y cantidad-calidad de la comunicación intragrupo.	Garaigordobil, 1995acd, 1996abc, 1999a.
Las conductas sociales positivas fueron más altas, mientras que las conductas negativas fueron más bajas después del programa de juego cooperativo.	Finlinson, 1997.
Conductas de ayuda, cooperación y cohesión grupal.	Carlson, 1999.
Conducta asertiva, estrategias cognitivas de interacción social, conductas sociales de consideración con los demás, de liderazgo, concepto de los demás (juego cooperativo con otras técnicas de dinámica de grupos).	Garaigordobil, 1999c, 2000b, 2001, 2002.

2.1.2.2.4. Juego social turbulento y adaptación socioemocional

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

Estos juegos desordenados varían en función de determinadas circunstancias ambientales, por ejemplo, son más frecuentes al aire libre, y aumentan cuando el grupo disminuye de 20 a 10 miembros permaneciendo en el mismo espacio. Varían también en función de determinadas características de los niños. A los 4 años el contacto físico es más frecuente en los niños que en las niñas, la madurez social también influye porque la experiencia en la guardería (tiempo que lleva el niño en ella)

correlacionó positivamente con la frecuencia de juego desordenado y con manifestaciones positivas en dicho juego (reír, sonreír...) (Blurton-Jones, 1972; McGrew, 1972).

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

Las relaciones entre los juegos de peleas ("rough and tumble play") y la conducta agresiva han sido objeto de diversas investigaciones. Algunas de ellas han sugerido que da lugar a conductas agresivas en la escuela elemental (Neill, 1976), mientras que otras han destacado su cualidad no agresiva (Blurton

Jones, 1967, 1972; Humphreys y Smith, 1984; Pellegrini, 1987, 1988, 1989a; Smith y Boulton, 1989) y su papel positivo en el desarrollo social de los niños (Blurton Jones 1972; Smith 1982, 1983; Humphreys y Smith 1987; Pellegrini, 1989b). En parte, la razón de esta confusión puede ser resultado de las diferentes definiciones dadas de este tipo de juego en las diversas investigaciones, aunque también al hecho de que diferentes tipos de niños pueden comportarse diferencialmente en situaciones de juego desordenado.

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

2.1.2.3. El juego como vía de expresión-control emocional

La literatura clínica sobre el juego se ha centrado sobre todo en la discusión de la importancia del juego de simulación o ficción para el desarrollo de la representación de la expe-

riencia emocional, así como en la resolución de crisis afectivas. Se considera que el juego provee de la oportunidad de expresar sentimientos negativos, de experimentar con soluciones alternativas y de procesar nueva información sin las consecuencias que tendría en la vida real. Sintetizando las conclusiones relativas a las conexiones del juego con el desarrollo afectivo-emocional, se pueden proponer varias afirmaciones que se presentan a continuación.

a) *El juego es una actividad placentera que genera satisfacción emocional*

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

Además, el niño juega frecuentemente a representar experiencias positivas (la llegada de los reyes magos, un viaje con sus padres...) reviviendo de nuevo la satisfacción emocional que experimentó. Pero esta tendencia al placer del juego no sólo subyace a la representación de experiencias felices, porque, aun cuando los niños representan experiencias penosas, en ellas deja de ser sujeto pasivo, sufridor de la situación, y se torna activo, domina de este modo la situación ansiógena y con ello obtiene placer. El niño se siente pequeño frente al poder del adulto, pero el mundo del juego le permite ampliar los horizontes de sí mismo, superando los límites rígidos que en ocasiones las circunstancias le imponen. En el juego puede representar figuras poderosas, puede invertir el rol de su vida real, el niño agresivo puede tomar roles bondadosos, el que sopor-

ta una educación autoritaria puede hacer de padre autoritario, y al que se le exige una conducta madura puede tomar el rol de bebé. El juego posibilita la expansión del "Yo" y, por consiguiente, el desarrollo personal.

Otros estudios (Singer, 1998), después de revisar varias investigaciones del juego de ficción, sugieren que fomentar el juego imaginativo a través de los padres y otros cuidadores puede ayudar al niño no sólo a disfrutar de una infancia segura, sino también a mejorar su capacidad de crear una rica y variada vida interna que puede resultar clave en su autorregulación, felicidad y placer estético a lo largo de toda su vida.

b) *El juego permite la elaboración de experiencias difíciles facilitando el control de la ansiedad asociada a estas experiencias*

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

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

En coherencia con esta función del juego, en distintas ocasiones de observación del juego en contexto clínicos y educativos he podido

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

Así, el niño elabora su propia experiencia por el juego, las experiencias positivas (representaciones de experiencias que han sido agradables para él, como un día de fiesta o una excursión con sus padres), y también las experiencias que han sido excesivas para su aparato psíquico son asimiladas a través de esta repetición simbólica, que le ayuda a liberarse de la ansiedad (Aberastury, 1981; Arfouilloux, 1977; Klein, 1932/1980; Winnicott, 1942/1980, 1971/1982). A través del juego los niños pueden separar tanto experiencias dolorosas como placenteras del contexto original donde suceden (Fein, 1989), y la actividad lúdica puede ser un reflejo del estado emocional del niño y un recurso para dominar activamente las ansiedades normales de la infancia y las emociones dolorosas asociadas con diferentes periodos de desarrollo (Bettelheim, 1987).

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

los terapeutas que han descrito la utilidad de las intervenciones con juego con niños con enfermedades físicas, con operaciones de cirugía, con víctimas de abuso sexual y físico o con niños que han vivido situaciones de divorcio de sus padres (Terr, 1990).

c) *El juego posibilita la expresión simbólica de la agresividad y de la sexualidad infantil*

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

En primer lugar, el juego es una vía que sirve para expresar simbólicamente la agresividad infantil. Emily Gillies (1948) puso en marcha grupos de juego con niños que presentaban dificultades en la interacción, observando que las dramatizaciones tendían a nivelar y reducir las tensiones en el grupo. El niño excesivamente agresivo parecía volverse más capaz de aceptar las ideas ajenas y de trabajar de forma más plástica con el grupo, mientras que los niños inhibidos y retraídos comenzaron a ofrecerse voluntariamente para determinadas tareas y a expresar sus ideas. Son muchos los ejemplos de las diversas formas bajo las cuales el juego utiliza las tendencias agresivas, como en los combates de arma blanca, en los juegos de pistoleros, castigando a la muñeca, golpeando o cortando la plastilina, en los juegos con música y movimiento, en el interjuego de construir –destruir, clavando, rompiendo papel, martilleando, imitando animales salvajes... Todos estos juegos permiten la expresión y satisfacción indirecta de la agresividad sin sentimientos de culpa, liberándole de la tensión concomitante que estos sentimientos despiertan en el niño. Además, el intercambio de refuerzos positivos en la interacción lúdica promueve el control y la disminución de la agresividad.

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

d) *El juego facilita el proceso progresivo de la identificación psicosexual*

Los niños necesitan la oportunidad de jugar lo que han visto a fin de comprenderlo o al menos sentir que forman parte de ello. “Esta imitación promueve la comprensión del mundo del adulto, porque el niño descubre lo que significa ser madre o aviador cuando experimenta el rol, al tiempo que esto estimula el proceso de identificación. El juego ayuda a desarrollar la personalidad del niño, porque a través de él comprende el comportamiento y las relaciones de los adultos que él toma como modelo de conducta” (Mujina, 1975/1978). En el juego de representación, de dramatización de roles

(hace que barre, que cocina, que arregla el coche...), o en los juegos de muñecas (las viste, da de comer...), los niños reproducen las relaciones entre los adultos del mundo cercano familiar, escolar y social que les rodea, y ello contribuye al progresivo proceso de identificación con el modelo del adulto.

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

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

Los niños a esta edad prefieren juegos de conquista, de acción, para los que cogen objetos del padre, usando sus expresiones.

e) *El juego es un medio para el aprendizaje de técnicas de solución de conflictos*

El juego también resulta útil en el crecimiento de la personalidad infantil porque en su contexto se toman decisiones, se abordan situaciones problemáticas y se elaboran estrategias de acción frente a las mismas. El juego es representación-reconstrucción de los conflictos de dentro y fuera del grupo, y obliga a los participantes a buscar soluciones en función de los intereses del grupo. Los participantes tienen que ponerse de acuerdo con otras personas que experimentan y reflejan diversas formas de relación emotiva, de percepción y de valoración de las situaciones (Pardos *et al.*, 1988). Además, en los juegos dramáticos suelen representar variadas situaciones conflictivas que resuelven en distintos momentos con diferentes finales. El niño que se mancha la ropa en una excursión y teme la reprimenda de la madre, la niña que se pierde en el bosque y siente miedo e indefensión frente a esa situación, caerse, herirse o enfermar..., fueron algunos de los temas representados por los grupos de niños de 5 a 7 años en una experiencia que realizamos con juego dramático libre en 1987. Y en este ensayar distintas posibles soluciones ante un conflicto, es lógico pensar que la propia vivencia del niño y las condiciones del conflicto se modifican.

f) *Resultados de los estudios sobre los efectos de programas de juego en el desarrollo afectivo-emocional*

Se han llevado a cabo pocos estudios que estimulando el juego hayan evidenciado los efectos de programas de juego aplicados de forma sistemática en variables relacionadas con el desarrollo afectivo-emocional. No obstante, los realizados han obtenido resultados positivos (ver Cuadro 5).

CUADRO 5. EFECTOS DE LOS PROGRAMAS DE JUEGO EN EL DESARROLLO AFECTIVO-EMOCIONAL (GARAIGORDOBIL, 2003A).

RESULTADOS	ESTUDIOS
Emocionalidad positiva (programa de juego imaginativo).	Udwin, 1983.
Autoconcepto (programa de juegos cooperativos y creativos).	Garaigordobil, 1993a, 1994a, 1995be. Garaigordobil <i>et al.</i> , 1995.
Autoconcepto social y emocional (programa de juegos cooperativos y creativos).	Garaigordobil, 1995ad, 1996ab, 1999a.
Mejora en el dominio afectivo (juego sociodramático).	Fisher, 1992 (meta-análisis de 46 estudios).
Aumenta la autoaceptación, autoestima, autoconfianza, autocontrol, y disminuyen las quejas somáticas (combinación de juegos con enfoque terapéutico).	Baggerly, 1999.
Autoconcepto, capacidad de empatía y capacidad para analizar cognitivamente emociones (juego cooperativo con otras técnicas de dinámica de grupos).	Garaigordobil, 1999c, 2000b, 2002.

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

2.1.3. Inhibición del juego simbólico y sus implicaciones en el desarrollo

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

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

Otras dificultades con la actividad de simulación han sido vinculadas empíricamente a estados patológicos en los niños, incluyendo problemas orgánicos y afectivos. Niños con retraso mental, psicóticos, autistas, ciegos..., por ejemplo, hacen menos combinaciones en el juego con sus muñecas, exhiben menor frecuencia de juego simbólico y usan los objetos de un modo más repetitivo, manipulativo y de forma concreta que los niños sin problemas

(Willians, 1980; Rubin *et al.*, 1983). Algunos estudios empíricos, igual que las observaciones clínicas, han constatado que niños con otras formas de dificultades emocionales muestran también inhibiciones en el juego de simulación. Estos estudios indican, por ejemplo, que fuertes afectos negativos o un nivel alto de ansiedad pueden inhibir los procesos de simulación. La literatura acerca de niños severamente traumatizados también indica disrupciones en el juego. Varios trabajos subrayan que específicos traumas emocionales pueden dar como resultado significativas inhibiciones de la actividad lúdico-simbólica (Hetherington *et al.*, 1979; Terr, 1990).

En esta dirección, Terr (1991) encuentra que los niños expuestos a repetidos traumas pueden mostrar regresiones considerables en el desarrollo, así como evitación de sentimientos y percepciones dolorosas. Las dificultades manifestadas en el juego de estos niños son: repetición compulsiva, ruptura del juego por emergencia de la ansiedad, literalidad (ausencia de simbolización) y reconstrucción de aspectos del trauma experimentado en los temas de juego. Así mismo, se ha observado menos actividad lúdica simbólica e imaginativa y juego más fragmentado y repetitivo en niños dos meses después del divorcio de sus padres (Hetherington *et al.*, 1979), en niños con bajo ajuste (Fein, 1981), con apego inseguro (Rosenberg, 1984), o con el "Yo" poco elástico o resistente (Gordon *et al.*, 1992). En esta dirección, Collopy (2000, p. 2194) confirma que los niños que han sufrido una disciplina muy severa y tienen altos niveles de disociación manifiestan fantasías violentas en sus juegos con más probabilidad, y los resultados de su estudio apoyan el vínculo entre abuso y fantasía.

Con la finalidad de profundizar en esta cuestión, Gordon (1993) estudia 4 tipos de inhibición del juego de simulación observados en niños de 3 a 9 años y sus implicaciones o consecuencias en el desarrollo. Las inhibiciones estudiadas son: (1) no resolución de la experiencia afectiva negativa a través de la actividad de simulación, sólo mantenimiento de la

representación simbólica; (2) falta de coordinación y desorganización de las actividades y objetos de juego; (3) perseveración de la actividad y repetición de un único plan o esquema; e (4) inhibición global del juego de simulación. En opinión de esta investigadora:

- En el dominio cognitivo estas inhibiciones pueden incluir dificultades en la capacidad de toma de perspectiva, problemas con la construcción del conocimiento físico y lógico-matemático (incluyendo conceptos de clasificación o causalidad), inhibición del pensamiento divergente o creativo y posible perjuicio de formas más abstractas de asimilación y acomodación en el posterior desarrollo.
- En el plano socio-afectivo los efectos de inhibiciones del juego durante mucho tiempo pueden incluir fijaciones alrededor de crisis específicas del desarrollo, falta de habilidad en la búsqueda de soluciones para resolver sentimientos o ejercitar el control de experiencias traumáticas, y problemas con la mutua regulación y reciprocidad, liderando potenciales retrasos en el razonamiento moral y en la resolución de problemas afectivos.

Este examen da luz sobre las relaciones existentes entre afectividad y simbolización en el juego. La relación entre afectividad y representación simbólica no ha sido muy estudiada empíricamente. Por ello, no es claro si preexisten dificultades con la actividad simbólica entre los niños que han experimentado problemas afectivos o si las dificultades socio-emocionales experimentadas por estos niños crean inhibiciones del juego simbólico. Futuras investigaciones longitudinales han de determinar si los fenómenos cognitivos y socio-emocionales son efecto, causa o simple correlato con la inhibición en el juego.

Las observaciones de Gordon (1993) apoyan la noción de que fallos para simbolizar a través del juego están a veces relacionados con la emergencia de ansiedad y otros afectos negativos. En muchas situaciones de juego, niños

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

Como subraya Mann (1996) al describir el significado y los beneficios del juego, se ha demostrado empíricamente que el juego estimula la experiencia de control, la curiosidad, la motivación intrínseca, la diversión y el aprendizaje. El autor observa cómo los distintos tipos de juego (sensoriomotor, simbólico, de reglas...) se entrelazan con las fases de desarrollo, concluyendo que esta actividad estimula el cerebro, fomenta la acción y le permite al niño anticipar experiencias vitales. Sin embargo, destaca la infrautilización del juego como una estrategia de aprendizaje, a pesar de los centenares de citas empíricas que documentan su poder en el desarrollo cognoscitivo, del lenguaje, en el crecimiento de imaginación y creatividad y en el desarrollo de competencia social.

Baggerly (1999) ha estudiado la efectividad de implementar sesiones de juego conjuntas con niños de 5° curso y preescolares con problemas de adaptación. En concreto, se trataba de determinar si las sesiones de juego con

niños de 5° curso especialmente entrenados facilitaban diversos cambios en los preescolares. Los 15 niños del grupo experimental recibieron 10 sesiones semanales de juego de 20 minutos de duración, llevadas a cabo por estudiantes de 5° curso que habían realizado previamente 10 sesiones de 35 minutos de duración, para entrenarles en procedimientos y habilidades de terapia de juego infantil. Los 14 niños del grupo de control no recibieron ningún tratamiento. Los análisis de varianza revelaron que los niños del grupo experimental mostraron una disminución significativa en quejas somáticas. Otras variables revelaron tendencias ligeramente positivas en autoconcepto, en problemas de conducta, en conductas de externalización y en conductas delictivas, si bien en ningún caso estas diferencias resultaron estadísticamente significativas. La observación sistemática y los relatos de los profesores permitieron constatar un aumento de la autoaceptación, autoestima, autoconfianza, autocontrol, creatividad y de las relaciones positivas, así como una disminución de las conductas agresivas y de retraimiento (Baggerly, 1999).

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

ción de miedos. Además, las emociones positivas que ocurren durante el juego pueden ayudar a la flexibilidad y la adaptación al cambio.

EN SÍNTESIS

Recapitulando las contribuciones que el juego desempeña en el desarrollo integral del niño (ver Cuadro 6), se puede afirmar que el juego es una actividad vital e indispensable para el desarrollo humano. El juego no es sólo una posibilidad de autoexpresión para el niño, sino también de autodescubrimiento, exploración y experimentación con sensaciones, movimientos, relaciones, a través de las cuales llega a conocerse a sí mismo y a formar conceptos sobre el mundo. Las actividades lúdicas que el niño realiza a lo largo de la infancia le permiten desarrollar su pensamiento, satisfacer sus necesidades, elaborar experiencias traumáticas, descargar tensiones, explorar y descubrir, crear, colmar su fantasía, reproducir sus ad-

quisiciones asimilándolas, relacionarse con los demás, ensanchar los horizontes de sí mismo... Por ello, se puede afirmar que estimular la actividad lúdica, positiva, simbólica, constructiva y cooperativa en contextos escolares es sinónimo de potenciar el desarrollo infantil, teniendo además esta actividad una función preventiva y terapéutica. Los resultados obtenidos en la investigación de las contribuciones del juego al desarrollo infantil han potenciado que en la actualidad muchos profesionales de la psicología y la educación enfaticen la inclusión de actividades lúdicas grupales como instrumento preventivo y de desarrollo en diversos contextos como ámbitos clínicos, ludotecas o contextos educativos (Lozano, Ortega y Ben, 1996; Mann, 1996; Martínez, 1998; Lozano, 1997; Ortega, 1996; Piqueras, 1996; Reynolds y Stanley, 2001; Russo, 1998; Santos y Salgado, 1998; Singer y Singer, 2001).

CUADRO 6. CONTRIBUCIONES DEL JUEGO AL DESARROLLO INFANTIL (GARAIGORDOBIL, 2003A).

Juego y desarrollo cognitivo	<i>El juego crea y desarrolla estructuras mentales, originando la creatividad</i> ▶ El juego manipulativo es un instrumento de desarrollo del pensamiento. ▶ El juego es una fuente de aprendizaje que crea zonas de desarrollo potencial. ▶ El juego es un estímulo para la atención y la memoria. ▶ El juego simbólico, de representación, fomenta el descentramiento cognitivo. ▶ El juego origina y desarrolla la imaginación, la creatividad. ▶ En el juego se estimula la discriminación fantasía-realidad. ▶ El juego es comunicación y facilita el desarrollo del lenguaje. ▶ La ficción es una vía de desarrollo del pensamiento abstracto. ▶ Efectos de programas sistemáticos de juego (estudios experimentales): CI, capacidad de conservación, toma de perspectiva, aptitudes de madurez para el aprendizaje, pensamiento convergente, creatividad (verbal, gráfica, motriz...), lenguaje (rendimiento, aptitudes lingüísticas, diálogo creativo, capacidad de contar historias...), matemáticas (soltura en matemáticas, aptitud numérica...).
--	---

Juego y desarrollo social	<i>El juego es un poderoso instrumento de comunicación y socialización</i> a) Los juegos de representación (simbólicos, rol, dramáticos, ficción...): ▶ Estimulan la comunicación y la cooperación con los iguales. ▶ Amplían el conocimiento del mundo social del adulto y preparan al niño para el mundo del trabajo. ▶ Promueven el desarrollo moral, son escuela de autodomínio, voluntad y de asimilación de normas de conducta. ▶ Facilitan el autoconocimiento, el desarrollo de la conciencia personal. b) Los juegos de reglas: ▶ Son aprendizaje de estrategias de interacción social. ▶ Facilitan el control de la agresividad. ▶ Son ejercicio de responsabilidad y democracia. c) Los juegos cooperativos: ▶ Promueven la comunicación, aumentan los mensajes positivos entre los miembros del grupo y disminuyen los mensajes negativos. ▶ Incrementan las conductas prosociales (conductas de ayudar, cooperar, compartir...) y las conductas asertivas en la interacción con iguales. ▶ Disminuyen conductas sociales negativas (agresividad-terquedad, apatía-retraimiento, ansiedad-timidez...). ▶ Estimulan interacciones y contactos físicos positivos, reduciendo los negativos. ▶ Potencian el nivel de participación en actividades de clase y la cohesión grupal, mejorando el ambiente o clima social de aula. ▶ Facilitan la aceptación interracial. ▶ Mejoran el concepto de los demás. d) Los juegos sociales turbulentos: ▶ Promueven la socialización de la agresividad. ▶ Facilitan la adaptación socio-emocional.
Juego y desarrollo afectivo-emocional	<i>El juego promueve el equilibrio afectivo y la salud mental</i> ▶ El juego es una actividad placentera que genera satisfacción emocional. ▶ El juego permite la asimilación de experiencias difíciles, facilitando el control de la ansiedad asociada a estas experiencias. ▶ El juego posibilita la expresión simbólica de la agresividad y de la sexualidad infantil. ▶ El juego facilita el proceso progresivo de la identificación psicosexual. ▶ El juego es un medio para el aprendizaje de técnicas de solución de conflictos. ▶ Efectos de programas de juego: Aumentan los sentimientos de autoaceptación, el autoconcepto-autoestima, la empatía, la emocionalidad positiva...

2.2. La conducta prosocial: definición, teorías, determinantes e impacto en el desarrollo

La segunda línea de investigación que subyace a la propuesta de intervención está relacionada con los estudios que han analizado la conducta prosocial. Por ello, en este apartado, en primer lugar, se identifica la definición implícita en el programa de juego; en segundo lugar, se presentan algunas teorías explicativas de la conducta prosocial desde distintas perspectivas epistemológicas, tales como la perspectiva etológica-sociobiológica, el enfoque cognitivo-evolutivo, la perspectiva psicoanalítica y las teorías del aprendizaje. Después, se lleva a cabo un análisis de los factores que influyen en el desarrollo de este tipo de conducta social, y finalmente, se exponen los resultados de un conjunto de investigaciones que han puesto de relieve los beneficios de cooperar frente a competir en distintas variables del desarrollo personal y social. Estos trabajos han constatado varios efectos positivos de las experiencias cooperativas para el desarrollo en la infancia y la adolescencia. Las conclusiones de estos estudios subyacen a las experiencias de juego cooperativo que estructuran el modelo de intervención psicológica propuesto para desarrollar la personalidad en la infancia.

2.2.1. Definición de la conducta prosocial

El estudio de la “conducta prosocial” en el ámbito de la psicología no es reciente, pero ha sido en las dos últimas décadas cuando han proliferado numerosos trabajos referidos a este tema. Son diversas las definiciones teóricas desarrolladas del concepto de conducta prosocial, y si bien la mayoría de ellas incluye la idea de “conducta social positiva”, sin embargo, este nivel de acuerdo desaparece cuando se intenta caracterizar el concepto con mayor precisión. Se discute abiertamente sobre si deben o no deben incorporarse consideraciones de carácter motivacional en la definición del concepto. Esta discrepancia permite dis-

tinguir dos tipos de conductas sociales positivas: (a) las conductas prosociales que suponen un beneficio mutuo para las dos partes implicadas en la relación interpersonal, y (b) las conductas prosociales que sólo benefician a una de las partes. Debido a esta diferenciación surge el criterio motivacional que plantea la dicotomía de motivación altruista/no altruista del comportamiento prosocial.

Teniendo en cuenta las definiciones previas, en la propuesta de intervención psicológica basada en el juego cooperativo se plantea una definición que incorpora las dos perspectivas (conductual y motivacional), desde la que se entiende por conducta prosocial “toda conducta social positiva que se realiza para beneficiar a otro con/sin motivación altruista”, incluyendo conductas como dar, ayudar, cooperar, compartir, consolar... Con el objeto de clarificar las conductas prosociales, Strayer (1981) plantea una clasificación en la que incorpora dentro de la categoría de comportamientos prosociales 4 tipos de actividades: (a) actividades con objetos en las que se incluyen conductas como ofrecer, dar, compartir, intercambiar o cambiar objetos con otros niños; (b) actividades cooperativas dentro de las que se pueden incluir tareas y juegos de cooperación; (c) tareas y juegos de ayuda, en los que el objetivo no es participar para contribuir a una meta grupal, sino ayudar a otro o ser ayudado por él. En éstas los roles no son igualitarios como en las actividades de cooperación, sino que son asimétricos, ya que un miembro da ayuda y el otro la recibe; y (d) actividades empáticas como mirar o aproximarse a un niño que tiene algún problema o consolarle, reconfortarle con distintas estrategias.

Tomando como referencia esta clasificación, se desarrolla un análisis de las conductas de ayuda y cooperación, ya que ambas son especialmente estimuladas con los programas de juego que se proponen. En este contexto, se define la conducta de ayuda como una conducta positiva que se realiza para beneficiar a otro, y la conducta de cooperación como un intercambio social que ocurre cuando dos o

más personas coordinan sus acciones para obtener un beneficio común, es decir, un intercambio en el que los individuos se dan ayuda entre sí para contribuir a un fin común, un tipo de interacción prosocial en el que los miembros del grupo mutuamente dan y reciben ayuda para contribuir a fines comunes (Garaigordobil, 1990).

2.2.2. Teorías explicativas de la conducta prosocial

Debido a que se han formulado distintas teorías sobre la conducta prosocial, a continuación se presentan algunos de los modelos teórico-explicativos cuyas aportaciones han sido significativas en el estudio de la conducta prosocial (Garaigordobil, 1994b, 2003a).

a) *La perspectiva etológica y sociobiológica*

Para la corriente etológica orientada a descubrir y explicar los mecanismos que han permitido la adaptación de cada especie a su ambiente, el altruismo es entendido como la “reducción de la aptitud genética personal en vistas a la mejora de la aptitud genética personal de otros” (Wilson, 1975/1980). El estudio de las bases biológicas del comportamiento social confirma que las conductas altruistas no son exclusivas de los seres humanos, ya que algunas clases de insectos sociales como las hormigas o las abejas tienen algunos sujetos que defienden a otros, poniendo a veces en peligro su vida al servicio del resto del grupo, es decir, manifiestan conductas de carácter claramente altruista.

Este hecho ha promovido que algunos autores hayan sugerido la determinación biológica de la conducta altruista, aunque esta hipótesis resulta bastante controvertida. En esta perspectiva se encuentran los trabajos de Wilson (1975/1980), quien desde la sociobiología desarrolla el concepto darwiniano de “Selección familiar” por el que propone que los padres y parientes se sacrifican y tienen conductas altruistas con las crías, con la finalidad de favorecer que otros miembros del grupo, con los que se está genéticamente relaciona-

do, sobrevivan, entendiendo que la defensa del propio grupo es, a la vez, la defensa de sí mismo. Este planteamiento supera la dicotomía entre las tesis altruistas y egoístas de la conducta prosocial, postulando un origen filogenético de las conductas altruistas.

Una perspectiva similar tienen Buck y Ginsburg (1991), que atribuyen las raíces del altruismo a la comunicación espontánea definida como “no intencional, no sujeta a análisis lógicos, como comunicación afectiva acerca de sentimientos, deseos, emociones o motivos” (Buck y Ginsburg, 1991), considerando que este tipo de comunicación, a diferencia de la simbólica, se haya basada biológicamente, y consiste en gestos o signos. Estos autores han argumentado que el altruismo y otras conductas prosociales en vertebrados están basadas en afectos prosociales que se sustentan en experiencias durante el desarrollo, involucrando a la comunicación emocional espontánea. Por esta razón consideran que la comunicación espontánea es suficiente para producir vínculos sociales y conductas que benefician al grupo, pero no necesariamente a cada individuo dentro de él. También han sugerido que las raíces del fenómeno de comunicación espontánea activan los impulsos altruistas y que el altruismo es un fenómeno derivado, basado en los roles sociales que caracterizan la organización de las especies.

Estos autores, si bien no encuentran evidencia de la existencia de genes de la conducta altruista como tal, proponen que esto debe ser un aspecto derivado de la conducta social basada en vínculos sociales y de comunicación. Por un lado, consideran que la vinculación afectiva social precede y es necesaria para que el aprendizaje cognitivo ocurra y, por otro lado, sostienen que la estructura social que caracteriza cada especie es iniciada, mantenida y alterada por la comunicación afectiva, estando ésta basada genéticamente. Las observaciones de la estructura social de diversas especies les conduce a concluir que las “genéticas de comunicación forman las

bases primarias para todos los tipos de sociedad" (Buck y Ginsburg, 1991).

b) El enfoque cognitivo-evolutivo

En este enfoque se comparte la creencia de que la conducta altruista está estrechamente vinculada al desarrollo cognitivo y moral del individuo. La obra de Piaget *El criterio moral en el niño* (1932/1974) es una obra clásica sobre el desarrollo moral que no se centra específicamente en los procesos del desarrollo moral, sino que trata de integrar los datos evolutivos en una explicación sociopsicológica. La paradoja que trata de resolver es cómo se desarrolla la moralidad autónoma individual en contraposición con la moral impuesta por los adultos. Piaget explica el desarrollo moral como el paso de una fase de heteronomía a otra de autonomía, diferenciando cualitativamente los dos tipos de moralidad. La fase de heteronomía se caracteriza por el respeto a las normas del adulto, evaluación de la conducta por las consecuencias, egocentrismo y concepción de la moral como algo absoluto. Y la fase de autonomía se caracteriza por la interiorización de las normas de la moralidad, amplio control de la conducta prosocial, evaluación de la conducta teniendo en cuenta las intenciones y concepción de las normas como algo relativo. Piaget habla de fases evolutivas, a diferencia de Kohlberg, que plantea estadios de desarrollo moral.

Esta teorización piagetiana plantea la existencia de una secuencia evolutiva que progresa desde un realismo moral a una moral relativista, siendo los factores que determinan estos cambios morales el desarrollo cognitivo, la interacción entre iguales y la superación de la presión coercitiva de la autoridad adulta. Desde este punto de vista, la relación con el adulto es fuente de la moral heterónoma, basada en el deber, la obediencia y la autoridad. El descubrimiento de la justicia con sus iguales le permite al niño adquirir conciencia de la imperfección de la justicia del adulto. Esta moralidad autónoma, moral del grupo de iguales, basada en principios democráticos, se construye en base al mutuo acuerdo, y es

seguida por el niño con mayor facilidad, ya que las reglas que se imponen han sido construidas con su contribución. Algunos estudios en esta línea de pensamiento han encontrado evidencias que confirman diversos aspectos de la explicación piagetiana del desarrollo del altruismo (Lourenco, 1990).

Por otro lado, los trabajos de Kohlberg (1969, 1982) presentan el desarrollo moral como un proceso que se articula siguiendo una secuencia invariante de estadios, que cursan paralelos al desarrollo intelectual, observándose razonamientos morales de orden superior en los sucesivos estadios. Los seis estadios descritos por Kohlberg (1976, 1982) se pueden agrupar en tres niveles, cada uno con dos estadios, que difieren con relación a la concepción de lo que está bien, a las razones que dan para hacer lo que está bien y a la perspectiva social. Rest (1983) caracteriza estos 3 niveles del siguiente modo:

El nivel preconvencional (hasta los 9 años)

- ▶ Perspectiva egocéntrica, característica del período concreto.
- ▶ No hay comprensión de las reglas y expectativas convencionales.
- ▶ Las normas son heterónomas, es decir, algo que viene desde el exterior.
- ▶ La ley es algo que hay que obedecer para evitar el castigo.
- ▶ La moralidad está guiada por la obediencia, el egoísmo instrumental y el simple intercambio.

El nivel convencional (adolescencia)

- ▶ Identificación con las normas y expectativas convencionales de la sociedad o autoridad.
- ▶ El sometimiento a las normas se opera desde acuerdos compartidos para el buen funcionamiento social e institucional.
- ▶ Es la moralidad del acuerdo interpersonal, del respeto a la ley y de la responsabilidad hacia el orden social.

El nivel postconvencional (adultos)

- ▶ Presupone pensamiento formal.

- Se comprenden y aceptan las reglas, pero la aceptación se basa en principios morales de carácter general que subyacen a las leyes, y si las reglas entran en conflicto, se juzga más por el principio moral que por la convención.

Así, desde esta perspectiva se plantea que los niños pequeños son incapaces de realizar actos altruistas porque su orientación moral está guiada por demandas externas, dirigidas hacia refuerzos concretos o a la evitación del castigo, enfatizándose la existencia de relaciones positivas entre razonamiento moral y conducta prosocial. Eisenberg, Lenon y Roth (1983) propusieron una teoría global sobre lo que ellos denominan "juicio moral prosocial". Después de varios estudios conceptualizan 5 niveles de razonamiento prosocial, que están relacionados con la edad, pero que no tienen como en Kohlberg un carácter universal e irreversible. Estos investigadores también encontraron que los niños situados en los niveles superiores de juicio moral prosocial, definidos por una alta capacidad de empatía y orientación hacia los demás, mostraban más conductas prosociales.

Las investigaciones empíricas realizadas desde este enfoque constructivista (Kohlberg y Candee, 1984) sugieren que cuanto más elevado sea el razonamiento moral, mayor será la probabilidad de que se den conductas de ayuda. En la misma dirección, el trabajo de Eisenberg *et al.* (1988) encuentra correlaciones entre los puntos de conducta prosocial con razonamiento moral prosocial y autoatribuciones prosociales. Sin embargo, existen controversias entre los investigadores de distinto enfoque, ya que algunos estudios muestran que los resultados entre razonamiento moral y conducta no son tan consistentes (Marchesi, 1984; Bandura, 1986/1987).

c) La perspectiva psicoanalítica

Aunque el psicoanálisis no se ha ocupado directamente del estudio de la conducta prosocial, diversos estudios con este enfoque han señalado varios motivos concretos que

promueven la conducta altruista, tales como: superación de sentimientos de culpa, medio de resolución de un conflicto interno, mecanismo de compensación de ansiedades, formación reactiva que oculta la agresividad... Desde el psicoanálisis clásico, S. Freud (1921/1960, 1930/1953) opina que la conducta humana busca siempre la autogratificación, y considera que los impulsos instintivos y la culpa son los principales determinantes de la conducta (y en nuestro caso la conducta prosocial). Sin embargo, posteriores trabajos ponen de relieve la importancia de los procesos del "Yo".

Para Erikson (1963) la conducta y el desarrollo moral dependen de las normas interiorizadas y de los procesos del "Yo" que le permiten actuar según esas normas. Desde su punto de vista, la conducta humana está guiada inicialmente por el principio del placer, explicando la naturaleza y el origen de la conducta prosocial a partir del desarrollo del aparato psíquico del niño, es decir, del proceso de control de los impulsos (control de la agresividad y de la sexualidad a través de la simbolización, sublimación...), del desarrollo y fortalecimiento del "Yo", así como del proceso de construcción del "Súper-Yo" o desarrollo de la conciencia moral. Aunque inicialmente se puso el acento en el control de impulsos, relacionando este control con la conducta prosocial, posteriormente se enfatizó la importancia de los procesos del "Yo" en el desarrollo de la personalidad y de la moralidad. En esta perspectiva se plantea que las identificaciones con los padres contribuyen a la primaria construcción del "Ideal del Yo" infantil, pero, posteriormente, los amigos, los compañeros y "otros" significativos para el niño son un eje importante de influencia en los cambios que se operan en la orientación moral y en los valores socio-morales del niño.

d) Teorías del aprendizaje

A diferencia de las otras orientaciones psicológicas que enfatizan la importancia de factores internos como determinantes de la conducta prosocial, los teóricos del aprendizaje subrayan que la conducta prosocial está determinada

por factores ambientales, externos. Las teorías tradicionales del aprendizaje postulan que las conductas prosociales son aprendidas a través de los mecanismos del condicionamiento clásico y del condicionamiento operante. En esta dirección, algunos estudios confirman que cuando las personas son reforzadas de forma continua para actuar de una forma prosocial, estas conductas se consolidan (Gelfand *et al.*, 1975; Grusec y Redler, 1980).

En opinión de Grusec (1991), aunque la conducta altruista nunca viene seguida de recompensas materiales, es muy frecuente que las personas que rodean al niño respondan a las conductas altruistas con algunas formas de refuerzo social como una felicitación, agradecimiento o sonrisa (Grusec, 1991). Estudios que han evaluado los efectos de las recompensas materiales y del refuerzo social en las conductas prosociales (Smith *et al.*, 1979) han constatado que los niños que recibían apoyo social por conductas de compartir en una tarea de laboratorio tendían a atribuir su conducta a motivos internos (deseo de ayudar). Sin embargo, aquellos que recibieron recompensas materiales atribuyeron su conducta prosocial a motivos externos (deseo de recompensa). Ello sugiere que los agentes de socialización que ofrecen refuerzo social frente a conductas prosociales, evitando la utilización de recompensas materiales, estarían estimulando la internalización de tendencias altruistas.

Estudios posteriores han puesto el énfasis en el aprendizaje observacional, es decir, en la observación e imitación de modelos prosociales. En este sentido cabe destacar el estudio de Davidoff (1984), en el que se constata que la observación de modelos prosociales refuerza el altruismo, tanto en la vida real como en situación de laboratorio. De este modo, se subraya la importancia de factores sociales (modelos altruistas de adultos o de iguales) como promotores del desarrollo moral, rechazando la idea de estadios morales debidos a regulaciones internas del pensamiento propuesta por Kohlberg. En los últimos años,

algunos teóricos del aprendizaje social (Bandura, 1977, 1986/1987) cuestionan la focalización exclusiva en los estímulos externos que ignora los mecanismos cognitivos del aprendizaje social, considerando que la adquisición del razonamiento moral y de las conductas prosociales es el resultado de un largo proceso de aprendizaje social, en el que niño inicialmente está regulado por factores externos (otros que refuerzan o castigan su conducta), pero, poco a poco, va sustituyendo las sanciones y las demandas externas por los controles internos.

Desde este punto de vista se subraya que en este proceso de autorregulación de la conducta diversos procesos cognitivos (intenciones, evaluaciones...) desempeñan un papel relevante. Los agentes de socialización juegan un papel importante en el aprendizaje de valores y conductas morales (modelos de conducta o fuente de explicaciones de razonamiento moral), pero progresivamente la autorregulación en función de reglas y normas que se han internalizado son también una importante influencia en la acción moral que incluye la conducta prosocial.

En síntesis, en lo que se refiere a los modelos teórico-explicativos de la conducta prosocial, se pueden establecer tres períodos históricos claramente localizables. El primer período coincide con la vigencia del *Modelo Personalista* en la psicología de la personalidad, desde el que se considera que las predisposiciones estables de respuesta (rasgos y estados) de las personas son las causas generales de sus conductas. El interés se centra en la determinación de la conducta prosocial por variables personales que son definitorias del individuo. Son estas variables personales las que, en último término, van a determinar el peculiar y específico comportamiento que el individuo desarrolle en una situación concreta. El segundo período se superpone con el *Modelo Situacionista*, desde el que se entiende la conducta prosocial como una expresión de las condiciones estímulares que están presentes en la situación en que se desarrollan. No se

niega la existencia de estados o rasgos ubicados en el interior del individuo, sino que no se consideran importantes para un análisis funcional de la conducta.

El tercer período coincide cronológicamente con la prevalencia en el ámbito de la psicología de la personalidad del *Modelo Interaccionista*, desde el que la conducta prosocial se explica como función de la constante interrelación entre las características personales y las variables de la situación. Se pone el énfasis en las condiciones estimulares y en la interacción de la persona con ellas. El objeto de estudio es el individuo en tanto que interactúa con distintos tipos de situaciones que constituyen sus circunstancias conductuales. Las características personales, así como las variables de la situación, son importantes, pero lo fundamental y más importante para comprender el comportamiento de los individuos es la interacción de los aspectos personales y situacionales. Se entiende que, dentro de las variables personales, los factores cognitivos desempeñan un papel relevante y, en lo que respecta, a la situación, se destaca la significación que ésta tiene para el individuo, la valoración que éste le concede, así como las características físico-sociales que la definen. En el proceso de interacción recíproca tienen especial relevancia los procesos y manifestaciones cognitivas, por una parte, y las variables sociales y la dimensión subjetiva de la situación, por la otra.

2.2.3. Factores determinantes de las conductas prosociales de ayuda y cooperación

Carlo *et al.* (1999) realizan una revisión de varias investigaciones que han analizado las relaciones entre variables contextuales tales como el contexto del grupo de pares, el ambiente escolar o la cultura con el desarrollo moral y de la conducta prosocial, confirmando que el contexto social desempeña un importante papel. El examen sistemático de Eisenberg y Mussen (1989) sobre las investigaciones que aportan datos referentes a las variables que

influyen en el desarrollo de la conducta prosocial, así como la revisión posterior de estos análisis (Carlo *et al.*, 1999; Miller *et al.*, 1991; Sterling, 1990), confirman que el desarrollo de la conducta prosocial es un asunto complejo que depende de multitud de factores interrelacionados, como son la cultura, el contexto familiar, el ámbito escolar, factores cognitivos, afectivos, de sociabilidad, etcétera.

2.2.3.1. Factores culturales

Muchos psicólogos y otros científicos sociales consideran que las personas son por naturaleza egoístas; sin embargo, este axioma se contradice por las evidencias de numerosos estudios transculturales, análisis históricos y exámenes etnográficos (Fiske, 1990, 1991; Fortes, 1963/1970; Lewis, 1981; Mead, 1937/1961; Malinowski, 1922/1961), que muestran que la conducta prosocial es universal y el altruismo es muy común. En la actualidad existe evidencia de que las normas socioculturales, valores y estándares de una sociedad que el sujeto internaliza en el proceso de socialización, mediatizan que en el seno de esa cultura sus miembros tengan o no conductas prosociales respecto a sus congéneres. Es un hecho comprobado que en ciertas culturas como las de los indios Hopy (Dennis, 1965), los Arapesh (Mead, 1935/1950) o los polinesios Aitutaki (Graves y Graves, 1983) abundan las conductas prosociales y promueven en los niños la habilidad para interactuar cooperativamente, más que otros grupos culturales como los Mundugumor (Mead, 1935/1950), más individualistas, egoístas y violentos.

Varios estudios antropológicos (Mead, 1935/1950) que han analizado diferentes culturas confirman que en ciertas culturas como la de los Arapesh las conductas prosociales son frecuentes, siendo un pueblo en el que hombres y mujeres son cooperativos, no agresivos, sensibles a las necesidades ajenas y maternales con los niños. Sin embargo, otros pueblos como los Mundugumor se muestran violentos, celosos, desconfiados y egoístas con relación a los congéneres. Estos datos, entre otros, constatan que existe un condiciona-

miento social, y que cada cultura transmite pautas de conducta específicas a sus miembros. Ejemplos de este tipo de diferencias culturales pueden observarse en sociedades más desarrolladas, como en la cultura de los *kibbutz* israelíes, los cuales muestran un nivel mayor de respuestas prosociales, en comparación con otros grupos culturales.

Algunos estudios transculturales realizados en la década de los 70 han observado que las normas socio-culturales pueden determinar diferencias en los intercambios sociales. Por ejemplo, Madsen y Shapira (1970) compararon las conductas de niños angloamericanos, afroafricanos, y mexicanos-americanos de 7 a 9 años en "el juego del dibujo de los lápices atados". El objetivo del juego implicaba realizar el contorno de círculos, y para realizar la tarea debían cooperar por turnos. El número de círculos trazados servía como medida de la cooperación, y los resultados mostraron que todos los grupos eran igual de cooperativos bajo condiciones de refuerzo grupal; pero, cuando el refuerzo fue aplicado individualmente, los niños mexicanos-americanos iniciaban los comportamientos cooperativos con más probabilidad que los otros grupos de niños.

Kagan y Madsen (1971), al comparar los resultados de niños angloamericanos, mexicano-americanos y mexicanos en una tarea cooperativa, encontraron que los niños mexicanos eran significativamente más cooperativos que los mexicanos-americanos y estos últimos más que los angloamericanos. En la misma dirección, los estudios de Bronfenbrenner (1970) concluyen que en los niños soviéticos se estimulan más las conductas prosociales y la orientación hacia el grupo, en comparación con los americanos.

Otra investigación transcultural (Stevenson, 1991) que analiza las culturas china y japonesa pone de relieve que las actitudes y conductas de los niños reflejan lo que es valorado por la sociedad en la que viven. El énfasis de las culturas asiáticas en la armonía del grupo se contrapone al individualismo de occidente.

El estudio de las sociedades china y japonesa le conduce a observar que en estas culturas, desde muy temprana edad, se transmiten actitudes positivas hacia el grupo y la idea de la importancia de la conducta prosocial para que ese grupo avance. En este proceso la familia desempeña un papel, pero el aprendizaje de la conducta prosocial se opera de forma muy importante en la escuela, que tiene por meta prioritaria el desarrollo moral, poniendo el énfasis en el trabajo y la evaluación grupal, así como en la enseñanza de la cooperación con los demás mediante la utilización de textos educativos que contienen mensajes prosociales transmitidos a través de modelos de conducta (Stevenson, 1991, p. 94).

Además, Stevenson (1991) considera que los altos niveles de rendimiento académico de los niños de estas culturas en parte se deben a sus actitudes cooperativas, ya que estos niños mantienen una actitud atenta hacia el profesor, se ayudan más unos a otros, y en esta atmósfera incluso los que tienen menor nivel de aprendizaje consideran que con su esfuerzo y la ayuda de sus pares conseguirán alcanzar las metas del currículum escolar. Y en coherencia con esta observación destaca el gran nivel de productividad de los grupos orientales en el campo de la empresa. El análisis de ambas culturas le conduce al autor a llamar la atención sobre algunos problemas del excesivo individualismo que lleva a la sensación de soledad, desconexión del grupo y ausencia de ideales y esfuerzos comunes, pero también considera negativo el etnocentrismo que habitualmente acompaña a la fuerte identificación con el grupo y la fuerte presión del grupo sobre el individuo.

En esta dirección, Goody (1991) realiza una revisión antropológica del aprendizaje de la conducta prosocial en pequeñas sociedades (pacíficas y agresivas), observando diferencias en los mecanismos que utiliza una cultura para desarrollar este tipo de conducta social. En su opinión, la cultura proporciona las premisas para el significado de los hechos, y desde la infancia a los niños de todas las cul-

turas se les enseñan estos significados por las intervenciones e interpretaciones de los adultos significativos de su vida. El equilibrio de formas y premisas culturales en una sociedad dada es el resultado de muchos factores. Las instituciones sociales transmiten los derechos y obligaciones y el significado de compartir y confiar. En algunas sociedades (Birfor y Ilongot) los niños jóvenes viven con sus madres y las respuestas prosociales son modeladas por sus madres, hermanas y abuelas cada día a través de una relación afectiva y cálida. Sin embargo, en otras (Utku) los niños son parcialmente enseñados a través del temor, aprendiendo que la ira genera rechazo y aislamiento, mientras que el temor genera apoyo social, protección, alimento, etc. Además del papel de la madre también se subraya la importancia de los niños de mayor edad en la definición de las acciones de los niños de menor edad.

Para este investigador parece haber como mínimo dos modos de aprendizaje de la conducta prosocial en estas sociedades: un modo ansioso (Utku, Semai) y un modo seguro (Mbuti, Birfor, Fore) (Goody, 1991). El primer modo se caracteriza por un patrón cultural que transmite a los niños una imagen de las relaciones sociales humanas y de la naturaleza del mundo como algo peligroso, imprimiendo un componente de inseguridad en la relación madre-hijo, aunque la conducta de la madre hacia los niños suele ser cercana, cálida, expresiva y de apoyo. El segundo modo de aprendizaje de la conducta prosocial no transmite esa imagen negativa del mundo, y el aprendizaje se opera a través del condicionamiento por sucesivas aproximaciones o modelado en un contexto fuertemente estructurado. Aquí, los niños son bastante independientes y realizan exploraciones lejos de la figura de la madre, empleando mucho tiempo lejos de los adultos y en interdependencia con otros niños de diversas edades. La “independencia-interdependencia” con los iguales es un escenario en el cual la intersubjetividad con los iguales parece desarrollarse. La intersubjetividad con los iguales desarrolla la sensibilidad a las necesidades y reacciones de otros, y frecuen-

temente estimula el aprendizaje de rutinas de negociación frente a los conflictos. Es decir, se produce un aprendizaje prosocial a través de la intersubjetividad entre pares.

La revisión antropológica realizada por Goody (1991) verifica dos modos de aprendizaje de la conducta prosocial en estas distintas sociedades, en unas mediante mecanismos tales como condicionamiento por aproximaciones sucesivas, modelado y construcción situacional o contextual, mientras que en otras sociedades se utiliza el temor como premisa. Desde su punto de vista, las óptimas condiciones para el aprendizaje de la conducta prosocial a través del condicionamiento por aproximaciones sucesivas, el modelado o la construcción de un contexto situacional adecuado ocurren en sociedades que no temen la competición por las fuentes de subsistencia o por vecinos agresivos, y cuando se dan estas condiciones se puede desarrollar una premisa cultural en la que se considera a los otros como dotados de “buenas intenciones”, y el mundo no es visto como un lugar altamente peligroso o dañino. Si bien el autor aporta con su revisión algunos datos de gran interés, estos patrones o modos de aprendizaje de la conducta prosocial deben ser más estudiados.

En la actualidad, se acepta que cada cultura promueve distintos valores socio-morales, desempeñando por ello un papel bastante determinante tanto en la frecuencia de la conducta prosocial de una colectividad, como en las justificaciones o razones que se ofrecen sobre por qué se debe o no ayudar a otro.

2.2.3.2. Factores del contexto familiar

Los padres, agentes relevantes de socialización, representan la cultura transmitiendo de forma explícita o implícita los valores sociales al niño. Por ello el contexto familiar tiene gran influencia en el desarrollo de la conducta prosocial. Esto se apoya en evidencias empíricas, ya que diversos estudios han comprobado que los padres que aportan seguridad de apego, que insisten fuertemente para que sus hijos no hieran a otros, que les hacen reparar

el daño hecho a otros compañeros, que son modelos altruistas en sus relaciones con otros, que refuerzan con aprobación social los actos espontáneos de sus hijos a compartir, ayudar o cooperar, o que adoptan un estilo de disciplina inductivo desde el que se razonan las normas, incrementan la probabilidad de conducta prosocial en los hijos.

Con relación al papel de la familia en la conducta prosocial se ha sugerido que en la experiencia relacional del niño con sus padres, aquél adquiere la confianza básica y la seguridad necesaria que le posibilitará la apertura a otros contactos sociales, aprendiendo en este contexto relacional el uso de formas de comunicación íntimas, el uso de la expresión emocional, a demandar ayuda cuando se sienten necesitados y a ayudar para satisfacer las necesidades de los demás. Los trabajos de las teorías del apego proveen un nuevo camino de conceptualización de la internalización de conductas parentales. La teoría del apego (Bowlby, 1969) considera que el niño a través de sus interacciones con la gente construye progresivamente "internal working models" (modelos internos) de esas personas y de sí mismo. De este modo, los niños con *seguridad de apego*, cuyas madres son sensibles y aceptadoras, verán a los otros como dignos de confianza y a sí mismos como personas nobles, dignas de estima. Así, se propone que los niños con seguridad de apego suelen ser bastante altruistas, y diversos estudios empíricos apoyan la idea de que una interacción segurizante con la madre estimula la aparición de la conducta prosocial. Recientemente se ha encontrado una fuerte relación entre apego seguro y conducta prosocial altruista en niños de 9 a 11 años (Ortiz *et al.*, 1993).

Otro grupo de investigaciones ha confirmado que la conducta prosocial de los niños puede verse positivamente influenciada por unos *padres prosociales*. Estudios como los de Hoffman (1975 bc) han encontrado relaciones entre conducta prosocial y padres altruistas que expresan afecto al niño con frecuencia, en la misma dirección que el trabajo de Morishita

(1990) en el que se analiza la influencia de las actitudes percibidas en la madre como modelo (agresiva-altruista) con niños preescolares de 4 años de edad.

Por otro lado, se ha estudiado la influencia del estilo de educación parental en la conducta prosocial, y a este respecto los consecutivos estudios de Hoffman (1975bc, 1977, 1982ab, 1983) concluyen que las técnicas inductivas consiguen una mejor internalización de la moral y se relacionan positivamente con conductas prosociales, incluyendo en este tipo de técnicas aquellas en las que los padres explican al niño las razones por las que determinadas conductas están mal y le piden que las cambie apelando a distintos motivos. La inducción puede dirigirse a resaltar las consecuencias de la acción sobre otros niños o a señalar el dolor que la conducta produce a los padres. Además, la inducción desarrolla en los niños la capacidad de empatía, la cual es importante para comprender y ser capaz de responder apropiadamente a una situación de necesidad de otro.

Tras varios estudios realizados sobre interacción paternofilial y conducta social-prosocial, Hoffman (1975b, 1977) concluye que las medidas educativas disciplinarias basadas en las interacciones de inducción y apoyo son las que más promueven la consideración por los demás y la conducta prosocial. Los estudios que han relacionado los estilos de disciplina parental y la conducta altruista en los niños generalmente se han planteado preguntando a los padres cómo responden a una amplia variedad de situaciones como desobediencia, daños accidentales de algo de valor, destrozarse la posesión de un amigo con provocación o reírse de otro niño. El papel de la disciplina inductiva como predictor de la conducta prosocial-altruista en la infancia también ha sido identificado en otros estudios (Ortiz *et al.*, 1993). Recientemente Krevans y Gibbs (1997) han puesto a prueba la teoría de Hoffman, encontrando correlaciones entre el uso de técnicas inductivas de razonamiento por parte de los padres y la conducta prosocial de sus

hijos; además, los hijos de padres inductivos resultaron más empáticos.

Aunque son varios los procedimientos utilizados, generalmente, en este estilo de disciplina (el razonamiento inductivo, las explicaciones empáticas, la perspectiva desde el otro, la aprobación, las recompensas...), la evidencia empírica de otros estudios ha ratificado las relaciones positivas entre este tipo de educación y el desarrollo moral (Musitu *et al.*, 1988; Eisenberg y Strayer, 1987/1992), así como con conductas consideradas socialmente aceptables. Una explicación dada sobre estas relaciones es que este tipo de modelo educativo promueve procesos atribucionales internos, favorece la asimilación de las normas, proporciona un sistema de valores a los que referir el comportamiento y elicit el control autónomo del mismo (Musitu *et al.*, 1986). Estudios realizados con relación a disciplina y competencia social (Musitu y Gutiérrez, 1984) confirman que la interacción paternofilial basada en el apoyo (afectividad, razonamiento y recompensa) correlaciona positivamente con desarrollo cognitivo, autoestima, competencia social instrumental, locus de control interno y conducta moral (Musitu *et al.*, 1988), incrementando favorablemente la competencia social infantil.

Entre las variables que aparentemente median los efectos de las técnicas de disciplina se han destacado: edad del niño, sexo del niño y de los padres, experiencias previas de los niños con técnicas impositivas o inductivas y el contexto en el cual la técnica de disciplina es usada. En esta dirección, la investigación de Radke-Yarrow *et al.* (1983) concluye que la conducta prosocial está relacionada negativamente con técnicas impositivas cuando es administrada por padres que no aceptan al niño y que tienen actitudes autoritarias de crianza. Sin embargo, esta técnica de disciplina, acompañada de una actitud positiva hacia los niños y de interés por ellos, no tiene esos efectos sobre la conducta prosocial. Estos investigadores sugieren la importancia del contexto de crianza en los efectos que las téc-

nicas de disciplina tienen sobre la conducta prosocial.

Otro estudio que ha analizado la influencia de los valores y refuerzos parentales en la conducta prosocial también confirma que las conductas parentales y los valores desempeñan un rol en el temprano desarrollo de conductas prosociales en los niños. Sin embargo, en este trabajo se matiza que “el camino por el que los valores y refuerzos parentales se relaciona a las conductas prosociales de los niños puede ser más una función de su influencia en el estilo social de los niños que una transmisión directa de los valores prosociales o del refuerzo” (Eisenberg *et al.*, 1992).

2.2.3.3. Factores del contexto escolar

Es obvio que la escuela tiene profundos efectos en el desarrollo social del niño, pudiendo ser vista como un microcosmos de la gran sociedad en el cual los niños desarrollan básicas comprensiones de sí mismos, del mundo social y de su lugar en él (Minuchin y Shapiro, 1983). En los últimos años, y desde diferentes perspectivas, se están implementando programas para la educación moral, aunque la preponderancia de la investigación en la escuela ha estado sobre todo referida al desarrollo cognitivo y al rendimiento académico.

Cabe señalar como excepción los trabajos que han estudiado los efectos de discutir dilemas morales en el razonamiento moral (Blatt y Kohlberg, 1975; Lawrence, 1980) y los trabajos que estudian los efectos del aprendizaje cooperativo en actitudes y conductas sociales (Battistich *et al.*, 1991; Desbiens *et al.*, 2000; Dyson, 2001; Johnson *et al.*, 1983; Sharan, 1980; Slavin, 1983b; Smith, 1997). La escuela es un escenario particularmente importante para el estudio de los procesos de socialización, debido a que los niños se encuentran en este contexto con dos agentes de socialización: los adultos y los iguales.

Algunos teóricos consideran el desarrollo moral como un proceso unilateral en el cual los adultos inicialmente dan forma a la con-

ducta del niño para adaptarlo a las normas y valores sociales a través de la aplicación de recompensas y castigos (enfoques conductistas), y más tarde este control externo es reemplazado por un control interno que determina lo que está bien y mal, cambio que es operado mediante procesos de identificación (psicoanálisis). Esta perspectiva del desarrollo moral se refleja en los enfoques tradicionales, en los que el profesor es la fuente de toda autoridad en la clase, incluyendo la autoridad moral, y la educación del carácter es vista como un proceso didáctico de instrucción e inculcación moral. La intención de este entrenamiento moral es llevar al niño a respetar la autoridad y a aceptar la disciplina.

En contraste con este enfoque tradicional, las teorías del desarrollo cognitivo subrayan el papel activo del niño en la construcción de la moralidad. En esta perspectiva, la motivación para comportarse moralmente deriva en última instancia de la comprensión social y de la observación y comprensión de los mutuos beneficios de la cooperación social. Este enfoque considera que lo que es importante es proveer a los niños de oportunidades de comprender las razones para las normas sociales y atender a las funciones y finalidades de las organizaciones sociales. Y en este proceso la interacción entre iguales es considerada de gran influencia (Piaget, 1932/1974; Youniss, 1980). Más específicamente, se considera que la interacción entre iguales es una oportunidad para desarrollar la comprensión del punto de vista de otro, mediante la discusión de distintas perspectivas frente a un tema, y para participar en la toma de decisiones grupales (Kohlberg, 1969, 1976; Rest, 1983; Selman, 1980).

Las teorías cognitivas del desarrollo sugieren que la oportunidad de colaborar con otros en actividades en las que existen metas comunes y la oportunidad de negociar desacuerdos y participar en las decisiones grupales estimula el desarrollo social y moral. Sin embargo, y como señalan Battistich *et al.* (1991), "si uno observa las situaciones de juego en el parque o en el

recreo, se evidencia que en las interacciones infantiles muchas veces se dan conductas insensibles y crueles hacia los iguales, y tales interacciones obviamente no constituyen experiencias que estimulan este desarrollo". Por ello, Lickona (1991) subraya que frecuentemente los niños requieren de la guía y el apoyo del adulto que promueva experiencias positivas con los iguales. A veces esta guía ayuda a los niños en la comprensión de las razones para la regulación social, enfatizando los valores de las relaciones cooperativas.

Si bien la interacción con el adulto desempeña un papel en el desarrollo moral del niño, es erróneo considerar que este desarrollo se opera como un proceso unilateral de instrucción didáctica a partir de la administración de recompensas y castigos. Aunque también es erróneo considerar al niño como un ser egoísta al que hay restringir y redirigir hacia conductas socialmente positivas, ya que a veces tiene conductas interpersonales negativas, pero, en otras ocasiones, desde muy temprana edad, y de forma espontánea, realiza conductas prosociales (Hay y Rheingold, 1979; Radke-Yarrow y Zahn-Waxler, 1984; Rheingold y Hay, 1978). Por ello es razonable asumir que los niños desde muy jóvenes pueden tener tanto conductas motivadas egoístamente como conductas prosociales con los demás.

La escuela es un gran contexto de socialización y un escenario muy apropiado para que los sujetos asimilen los valores sociales, propios y esperables del ámbito en que se desarrollan (González-Almagro, 1993; Rivas, 1991). El desarrollo personal de los valores sociales y el aprendizaje de conductas prosociales se logran en razón de las específicas condiciones de interacción que la escuela ofrece, es decir, las interacciones con los iguales y las interacciones con los adultos. En el contexto escolar, profesores y compañeros de grupo se constituyen en figuras de gran influencia sobre las conductas solidarias y altruistas de los niños. La influencia de la interacción con los iguales sobre la conducta social del niño ha sido constatada desde distintos enfoques

teóricos atribuyendo desde cada modelo matices diferenciales respecto a los mecanismos por los que se opera esta influencia.

Los estudios de los psicólogos del aprendizaje social confirman que profesores y compañeros son tanto modelos como agentes de refuerzo de la conducta social del niño. La influencia de ambos se ha ratificado en varias investigaciones que verifican que un modelo poderoso como un profesor, que puede recompensar y que tiene una relación cercana con los niños, puede influir positivamente en la generosidad de los niños hacia otros menos afortunados. Así mismo, se ha demostrado que los compañeros pueden ser una fuente de influencia en los niños respecto a la voluntad de donar, participar, cooperar y ayudar a otros. Desde esta perspectiva, se ha prestado especial atención a la conducta en relación con los estímulos que la preceden y a la luz de las recompensas o castigos otorgados por el grupo de iguales, considerando que tanto las conductas sociales positivas como las negativas (agresivas) se adquieren y mantienen en gran parte por los refuerzos de los compañeros del grupo.

Esta conceptualización se ve apoyada por los resultados de investigaciones (Keislar, 1961) que han confirmado que los niños que más refuerzan a sus iguales (conductas como atender, aprobar, seguir sugerencias, dar objetos...) son también los más reforzados por sus compañeros de grupo. En la misma dirección, la revisión de estudios realizada por Michelson *et al.* (1983/1987) verifican que “los niños populares refuerzan socialmente a sus compañeros con mayor frecuencia que los niños impopulares y reciben a cambio mayor cantidad de respuestas sociales positivas de los otros”. En líneas generales, desde este marco teórico se ha concluido que la interacción social con compañeros juega un papel muy importante en el aprendizaje de la conducta social. Hay todo un contingente de investigaciones de laboratorio que sugieren que los niños modelarán a sus compañeros en un abanico de conductas prosociales y de

resolución de problemas. Imitan a sus compañeros para la adquisición de conductas de los roles sexuales, de altruismo, de prestación de ayuda y de respuestas afectivas a los estados de humor. Lo que sugiere que es factible estructurar los grupos para fomentar estas conductas deseables (Hoffman, 1983/1985).

En relación con la influencia del grupo de iguales en la conducta prosocial, los estudios de enfoque cognitivo evolutivo subrayan el relevante papel desempeñado por la interacción entre iguales tanto en el desarrollo cognitivo (descentramiento egocéntrico, toma de perspectiva social) como en el desarrollo moral (transición de la moral heterónoma a la moralidad autónoma, conocimiento de sí, de los demás y de las normas por las que se rigen las relaciones sociales) (Piaget, 1932/1974; Kohlberg, 1969, 1982). Piaget (1932/1974), al analizar el origen social del desarrollo, considera las relaciones entre iguales como una condición necesaria para la autonomía, ya que al entrar en contacto con sus iguales, hacia los 7 años, el niño empieza a tener relaciones de cooperación, y esta igualdad en la relación con los compañeros favorece el intercambio de papeles y la reversibilidad de su pensamiento. De este modo, la reciprocidad y la cooperación entre iguales son vistas como los factores determinantes de la autonomía moral y, por consiguiente, lo que el niño necesita es la oportunidad para mantener interacciones sociales recíprocas en condiciones de igualdad y de respeto mutuo.

De las conclusiones de ambos enfoques se deduce que el grupo de iguales en el contexto escolar es una fuente de influencia sobre la conducta prosocial, detectando que este ámbito puede ser muy adecuado para implementar programas promotores de la conducta altruista.

2.2.3.4. Factores personales

Un grupo de investigaciones se ha centrado en el estudio de las relaciones de las conductas prosociales de ayuda y cooperación con diversos factores personales tales como:

(a) edad, desarrollo cognitivo, moral y de la perspectiva social; (b) capacidad de empatía; (c) estado emocional; (d) sociabilidad y vínculos amistosos; y (e) otros rasgos o características de personalidad, cuyos resultados se presentan a continuación.

a) Edad, desarrollo cognitivo, moral y de la perspectiva social

La formulación tradicional de las teorías de enfoque cognitivo-evolutivo (Piaget, 1932/1974) plantea que la conducta prosocial requiere cierto nivel de descentramiento egocéntrico que permita ver otro punto de vista al propio. Por esta razón, los niños en las primeras etapas de su vida tienen escasas capacidades para realizar actos altruistas debido a las limitaciones en su desarrollo cognitivo, que se caracteriza por el egocentrismo, la centración, la incapacidad de considerar varias alternativas al actuar y la imposibilidad de comprender las propias intenciones, así como de planificar su conducta (Bartal, Raviv y Sharabany, 1982).

Sin embargo, otros investigadores indican que niños muy jóvenes son capaces de comprender este fenómeno, de comprender los puntos de vista de otros, de experimentar aflicción empática y de reconocer que otros individuos están en estado de necesidad respondiendo a ello de forma altruista (Grusec, 1991). Algunos estudios sobre el altruismo en edades tempranas confirman conductas espontáneas de ayudar y compartir en niños pequeños de dos años, así como conductas de ayuda a las madres en diversas tareas domésticas (Rheingold *et al.*, 1976; Rheingold y Hay, 1978; Rheingold, 1982) o donación de regalos (Stanjek, 1978). Desde estos estudios se sugiere que los niños jóvenes están interesados en la gente y en sus actividades, y que disfrutan imitándolas.

Pese a estas observaciones, los resultados de otros estudios muestran un desarrollo evolutivo de la conducta prosocial con la edad (Iannotti, 1978; Eisenberg, 1979; Ma y Leung, 1992), confirmándose correlaciones positivas entre el desarrollo cognitivo, moral y de la capacidad

de perspectiva social con la conducta prosocial (Krebs y Sturupp, 1974; Bar-Tal, Raviv, y Goldberg, 1982). En esta dirección, un reciente estudio (Eisenberg *et al.*, 1995) encuentra nuevas evidencias de las relaciones entre razonamiento moral prosocial, conducta prosocial, empatía y toma de perspectiva.

Bar-Tal, Raviv y Sharabany (1982), partiendo de los resultados de algunos estudios empíricos, observan que los niños de diferentes edades difieren en sus conductas de ayuda, según su estadio de desarrollo en juicio moral, toma de rol y desarrollo cognitivo, por lo que se pueden distinguir etapas evolutivas o estadios en la conducta de ayuda, con diferenciales características en relación al desarrollo moral, cognitivo y perspectiva social. Su formulación, que se basa en otras teorías sobre el desarrollo cognitivo, moral y de la perspectiva social, incorpora el enfoque del aprendizaje social para explicar la evolución del comportamiento de ayuda a lo largo del desarrollo de un individuo, examinando los cambios en las características del refuerzo, que pasa de ser concreto, definido e inmediato en los primeros estadios, a ser abstracto, indefinido y diferido en los últimos. Desde esta integración consideran que un alto nivel de desarrollo en el comportamiento de ayuda es contingente con un alto nivel de desarrollo cognitivo, moral y de la perspectiva social, y que, por lo tanto, la conducta de ayuda altruista requiere determinadas habilidades cognitivas. En su trabajo describen seis estadios en el desarrollo de la conducta de ayuda.

Primer estadio: Refuerzo definido, concreto y obediencia (0-4 años): (1) Realización de actos de ayuda cuando la petición de ayuda va acompañada de una promesa de recompensa concreta o de una explícita amenaza de castigo; y (2) la perspectiva es aún muy egocéntrica, por lo que los niños todavía no tienen conciencia de que los otros sienten y piensan de forma diferente.

Segundo estadio: Obediencia a la autoridad (5-6 años): (1) Realización de actos de ayuda no iniciados de forma espontánea sino para

obedecer a la autoridad. Dar ayuda a otro tiene por motivación ganar la aprobación de la autoridad, es decir, el refuerzo de la conducta de ayuda se modifica de la recompensa concreta del estadio anterior a la aprobación o desaprobación del adulto como refuerzo; y (2) ahora se ha producido cierto descentramiento egocéntrico que permite al niño reconocer que las personas que están a su alrededor pueden tener sentimientos o pensamientos diferentes a los suyos.

Tercer estadio: Iniciativa interna y refuerzo concreto (7-8 años): (1) Realización de conductas de ayuda iniciadas voluntariamente, pero contingentes a la consecución de un refuerzo definido y concreto a cambio; y (2) cierta capacidad para ver las necesidades de los otros, pero una orientación egoísta, en el sentido de que sus acciones están motivadas por la recepción de recompensas concretas.

Cuarto estadio: Conducta normativa (10-11 años): (1) Realización de actos de ayuda para cumplir las demandas sociales, es decir, se trata de adecuar la conducta a las normas sociales, en la expectativa de que ello proporciona consecuencias positivas, mientras que su violación conlleva sanciones o castigos; (2) refuerzo no concreto pero claramente definido, ya que en este estadio se ayuda porque se desea recibir aprobación y apoyo de los otros, ser considerado “bueno” por los demás; y (3) la descentración egocéntrica ahora permite ponerse en el lugar de otra persona en situación de necesidad, así como experimentar ansiedad y empatía, lo que estimula la conducta de ayuda.

Quinto estadio: Reciprocidad generalizada o altruismo recíproco (10-11 / 13-14 años): (1) Realización de comportamientos de ayuda, guiada por principios universales de intercambio, es decir, ahora los sujetos ayudan en la creencia de que, si lo hacen, en otra ocasión que ellos necesiten ayuda, recibirán esta ayuda en compensación a sus actos previos de ayuda hacia otros. Esta norma universal de reciprocidad tiene una función importante en la estabilización de las relaciones humanas, motiva y regula

la reciprocidad como modelo de intercambio y prohíbe las relaciones de explotación entre las personas; y (2) los refuerzos por realizar conductas de ayuda en este estadio no son concretos ni tampoco están definidos.

Sexto estadio: Conducta altruista (13-14 años): (1) Realización de la conducta de ayuda que es iniciada voluntariamente y cuya finalidad es beneficiar a otro sin esperar refuerzos externos; (2) comportamientos altruistas de ayuda basados en principios morales, que, aun cuando no reciben recompensas concretas, proporcionan autorrefuerzo, satisfacción y elevación de la autoestima de las personas que lo realizan; y (3) un nivel de descentración egocéntrica que permite que el sujeto se preocupe por el bienestar de los otros, evalúe las necesidades de las personas que tiene a su alrededor y experimente empatía cuando observa situaciones de necesidad en los demás.

Desde la perspectiva constructivista concluyen que cuanto más elevado sea el razonamiento moral, mayor será la probabilidad de que se den conductas de ayuda (Kohlberg y Candee, 1984). También los trabajos de Eisenberg y otros (1988) constatan correlaciones de la conducta prosocial con razonamiento moral prosocial y auto-atribuciones prosociales. Sin embargo, existen controversias sobre este punto, ya que otros estudios muestran que los resultados entre razonamiento moral y conducta no son tan consistentes (Blasi, 1980; Marchesi, 1984). La literatura empírica es consistente con la conclusión de que la relación entre el nivel de razonamiento moral y la conducta prosocial tiende a ser modesta, pero parece ser significativa y positiva. El hecho de que esta relación sea sólo modesta puede reflejar el hecho de la multideterminación de la conducta prosocial, y que en ocasiones los motivos que la promueven tienen que ver más con reacciones emocionales o componentes afectivos que con componentes cognitivos o de desarrollo moral (Miller *et al.*, 1991).

Aunque existan algunas conductas espontáneas de ayuda en niños de corta edad, la conducta altruista, definida como conducta volun-

taria, realizada para beneficiar a otro, sin expectativa de recompensa, y que implica un esfuerzo o sacrificio de quien la realiza, es una conducta compleja con implicaciones cognitivas y afectivas que hacen que requiera cierto nivel de desarrollo.

b) Capacidad de empatía

Entre los determinantes de la conducta prosocial la empatía es uno de los más discutidos. Hoffman (1975a, 1977, 1978, 1982a, 1983), estudiando la empatía como un elemento importante de la motivación altruista, defiende un modelo interactivo entre los procesos afectivos y cognitivos que van cambiando con el desarrollo. Desde esta perspectiva, la empatía es una respuesta afectiva pero también posee componentes motivacionales y cognitivos, definiéndose como la respuesta afectiva vicaria de un individuo ante la situación de necesidad de otro. La empatía se define no como un sentimiento equivalente y exacto a los sentimientos del otro, sino como una respuesta afectiva más apropiada a la situación del otro que a la de uno mismo (Hoffman, 1975a).

Posteriormente, Wispé (1986) conceptualiza la empatía referenciándola a la autoconciencia de una persona para comprender las experiencias de otro, y Eisenberg y Strayer (1987/1992, p. 15) subrayan que “la empatía implica compartir la emoción percibida en otro, sentir con otro. Esta reacción afectiva vicaria puede ocurrir como respuesta a unas claves perceptibles externas, indicadoras del estado afectivo del otro (por ejemplo, las expresiones faciales de una persona), o como resultado de la inferencia del estado emocional a partir de claves indirectas (por ejemplo, la naturaleza de la situación del otro)”.

Aunque la mayoría de las investigaciones ha estudiado la “empatía situacional” (activación emocional empática que experimenta un sujeto ante un determinado acontecimiento o situación), elicitada ante determinados estímulos, también la “empatía disposicional” (tendencia de la personalidad de algunas personas que tienen mayor disposición a los sen-

timientos empáticos) ha motivado numerosas investigaciones como variable crucial del comportamiento prosocial. Algunos de estos estudios que han analizado la empatía disposicional en sus relaciones con la conducta de ayuda (Davis, 1983; Fultz *et al.*, 1986) muestran que aquellos sujetos con alta disposición empática ayudan más que las personas con baja empatía.

Si bien son muchos los que consideran que la tendencia humana a empatizar con los demás subyace a la conducta de ayuda, a la motivación prosocial, no obstante, existen diferentes puntos de vista sobre el papel que desempeña la empatía como variable mediadora del comportamiento de ayuda, porque se parte de concepciones diferentes de la empatía:

- ▶ La empatía desde la perspectiva afectiva: Se sugiere que el mero hecho de observar la ansiedad del otro puede producir activación fisiológica vicaria en el observador, y si esta activación se interpreta cognitivamente como una respuesta a la ansiedad de la otra persona, entonces el observador experimentará emoción empática que puede poner en funcionamiento la motivación para ayudar.
- ▶ La empatía desde la perspectiva cognitiva: Se considera la empatía como un proceso cognitivo, planteando que el hecho de ponerse en la perspectiva de otra persona, en situación de necesidad, incrementa la probabilidad de reconocer dicha situación de necesidad y por tanto de actuar para reducirla.
- ▶ La empatía desde una perspectiva integradora: Se conceptúa la empatía como el resultado de un proceso interactivo entre aspectos emocionales y cognitivos. Así, ponerse en la perspectiva de una persona en situación de necesidad incrementa la emoción empática, aumentando el comportamiento de ayuda.

Para probar empíricamente este modelo se plantearon algunos experimentos a través de los cuales se llegó a las siguientes conclusio-

nes: (1) Aquellos sujetos que experimentaron una emoción empática mayor ofrecieron más ayuda; (2) la toma de perspectiva no afecta directamente a la conducta de ayuda, sino a través de un efecto sobre la emoción empática. En síntesis, la emoción empática mediatiza el efecto de la toma de perspectiva en la conducta de ayuda, pero la toma de perspectiva por sí misma parece que no es suficiente para motivar la ayuda (Fuentes, 1988). Otros investigadores (Archer *et al.*, 1981) resaltan que en este modelo no se tiene en cuenta la influencia de la empatía disposicional y de la evaluación social sobre la ayuda. Desde este punto de vista, la toma de perspectiva incrementa la emoción empática y ésta, a su vez, hace aumentar la motivación para ayudar, pero esto se cumple sólo entre aquellas personas con alta empatía disposicional y que están bajo circunstancias de evaluación social. A este respecto, los estudios de Fuentes (1990) confirman que los sujetos con alto nivel de empatía disposicional tendían a mostrar más empatía situacional y mayor disposición a ayudar.

La revisión de las investigaciones que han tratado de correlacionar empatía y conducta prosocial presentan un panorama desigual, y mientras que algunos estudios correlacionales apenas sostienen esta relación, la evidencia experimental es mucho más favorable. Underwood y Moore (1982), tras realizar una revisión y análisis de 11 estudios, no encontraron relaciones entre empatía afectiva y comportamiento prosocial. Sin embargo, recientes estudios confirman correlaciones entre conducta prosocial y empatía en una muestra de 421 sujetos de 10 a 18 años (Calvo *et al.*, 2001).

Por otro lado, los trabajos de Eisenberg y colaboradores (Eisenberg y Miller, 1987; Eisenberg y Strayer, 1992) también hallan evidencia de las relaciones positivas de la empatía con distintos tipos de comportamiento prosocial (ayudar, compartir, cooperar...), en la misma dirección que Roberts y Strayer (1996), en cuyo estudio encontraron que la expresividad emocional, el *insight* emocional y la toma de perspectiva fueron predictores de empatía latente

en la adolescencia. No obstante, en este estudio, mientras que la empatía en los chicos fue un fuerte predictor de conducta prosocial, en las chicas únicamente correlacionó con conductas prosociales con amigas pero no con otras compañeras.

Así mismo, los resultados del estudio de López *et al.* (1998), que analiza las relaciones de la conducta prosocial con variables cognitivas y afectivas predictoras de la misma, confirman la relación entre empatía y conducta prosocial. En este estudio realizado con niños de edad preescolar la conducta prosocial se analizó mediante diversos procedimientos y técnicas de medida: evaluación de los compañeros, evaluación del profesor a través de dos cuestionarios diferentes y observación sistemática en situaciones de juego espontáneo. Los resultados mostraron una mayor proporción de conductas prosociales en las niñas y una mayor proporción de conductas agresivas en los niños. La calidad del vínculo con la madre y la empatía se revelaron como dos importantes predictores de conducta prosocial en esta edad.

Tal vez el método utilizado para evaluar la empatía (historias o dibujos, cuestionarios o situaciones experimentales...) puede haber influido de forma importante en las relaciones encontradas entre empatía y comportamiento prosocial. Sin embargo, estas variaciones encontradas en los resultados pueden explicarse o bien porque las situaciones hipotéticas no evoquen tanta empatía como las situaciones supuestamente reales, o bien, porque pueda confirmarse la hipótesis de que la unión entre empatía y ayuda llega a ser más fuerte a medida que avanza la edad (Eisenberg *et al.*, 1983), es decir, que la ausencia de relación sistemática entre empatía y ayuda entre niños pequeños puede ser reflejo de su nivel de desarrollo cognitivo y empático.

Los resultados evolutivos han confirmado que si bien los niños muy pequeños pueden responder con empatía a los sentimientos de aflicción de los otros, esto a menudo no se traduce en una conducta de ayuda (Hoffman,

1975a, 1982ab; Zahn-Waxler *et al.*, 1979; Cummings *et al.*, 1981, 1984). Por el contrario, los niños mayores y los adultos presentan una relación más clara entre empatía y conductas prosociales. El trabajo de Eisenberg *et al.* (1990) con niños de preescolar exploró diferentes modos de respuestas emocionales vicarias, indirectas, en relación con sus conductas prosociales. Estos niños observaban cintas de vídeo en las que se elicitaba la empatía y tenían la oportunidad de ayudar a niños en situación de dolor, angustia, aflicción. Los resultados pusieron de manifiesto que “el ritmo cardíaco decelerado mientras se veía el vídeo tendió a conductas de ayuda, mientras que el acelerado fue asociado con no ayuda. Además, expresiones faciales de tristeza, depresión, correlacionaban con ayuda, pero cuando las caras eran de dolor o angustia, fue negativamente asociado con ayuda” (Eisenberg *et al.*, 1990).

Hay evidencias empíricas que sugieren que la emoción empática desempeña un papel en la motivación de la conducta de ayuda (Aderman y Berkowitz, 1970; Bandura y Rosenthal, 1966; Krebs, 1975; Coke y Batson, 1977; Gaertner y Dovidio, 1977; Stotland *et al.*, 1978; Staub, 1978b; Eisenberg y Miller, 1987), lo que respalda la hipótesis que relaciona empatía y conducta prosocial, apoyando la propuesta de que el incremento en la emoción empática lleva a una mayor conducta de ayuda. En relación con la conducta de cooperación, debido a la ambigüedad de los resultados obtenidos, no es posible sacar conclusiones definitivas sobre las relaciones entre empatía y cooperación hasta que no se acumulen más datos empíricos. No obstante, análisis recientes (Hamburg, 1997) enfatizan la importancia de desarrollar variados aspectos de la conducta prosocial en las fases tempranas de la vida y el papel que pueden desempeñar los programas escolares de entrenamiento de la empatía, de desarrollo de la cooperación y de aprendizaje de resolución de conflictos., como un medio de contribuir a la paz en el mundo.

c) Sociabilidad y vínculos amistosos

Parece que existe una estrecha relación entre sociabilidad y conducta prosocial, ya que algunos estudios han puesto de manifiesto que los niños sociables tienden a ayudar y compartir más que los niños no sociables (Eisenberg *et al.*, 1981; Eisenberg *et al.*, 1984). Algunas investigaciones correlacionales confirman relaciones positivas entre interés social y conductas de ayuda y cooperación en el juego del dilema del prisionero (Crandall y Harris, 1991), así como relaciones positivas entre aceptación en el grupo de iguales y conducta prosocial (Wentzel y McNamara, 1999).

Un gran cúmulo de investigación que se ha dirigido a analizar las relaciones entre la vinculación amistosa y las conductas prosociales de ayuda y cooperación concluye que una de las características más claras que definen este tipo de relación es el comportamiento prosocial, que incluye las conductas de ayuda, de cooperación, de donación, de compartir, de protección... (Puka, 1994). No obstante, la mayor parte de los estudios que han intentado comprobar si el comportamiento prosocial es diferente entre los amigos y los conocidos no amigos y cómo evoluciona a lo largo del desarrollo evidencia resultados discrepantes.

Foot *et al.* (1977), estudiando la sensibilidad social de los niños de 7-8 años, encontraron que ésta era superior entre amigos que entre desconocidos cuando participan en un ambiente de diversión. Resultados similares halló Mannarino (1976), que estudió la sensibilidad social en 92 niños, 30 de los cuales participaban en amistades mutuas. Se utilizaron dos métodos para medir el altruismo, un cuestionario de lápiz y papel y una modificación del dilema del prisionero, y ambas medidas mostraron que los niños que eran muy amigos eran más altruistas que los que no lo eran.

Birch y Billman (1986) analizaron las diferencias en el comportamiento de compartir entre amigos y conocidos en 57 niños de preescolar, y sus resultados mostraron que las chicas compartieron significativamente más comida y

con mayor frecuencia con los amigos que con los conocidos, pero en los chicos no se observó esta diferencia. El tipo de experiencia previa como receptor influyó en el comportamiento posterior de compartir, ya que los niños que anteriormente habían tenido experiencias positivas como receptores era más probable que compartieran en posteriores ocasiones que los niños que habían tenido experiencias negativas. También se encontró que la mayoría de los actos de compartir tenía lugar como consecuencia de una petición previa por parte de los posibles receptores, y que escasamente se compartió de forma espontánea. El hecho de que los amigos recibieran más y en más ocasiones que los desconocidos, en su opinión, se debió a la realización de más peticiones para compartir, y no a que los amigos tuvieran más éxito en las peticiones.

Para su estudio, Berndt, Hawkins y Holey (1986) diseñaron un experimento con la finalidad de comprobar empíricamente la hipótesis de Sullivan (1953) referente a que las amistades se hacen cada vez menos competitivas y mutuamente más responsivas a medida que los niños van entrando en la adolescencia. Estos resultados se corroboraron en el experimento efectuado con niños de 10 a 14 años que eran observados al realizar una tarea en la que debían elegir entre compartir o competir con sus pares amigos o conocidos. Las interacciones de los niños confirmaron la hipótesis de que los amigos aumentan su comportamiento de compartir y disminuyen el de competir a medida que se van haciendo adolescentes. Tanto los niños de 10 años como los de 14 compartieron más con los amigos íntimos que con los conocidos, y los niños de 10 años compartieron menos que los de 14.

Para estudiar las vinculaciones entre las relaciones de amistad y la conducta de cooperación, Morgan y Sawyer (1978) plantearon una investigación basada en "el dilema del prisionero". A través de este juego se puso de manifiesto que los niños atribuían menos intenciones competitivas a los amigos que a los conocidos no amigos. Así mismo, se concluyó que los

niños prefieren asignar a sus amigos los mismos refuerzos que ellos les dieron, comportamiento que no se produce con los conocidos o desconocidos. Estos autores sugieren que esto es así porque los amigos intentan mantener un estatus de igualdad y solidaridad entre sí, evitando las desigualdades y la competición. Otras investigaciones han señalado que las interacciones entre amigos no se guían por las mismas leyes de intercambio recíproco inmediato que rigen el comportamiento de las personas que apenas se conocen. Tal vez, esto se produce, porque el intercambio y la reciprocidad entre amigos se produce en un contexto temporal prolongado y en una historia de interacciones que incluye intercambios recíprocos.

Un amplio conjunto de investigaciones ha confirmado que la conducta de cooperación aparece con mayor frecuencia en las relaciones de amistad; sin embargo, algunos estudios que han analizado las interacciones de parejas de amigos y no amigos (compañeros de clase) para evaluar los efectos de la existencia de las relaciones sociales durante el aprendizaje cooperativo, no evidencian diferencias tan claras. En el estudio de Berndt *et al.* (1988), la medida de las conversaciones y procesos de interacción (acuerdos-desacuerdos) en las parejas de amigos y no amigos no dieron diferencias significativas. No obstante, estos autores concluyen que en el cuestionario los amigos dijeron que ellos colaboraron más en actividades académicas y no académicas fuera de la situación experimental que las parejas de no amigos.

Estudios realizados en la década de los 90 que han analizado los efectos de las relaciones sociales en la conducta altruista con niños de 1° a 6° curso ratifican que los niños son más altruistas con alguien que les gusta que con alguien que les disgusta y también con hermanos que con niños no conocidos (Ma y Leung, 1992). Aunque se han encontrado algunas diferencias en las distintas investigaciones, tendencialmente se confirma que una vinculación positiva con otro incrementa

las conductas prosociales de ayuda y cooperación.

d) Factores situacionales o contextuales

Algunos estudios han analizado la relación de la conducta prosocial con diversos factores situacionales o contextuales tales como: (a) la presencia de observadores; (b) la presencia de modelos altruistas; (c) la ambigüedad de la situación; y (d) la familiaridad, identidad, conocimiento y percepción de la persona que necesita ayuda, cuyos resultados se presentan a continuación.

Respecto a la influencia de la presencia de observadores, Latané y Darley (1970) analizan la influencia de variables situacionales en la conducta de ayuda ante situaciones de emergencia, proponiendo un modelo cognitivo de decisión de la conducta de ayuda. Los resultados de sus observaciones sugieren que ante una situación de emergencia el espectador debe: (1) darse cuenta de que está sucediendo algo; (2) decidir si el acontecimiento es o no un caso de emergencia; (3) decidir que tiene el deber de actuar y considerar la forma de ayuda que puede ofrecer, es decir, su grado de responsabilidad personal; (4) decidir cómo puede intervenir, y (5) ayudar. Los autores señalan que el contexto social de una emergencia influirá en el proceso de decisión, especialmente en los pasos segundo y tercero, es decir, en la interpretación y la responsabilidad.

Desde esta perspectiva cognitiva plantean que la presencia de otros puede influir en la respuesta del observador de tres formas diferentes: (1) la presencia de otros o la creencia de que otros pueden intervenir puede llevar a una persona a la difusión del sentimiento de responsabilidad para ayudar, y a la difusión del sentimiento de culpa por no ayudar; (2) las reacciones de otras personas ante la situación de emergencia pueden proporcionar información social en relación con la gravedad de la situación; y (3) el comportamiento de otras personas puede influir en las percepciones del observador sobre qué acciones son las apropiadas.

Los estudios que Latané y Darley (1970) realizaron con adultos confirman que cuando la persona que necesita ayuda es un extraño, es menos probable que ésta se produzca a medida que el número de observadores aumenta. Se han propuesto dos razones para explicar este efecto de inhibición general de la ayuda cuando hay observadores. Por un lado, en situación de emergencia cuanto mayor sea el número de observadores, menor será la probabilidad de que alguien intervenga, porque se da un fenómeno de “difusión de la responsabilidad individual” y, por otro lado, “el miedo al ridículo” (miedo a realizar un acto inapropiado en presencia de otros). Otros estudios también han observado un efecto inhibitorio de la presencia de observadores. Piliavin *et al.* (1981) revisaron 10 experimentos en los que se estimulaba que se diera la difusión de la responsabilidad, concluyendo que, tener conciencia de la presencia de otros observadores más capaces que uno, inhibe la conducta de ayuda.

En esta línea de investigación algunos estudios también han constatado que las reacciones de otros observadores pueden influir en la conducta de ayuda, confirmando que el hecho de que un “cómplice del experimento” actúe de forma inhibida o alarmada influye en la respuesta del sujeto en una situación de emergencia, es decir, en la probabilidad de que esa persona ayude (Bickman, 1972; Darley *et al.*, 1973; Latané y Darley, 1970; Staub, 1974; Wilson, 1976). Así mismo, otros trabajos muestran que cuando se focaliza la responsabilidad de la ayuda en un único observador, aumenta la probabilidad de que la persona actúe (Bickman, 1971, 1972; Darley y Latané, 1968).

El efecto inhibitorio de la presencia de observadores no es un efecto que se produce siempre, ya que Bryan y Test (1967), en cuatro experimentos de campo, demostraron que la presencia de modelos altruistas aumenta la probabilidad de que otros ejecuten conductas de ayuda, quizá porque supone un reto a la buena autoimagen de los observadores que se sentirían culpables por no ayudar.

Así mismo se ha constatado la influencia de la claridad o ambigüedad de la situación en la conducta de ayuda. Clark y Word (1974) observaron que las situaciones vagas o ambiguas inhibían más las respuestas prosociales, y que para que un testigo en una situación de emergencia ofreciera ayuda un factor decisivo era que esa situación fuera clara para ese sujeto.

Por otro lado, algunos estudios han demostrado que si la persona que necesita ayuda es conocida, esto favorece que emerja una conducta prosocial. Existen análisis que muestran las diferencias entre la ayuda prestada en pueblos pequeños o en las grandes ciudades (Altman *et al.*, 1970). La identidad y el conocimiento del que sufre también influye positivamente en las respuestas de altruismo (Berkowitz y Daniels, 1964). Generalmente tendemos a responder con conductas prosociales ante personas que queremos o dependen de nosotros (Davidoff, 1984). Además, otras investigaciones han encontrado que, cuando el sujeto tiene la constancia o la creencia de que la persona que necesita ayuda es humanitaria y benevolente, experimenta con más facilidad y profundidad sentimientos de responsabilidad y empatía (Bandura *et al.*, 1975).

En síntesis, los datos provenientes de estos estudios ponen de manifiesto que las variables situacionales juegan un importante papel en la determinación de cuándo aparecerá la conducta prosocial, pero no explican por qué una persona ayuda. No obstante, en la actualidad se reconoce que la interacción de ambos tipos de variables, situacionales y de personalidad, ejercen un efecto en toda conducta de ayuda. Por ello se plantea la necesidad de operar análisis de la interacción persona/situación en el estudio de la conducta prosocial, habiéndose generalizado la utilización de los modelos interactivos en el estudio de la conducta prosocial.

De la información expuesta se deduce que la conducta prosocial es un asunto complejo que depende de multitud de factores interrela-

cionados, como son la cultura, el contexto familiar, el ámbito escolar, y otros factores relacionados con el desarrollo personal como son: edad, desarrollo cognitivo y moral, capacidad de toma de perspectiva, empatía, sociabilidad... No obstante, y pese que la conducta prosocial está mediada o determinada por numerosos factores situacionales y de personalidad, las conclusiones derivadas de los estudios que evalúan los efectos de programas de entrenamiento de la conducta prosocial (Coll, 1984; Garaigordobil, 1993a, 1994a, 1995abcde, 1996abc, 1999abc, 2000b, 2001; Garaigordobil *et al.*, 1995, 1996; Garrido y Gómez, 1996; Johnson *et al.*, 1983; Muñoz, Trianes y Jiménez, 1994; López *et al.*, 2000; Sterling, 1990) confirman la eficacia de las intervenciones dirigidas a potenciar este tipo de conducta.

2.2.4. Efectos de la cooperación y la competición en el desarrollo personal y social

El poder de la cooperación para estimular el desarrollo social y moral fue reconocido desde Dewey a principios de siglo, y más recientemente las teorías de la psicología social han estudiado los efectos de la cooperación en las relaciones interpersonales habiendo liderado el uso de estrategias de juego y aprendizaje cooperativo. Con la finalidad de ordenar la información disponible sobre los efectos de las experiencias cooperativas en el desarrollo humano: (1) en primer lugar, se presentan las conclusiones de los estudios realizados con distintas metodologías (observacionales, experimentales, correlacionales) desde los que se comparan los efectos de cooperar frente a competir o simplemente los efectos de la actividad prosocial en factores del desarrollo social y emocional; y (2) en segundo lugar, se exponen las conclusiones de una línea de investigación experimental desde la que se evalúa el impacto del uso de técnicas de aprendizaje cooperativo en variables del desarrollo cognitivo y socioemocional.

2.2.4.1. Impacto de la cooperación y la competición en el desarrollo socioemocional

Aunque ha sido el tema del conflicto entre grupos el que mayor atención ha obtenido por parte de los psicólogos sociales, el aspecto de la cooperación y competición, por otra parte, en estrecha relación con el conflicto, ha sido objeto de diversos análisis (Deutsch, 1949ab, 1971, 1977; Grossack, 1954). Desde estos estudios se ha definido como situación cooperativa aquella en la que los objetivos de los individuos participantes se relacionan de manera tal, que cada uno puede alcanzar su meta si, y sólo si, los otros logran alcanzar las suyas. En cambio, se entiende por situación competitiva aquella en la que un individuo alcanza su objetivo si, y sólo si, los demás no logran alcanzarlos (Deutsch, 1977).

Unos experimentos realizados en el Instituto Tecnológico de Massachussets por Deutsch evidenciaron que los grupos cooperativos en comparación con los grupos competitivos:

- ▶ Mantuvieron comunicaciones más eficaces entre sus miembros, verbalizando mayor número de ideas a la vez que aceptaban en mayor medida las ideas de otros.
- ▶ Mostraron una mayor coordinación y esfuerzo, una más acentuada división del trabajo y superior productividad, a la vez que se manifestó una mayor confianza tanto en las propias ideas como en el valor que los otros miembros otorgaban a esas ideas.

En uno de los estudios sobre este tema, Deutsch (1971) formuló hasta 34 hipótesis, aunque todas no fueron empíricamente verificadas. Las conclusiones que obtuvo entonces fueron ya un anticipo, en general, de los resultados alcanzados en posteriores investigaciones. Se presentan a continuación algunas de las más significativas:

- ▶ Los individuos que participan en una situación cooperativa se perciben como más interdependientes entre sí para alcanzar sus objetivos que los sujetos en situaciones competitivas.

- ▶ En los grupos cooperativos los individuos se sustituyen y ayudan entre sí en mayor medida que en los grupos competitivos.
- ▶ En situación cooperativa los sujetos satisfacen sus necesidades mutuas y se evalúan entre sí más positivamente que en situaciones competitivas.
- ▶ Los individuos en grupos cooperativos alientan y promueven más las acciones de los otros que los sujetos de grupos competitivos.
- ▶ Los grupos cooperativos manifiestan unas características más acentuadas que los grupos competitivos respecto a un amplio número de rasgos tales como coordinación de esfuerzos, subdivisión de las actividades, comprensión en las comunicaciones, productividad en unidad de tiempo...

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

Sherif (1966ab), a través de diversas experiencias, puso de manifiesto varios efectos de la cooperación y la competición sobre dimensiones tales como comunicación, percepción interpersonal..., confirmando:

- ▶ Que mientras los procesos cooperativos se caracterizan por pautas de comunicación abiertas y honestas sobre la información relevante, la situación competitiva evidencia o ruptura de las comunicaciones o bien mensajes engañosos en el grupo.
- ▶ Que la cooperación, a la vez que aumenta la percepción mutua de intereses comunes, incrementa la confianza mutua, la amistad y

la disposición mutuamente favorable entre los miembros del grupo. Por el contrario, la competición produce una acentuación de las diferencias entre los sujetos, una creciente desconfianza y actitudes hostiles entre los mismos.

En otro estudio Sherif analizó el papel de la interacción cooperativa en la reducción de conflictos intergrupos. En un experimento, Sherif *et al.* (1961) llevaron a un campamento experimental de verano a 22 niños, varones de 11 años de edad, repartidos en dos grupos, que acamparon en sitios diferentes, y observaron su conducta a lo largo de varias semanas. Las oportunidades de participar en actividades comunes dentro de cada grupo transformaron las estructuras de los mismos en muy poco tiempo, y así se hicieron evidentes las jerarquías de estatus, aparecieron las normas y empezaron a manifestarse los sentimientos entre los compañeros de grupo. La actividad normativa aumentó, se pusieron nombres a los grupos, cuando accidentalmente éstos se encontraron unos con otros. Las competiciones atléticas fueron manipuladas con el fin de evitar que ninguno de los equipos ganara o perdiera continuamente, provocando hostilidades entre los grupos, que potenciaron frecuentes peleas internas e insultos. Con el fin de reducir los conflictos intergrupos, los experimentadores trataron de producir una interacción no programada entre los grupos, que sorprendentemente tuvo un efecto contrario al esperado, produciéndose una intensificación del conflicto. Tan sólo redujo el conflicto una interacción cooperativa en la que todos los niños fueron requeridos para realizar tareas conjuntamente y con un objetivo común (reponer agua en el depósito del campamento). De este modo, se puso de manifiesto que en situación de conflicto, la interacción no programada aumentó el enfrentamiento, y que sólo cuando se introdujeron actividades para estimular la interacción cooperativa se redujeron los niveles de agresión entre los grupos.

Estudiando el modo en que los procesos cognitivos influyen en las relaciones interpersona-

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

Gelb y Jacobson (1988), filmando parejas de estudiantes de cuarto grado compuestas por niños de distinto nivel de popularidad en el aula, cuando resolvían tareas competitivas y cooperativas, observaron que los niños impopulares exhibían menos conductas negativas e inmaduras en una atmósfera benigna y libre de tensión, es decir, en situación cooperativa, y sus compañeros fueron más tolerantes hacia ellos que durante la situación competitiva. Los resultados que se pusieron de manifiesto en esta investigación destacan la influencia de factores contextuales en las habilidades sociales que exhiben los niños, y son consistentes con los encontrados en otros trabajos (Markell y Asher, 1984) que, examinando los efectos de la cooperación, han observado que los niños impopulares muestran conductas más inapropiadas con sus pares en situaciones competitivas.

Por otro lado, algunos estudios recientes (Fernández, 1998) confirman una mejora de la autoestima después de fomentar una tarea prosocial en niños provenientes de familias multiproblemáticas. La tarea prosocial consistió en cuidar de las cabinas telefónicas, que eran constantemente deterioradas y saquea-

das, mediante dibujos donde se pedía al público que respetara estas cabinas. Una síntesis de los resultados de los estudios que han ana-

lizado los efectos de las situaciones y actividades cooperativas puede observarse en el Cuadro 7.

CUADRO 7. EFECTOS DE LAS EXPERIENCIAS COOPERATIVAS EN EL DESARROLLO (GARAIGORDOBIL, 2003A).

RESULTADOS	ESTUDIOS
Mayor cohesión grupal.	Grossack, 1954.
Reducción de conflictos intergrupos.	Sherif <i>et al.</i> 1961.
Comunicaciones intragrupo más eficaces, verbalización de más ideas, mayor aceptación de las ideas de los demás, más confianza en las ideas de los demás, mayor coordinación y esfuerzo al realizar una tarea grupal, más ayuda y superior productividad.	Deutsch, 1971, 1977.
Menos conductas inapropiadas de los niños impopulares con sus iguales y mayor tolerancia de los compañeros hacia ellos.	Markell y Asher, 1984.
La expectativa de un desagradable encuentro competitivo con un grupo genera ansiedad, que disminuye la conducta positiva con los miembros. La anticipación de competición en la interacción grupal produjo más ansiedad que la anticipación de un contacto cooperativo.	Wilder y Shapiro, 1989
Las expectativas de cooperación implicaron experiencias emocionales empáticas, mientras que las expectativas de competición promovieron contraempatía.	Lanzetta y Englis, 1989.
Menos conductas negativas e inmaduras en los niños impopulares y más tolerancia de los compañeros hacia ellos en situación más cooperativa que competitiva.	Gelb y Jacobson, 1988. Markell y Asher, 1984.
Mejora de la autoestima.	Fernández, 1998.

2.2.4.2. Contribuciones del aprendizaje cooperativo al desarrollo

Los resultados obtenidos por los estudios que han evidenciado los positivos efectos de la interacción cooperativa han promovido que el aprendizaje cooperativo se esté utilizando en la actualidad en modelos educativos progresivos. Desde la década de los 80, muchas investigaciones que evalúan los efectos del aprendizaje cooperativo han confirmado un impacto positivo de este modelo de aprendizaje en el rendimiento académico (Johnson *et al.*, 1981; Nowak, 1996; Peklaj y Vodopivec, 1999; Rué, 1989; Sharan, 1980; Slavin, 1983ab), y tam-

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

Aunque las bases teóricas de las actuales técnicas de aprendizaje cooperativo están en la psicología interaccionista de Piaget (1923), de Vygotski (1932/1979) y de Mead (1934/1972), sin embargo, estas técnicas en parte son producto de las innovaciones realizadas en los últimos 20 años en el contexto de la Psicología Social de la Educación, que recoge también las aportaciones de Sherif *et al.* (1961) y Deutsch (1949ab). Las diversas técnicas de aprendizaje cooperativo existentes en la actualidad, aunque tienen aspectos diferentes, comparten la fundamentación teórica de carácter interaccionista desde la que se entiende que el ser humano con los elementos que lo conforman (aptitudes, características de personalidad, nivel de aspiraciones, creencias...) se desarrolla en el transcurso de las interacciones sociales que tiene con las personas significativas del medio social. De ello se puede deducir que muchas de las dificultades en el desarrollo del ser humano provienen de unas deficientes o inadecuadas interacciones sociales.

Con la finalidad de ordenar los resultados de los estudios que han analizado los efectos del aprendizaje cooperativo frente al aprendizaje tradicional con metas individuales, en primer lugar, se exponen las conclusiones referidas al impacto del aprendizaje cooperativo en variables cognitivas y, en segundo lugar, las que se refieren a los efectos de esta metodología de aprendizaje en factores del desarrollo social y emocional.

a) Efectos en el rendimiento académico y en otros procesos cognitivos

Un gran cúmulo de investigación ha verificado la eficacia del aprendizaje cooperativo en el desarrollo académico (Gillies, 2000; Johnson y Johnson, 1986; Lampe *et al.*, 1996; Lynch, 1996; Nowak, 1996; Slavin, 1980, 1983ab, 1990; Sharan, 1980; Whicker *et al.*, 1997). Los trabajos pioneros de Slavin muestran los efectos positivos de la interacción cooperativa en la mejora de los resultados individuales en niños con discapacidad o retraso académico (Slavin, 1980, 1983ab). Slavin (1983ab) o Johnson y

Johnson (1986), con su influyente programa de investigación sobre estrategias de aprendizaje cooperativo, confirmaron que las situaciones de aprendizaje planteadas cooperativamente incrementan significativamente el rendimiento escolar, las conductas prosociales y la aceptación de los compañeros del grupo. Estos resultados son consistentes con los obtenidos posteriormente por Rué (1989), que, después de diversas experiencias educativas, confirma que el trabajo cooperativo supera en rendimiento a las modalidades de trabajo competitivo e individualizado, y que esta pauta didáctica mejora el clima general de la clase y las relaciones interpersonales en el seno del grupo.

Johnson *et al.* (1981) llevaron a cabo una extensa revisión de 122 investigaciones americanas, las cuales sometieron a un metaanálisis, a partir del cual concluyen que, en cuanto al rendimiento y la productividad de los participantes:

- ▶ Las situaciones cooperativas son superiores a las competitivas, especialmente en tareas de formación de conceptos, resolución de problemas y elaboración de un producto.
- ▶ La cooperación intragrupo con competición intergrupos es superior a la competición interpersonal, especialmente en tareas de elaboración de un producto.
- ▶ Las situaciones cooperativas son superiores a las individualistas.
- ▶ No se constatan diferencias entre situaciones competitivas e individualistas.
- ▶ La cooperación sin competición intergrupos es superior a la cooperación con competición intergrupo.

En la década de los 90 se han realizado varios estudios que han ratificado los positivos efectos de programas de aprendizaje cooperativo en el rendimiento académico. Lampe *et al.* (1996) evalúan el efecto del aprendizaje cooperativo y del aprendizaje tradicional en el rendimiento con sujetos hispanos de cuarto grado, confirmando un mayor rendimiento en los sujetos asignados a la condición de aprendizaje cooperativo.

Nowak (1996) investiga los efectos de un programa de aprendizaje cooperativo implementado en clases de integración en preescolar. Examina el rendimiento académico, las interacciones cooperativas durante las clases y las conductas prosociales en actividades de juego. Se llevan a cabo medidas pretest-posttest utilizando escalas estandarizadas y procedimientos sociométricos. Los resultados muestran que los procedimientos de aprendizaje cooperativo mejoraron el rendimiento académico y los niveles de conductas cooperativas durante el período de instrucción. Más aún, las habilidades prosociales aprendidas durante la intervención se generalizaron a los contextos de juego libre dentro y fuera del aula. Además, un mes después de finalizar la intervención, estos resultados seguían evidenciándose.

Peklaj y Vodopivec (1999) comparan los efectos del aprendizaje individual y cooperativo con 373 alumnos de 5° curso de escuelas primarias de Eslovenia. El aprendizaje cooperativo se introdujo en el currículo en las asignaturas de matemáticas y lengua con los grupos experimentales, mientras que con el grupo de control se utilizaron métodos de aprendizaje individuales tradicionales. Los efectos de los métodos de instrucción fueron valorados en función de los rendimientos en lenguaje y matemáticas. Sus resultados confirmaron efectos significativos del aprendizaje cooperativo en los resultados de ambas materias. Estos resultados son coherentes con los estudios de Stevens y Slavin (1995) o los de Gillies y Ashman (2000) que han encontrado mejoras en el rendimiento académico en tareas de lenguaje. Así mismo el positivo efecto del aprendizaje cooperativo en el rendimiento académico en tareas de matemáticas ha sido ratificado por numerosos trabajos (Hernández-Garduno, 1998; Kumar y Harizuka, 1998; Macleod, 1999; Xin, 1999).

En la misma dirección, Roselli (1999) estudia la eficacia de un programa de entrenamiento cooperativo en la resolución de problemas, con una muestra de 40 sujetos de primer curso de secundaria (13 años de media de

edad) en Argentina. Los sujetos fueron asignados a trabajar por parejas o a trabajar solos. En el pretest se solicitó de los sujetos contar una historia, construir una casa y un puente utilizando bloques, construir palabras utilizando conjuntos de letras, resolver anagramas, jugar a juegos intelectuales y resolver situaciones de la vida cotidiana. Las parejas fueron entrenadas en resolución cooperativa de problemas durante un período de 4-6 semanas, y los resultados indican que los sujetos de los grupos cooperativos tuvieron mejores rendimientos en todas las tareas.

Con relación a otro efecto del aprendizaje cooperativo en el plano cognitivo, también Hall *et al.* (1988), al analizar el efecto del aprendizaje cooperativo por parejas frente al estudio individualizado de un material técnico, ponen de manifiesto que los que estudiaron en diadas recordaron significativamente más que los que lo hicieron solos.

Los resultados de los estudios confirman no sólo un efecto positivo de las actividades de aprendizaje cooperativo en variables cognitivas como rendimiento académico y memoria, sino también un efecto positivo en la percepción de la tarea, en la actitud hacia el aprendizaje y en la motivación. Sherman (1986) encontró una percepción significativamente más negativa de la experiencia en el grupo que trabajó con una estructura de metas individualista, competitiva, que en los grupos que lo hicieron cooperativamente. En la misma dirección, Butler (1989), explorando el interés por la tarea y el interés en el trabajo con los compañeros en condiciones competitivas y cooperativas con niños de 4-5, 7-8, y 9-10 años, constata que en la edad preescolar la situación competitiva no afectó al interés en el trabajo con los compañeros y ligeramente mejoró la motivación intrínseca. Sin embargo, en los niños de 9-10 años la situación competitiva minó significativamente el posterior interés en la tarea, es decir, la motivación intrínseca. De forma similar, aunque no significativa, también se dio en los niños de 7-8 años. Este impacto del aprendizaje cooperativo en el incremento

de la motivación intrínseca ha sido también confirmado en el estudio de Battistich *et al.* (1993) con 18 grupos de cuarto a sexto grado.

Recientemente, Veenman *et al.* (2000) han examinado la utilización de métodos de aprendizaje cooperativo por parte de 69 profesores de primaria holandeses (cursos 1°-8°), investigando las reacciones de 363 alumnos a la agrupación cooperativa, así como la calidad de la cooperación grupal. El aprendizaje cooperativo se llevaba a cabo 4 veces por semana y se cumplimentaron diversos cuestionarios con los que se confirmó que las habilidades sociales, la realización de tareas y la autoestima mejoraban como resultado del trabajo cooperativo grupal. Los resultados pusieron de relieve que los alumnos tenían una actitud positiva hacia el aprendizaje y valoraron su trabajo en grupo como efectivo. Esta mejora en la actitud hacia las tareas de aprendizaje cuando éste se plantea cooperativamente ha sido también subrayada en otros estudios (Macleod, 1999; Yu, 2001).

Así mismo, Dyson (2001) evalúa una experiencia de aprendizaje cooperativo llevada a cabo

por estudiantes de una escuela de educación primaria en un programa de educación física. Tomaron parte 47 alumnos de 5° y 6° curso, de los que se recogieron datos mediante entrevistas, observación no participativa, notas de campo y análisis de documentos referidos al aprendizaje de habilidades relacionadas con el voleibol y el baloncesto a través de un proceso de aprendizaje cooperativo. Tanto el profesor como los alumnos concluyeron que el programa de aprendizaje cooperativo permitió a todos los alumnos mejorar sus habilidades motoras, desarrollar habilidades sociales, trabajar conjuntamente como un equipo, ayudar a los otros a mejorar sus habilidades y a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje.

Una síntesis de los resultados de los estudios que han analizado los efectos de programas de aprendizaje cooperativo en el desarrollo cognitivo puede observarse en el Cuadro 8. Los datos disponibles en la actualidad permiten concluir que esta metodología de aprendizaje influye positivamente en diversas variables del desarrollo cognitivo.

CUADRO 8. CONTRIBUCIONES DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO AL DESARROLLO COGNITIVO (GARAIGORDOBIL, 2003A).

RESULTADOS	ESTUDIOS
Las situaciones cooperativas son superiores a las competitivas en tareas de formación de conceptos, resolución de problemas y elaboración de un producto. La cooperación intragrupo con competición intergrupos es superior a la competición interpersonal en tareas de elaboración de un producto. Las situaciones cooperativas son superiores a las individualistas.	Johnson <i>et al.</i> 1981.
Aumenta el rendimiento académico de los alumnos en general y también el rendimiento de niños con discapacidad o retraso intelectual.	Slavin, 1980, 1983ab, 1990. Johnson y Johnson, 1986. Nowak, 1996. Lampe <i>et al.</i> , 1996. Whicker <i>et al.</i> , 1997. Lynch, 1996. Gillies, 2000.
Aumenta el rendimiento académico en matemáticas, mayor capacidad de resolución de problemas matemáticos.	Xin, 1999. Hernández-Garduno, 1998. Kumar y Harizuka, 1998. Macleod, 1999. Peklaj y Vodopivec, 1999.
Aumenta la capacidad de comprensión. Mejora el rendimiento en lectura, vocabulario, comprensión y expresión oral. Mejora del rendimiento académico en tareas de lenguaje.	Gillies y Ashman, 2000. Stevens y Slavin, 1995. Peklaj y Vodopivec, 1999.

Incremento del rendimiento en diversas tareas tales como: contar una historia, construir una casa y un puente utilizando bloques, construir palabras utilizando conjuntos de letras, resolver anagramas, jugar juegos intelectuales, resolver problemas de la vida cotidiana.	Roselli, 1999.
Aumenta la memoria.	Hall <i>et al.</i> , 1988.
Percepción más positiva de la experiencia.	Sherman, 1986.
En la edad preescolar la situación competitiva no afectó al interés en el trabajo con los compañeros. En los niños de 9-10 años la situación competitiva minó el interés en la tarea, la motivación intrínseca.	Butler, 1989.
Estimula un aumento de la motivación intrínseca.	Battistich <i>et al.</i> , 1993.
Fomenta una actitud positiva hacia el aprendizaje, hacia las matemáticas o hacia la asignatura o materia a aprender.	Veenman <i>et al.</i> , 2000. Macleod, 1999. Yu, 2001.
Mejora la capacidad para asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje.	Dyson, 2001.

b) Influencia en factores sociales y emocionales

Otra línea de investigación ha evaluado los efectos del aprendizaje cooperativo en un amplio abanico de variables sociales, confirmando un efecto positivo en factores como: tolerancia hacia personas diferentes, relaciones interpersonales en el grupo, cohesión grupal, conductas prosociales, resolución de problemas sociales, habilidades sociales y autoconcepto-autoestima.

Varios trabajos evidencian efectos positivos de los programas de aprendizaje cooperativo en el desarrollo de la *tolerancia y en las actitudes hacia otros grupos culturales*. Un trabajo pionero encuentra mayor atracción interpersonal hacia los alumnos diferentes cultural o racialmente y hacia los alumnos con limitaciones físicas o psíquicas en situación cooperativa (Johnson *et al.*, 1983). Los resultados de los estudios sugieren un incremento de las interacciones positivas intragrupo cuando se aprende cooperativamente. En un grupo cooperativo de tercer grado formado para aprender tareas de matemáticas se observó más interacción entre niños con y sin deficiencias o retrasos académicos cuando se planteó el aprendizaje de forma cooperativa que cuando se realizó de forma individual (Johnson y Johnson, 1981).

Posteriormente, Jacques *et al.* (1998) han observado mayor aceptación de compañeros con retraso intelectual en situación de aprendizaje cooperativo que en situación de aprendizaje competitivo con metas individuales.

Recientemente, Slavin y Cooper (1999) han revisado varias investigaciones sobre aprendizaje cooperativo confirmando la eficacia de este tipo de aprendizaje para incrementar la interacción interracial. Los análisis de videos de grupos que habían aprendido con aprendizaje cooperativo, frente a los que lo hicieron con aprendizaje tradicional, llevados a cabo por Shachet (1997) también evidenciaron interacciones interétnicas más positivas y más simétricas. En España, García y Sales (1997) ponen a prueba un programa pedagógico cuyo objetivo fue enseñar actitudes interculturales en educación primaria. El programa se estructuró en torno a la participación activa, el aprendizaje cooperativo y las estrategias de comunicación persuasiva. Con un diseño cuasi experimental, los análisis de datos confirman que los estudiantes que participaron en el programa mejoraron significativamente sus actitudes hacia otros grupos culturales, lo que previene actitudes racistas.

Y en la misma dirección, Díaz-Aguado y Andrés (1999) han estudiado los efectos del aprendi-

zaje cooperativo en el contexto de la educación intercultural, confirmando un impacto positivo de los programas de intervención en el nivel de tolerancia tanto en los alumnos como en los profesores. Los cambios que se observan en los alumnos después de la intervención varían en función del curso en el que se aplican y/o del nivel de intolerancia manifestado al principio, y resultan especialmente significativos con relación a la minoría gitana (que sufría inicialmente el mayor rechazo) y en torno a los 8 años, edad en la que se producen cambios en la comprensión social especialmente significativos.

Otro grupo de estudios ha confirmado el positivo efecto del aprendizaje cooperativo para estimular una mejora del clima del aula, unas *relaciones interpersonales* más positivas dentro del grupo (Battistich *et al.*, 1993; Rue, 1989; Yu, 2001) y mayor cohesión grupal (Johnson *et al.*, 1993) que la que se produce en situaciones de aprendizaje con metas individuales. En general, existe un acuerdo respecto a que las experiencias de aprendizaje cooperativo comparadas con las de naturaleza competitiva e individualista favorecen el establecimiento de relaciones más positivas entre los compañeros, caracterizadas por la simpatía, la atención, la cortesía y el respeto mutuo (Coll, 1984).

Otra línea de investigación ha ratificado un incremento de las *conductas prosociales* cuando el aprendizaje se plantea cooperativamente. Algunos estudios han constatado un aumento de las conductas prosociales y de aceptación de los compañeros (Johnson y Johnson, 1986; Slavin, 1980, 1983ab), un incremento de las conductas prosociales espontáneas (ayuda, cooperación, preocupación por las necesidades y sentimientos de los otros...) y de los valores democráticos (Battistich *et al.*, 1991; Battistich *et al.*, 1993; Gillies, 2000), así como de la capacidad para trabajar en equipo y ayudar a otros (Dyson, 2001), observándose que las conductas cooperativas mejoran sustancialmente durante el período de instrucción y después de éste (Nowak, 1996).

Desde un diseño experimental, Zuckerman (1994) implementó un curso de 10 días para enseñar a niños rusos de primer curso de primaria *habilidades cooperativas de resolución de problemas*. Tomaron parte 32 alumnos de una clase de Moscú (grupo experimental) y otros 86 alumnos de otras 3 aulas (control). Se utilizaron 4 tests para evaluar diferentes aspectos intelectuales, sociales y de descentración emocional de los sujetos. Los resultados mostraron diferencias significativas a favor de los experimentales en la descentración emocional (en cuanto habilidad para explicar las acciones de un compañero), en la iniciativa para obtener información de un adulto o un compañero y en la habilidad para resolver conflictos.

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

El ambiente cooperativo es el ambiente social más idóneo para el desarrollo de unas adecuadas *habilidades sociales*. Varios trabajos realizados recientemente muestran los beneficios de los programas de aprendizaje cooperativo en la mejora de las habilidades sociales (Desbiens *et al.*, 2000; Dyson, 2001; Jordan y Le Metais, 1997; Rutherford *et al.*, 1998; Smith, 1997). El estudio de Smith (1997) investiga los efectos de una intervención de aprendizaje cooperativo aplicada a una clase de educación física de tercer curso con 24 estudiantes, 10 hombres y

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

Este aumento en las habilidades sociales por efecto de un programa de aprendizaje cooperativo ha sido también observado en otros estudios (Jordan y Le Metais, 1997; Desbiens *et al.*, 2000; Dyson, 2001). Por ejemplo, en la investigación de Desbiens *et al.* (2000) se evaluó la efectividad de un programa de 10 semanas de duración para estudiantes de primaria con problemas de conducta que fueron integrados en aulas ordinarias. El programa combinaba entrenamiento en habilidades sociales dentro del aula, así como actividades específicas en pareja (aprendizaje y tutorización cooperativa con un compañero prosocial). Los objetivos eran mejorar la conducta social, cambiar la percepción de los compañeros, así como la reputación social de los sujetos con problemas de conducta. Tomaron parte 54 canadienses de ambos sexos, de 3º curso, que fueron subdivi-

didos en dos grupos experimentales (actividades de entrenamiento en habilidades sociales con y sin actividades educacionales por parejas) y un grupo de control. Se utilizó un diseño pretest-posttest, administrándose un cuestionario sobre reputación social entre compañeros, una escala de percepción de competencia, un cuestionario para los profesores sobre el ajuste académico y social de sus alumnos, así como un sociométrico. Los resultados evidenciaron una mejoría en las habilidades sociales de los que participaron en el entrenamiento.

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

Con la finalidad de sintetizar los resultados de la investigación, se ha elaborado el Cuadro 9, que expone los resultados de estudios experimentales que han evaluado los efectos de programas de aprendizaje cooperativo. Como se puede apreciar en este cuadro, los datos disponibles permiten concluir que esta metodología de aprendizaje influye positivamente en diversas variables del desarrollo social y emocional. Estos resultados son coherentes con los encontrados en investigaciones experimentales, que también han confirmado los positivos efectos del juego cooperativo para el desarrollo social (ver Cuadro 4).

CUADRO 9. CONTRIBUCIONES DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO AL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL (GARAIGORDOBIL, 2003A).

RESULTADOS	ESTUDIOS
Mayor atracción interpersonal hacia los alumnos diferentes cultural o racialmente y hacia los alumnos con limitaciones físicas o psíquicas. Más interacción entre niños con y sin retraso académico que cuando se planteaba el aprendizaje de forma individual, que perduró en situaciones de juego posteriores a la instrucción. Mayor aceptación de compañeros con retraso intelectual.	Johnson <i>et al.</i> , 1983. Johnson y Johnson, 1981. Jacques <i>et al.</i> , 1998.
Incremento de la interacción interracial. Interacciones interétnicas más positivas y simétricas. Mejor actitud hacia otros grupos culturales, que previene actitudes racistas. Aumento de la tolerancia hacia grupos que inicialmente producían rechazo (gitanos).	Slavin y Cooper, 1999. Shachet, 1997. García y Sales, 1997. Díaz-Aguado y Andrés, 1999.
Mejora del clima del aula y de las relaciones interpersonales dentro del grupo.	Rué, 1989. Battistich <i>et al.</i> , 1993. Yu, 2001.
Aumento de la cohesión grupal.	Johnson <i>et al.</i> , 1993.
Aumento de las conductas prosociales.	Slavin, 1980, 1983. Johnson y Johnson, 1986.
Incremento de las conductas prosociales espontáneas (ayuda, cooperación, preocupación por las necesidades y sentimientos de los otros...) y de los valores democráticos.	Battistich <i>et al.</i> , 1991. Battistich, <i>et al.</i> , 1993. Gillies, 2000.
Las conductas cooperativas mejoran durante el período de instrucción y después de éste.	Nowak, 1996.
Mayor desarrollo de la capacidad para trabajar conjuntamente como un equipo y para ayudar a los otros a mejorar sus habilidades.	Dyson, 2001.
Incremento de la descentración emocional (habilidad para explicar las acciones de un compañero), iniciativa para obtener información de un adulto o un compañero y habilidad para resolver conflictos.	Zuckerman, 1994.
Desarrollo moral.	Ortega <i>et al.</i> , 1997. Miller, 1998.
Mayor incremento de habilidades sociales.	Smith, 1997. Jordan y Le Metais, 1997. Desbiens <i>et al.</i> , 2000. Dyson, 2001.
Aumentan las habilidades de comunicación.	Rutherford <i>et al.</i> , 1998.
Mejora en la autoestima de los estudiantes.	Sharan, 1980. Slavin, 1980, 1983ab, 1990; Veenman <i>et al.</i> , 2000.
Incremento de autoconcepto académico e intelectual.	Johnson <i>et al.</i> , 1993. Lynch, 1996.

EN SÍNTESIS

El estudio de la “conducta prosocial” en el ámbito de la psicología no es reciente, pero ha sido en las últimas décadas cuando han proliferado numerosos trabajos referidos a este tema. Las investigaciones planteadas para analizar este tipo de conducta social han propuesto diferentes definiciones y explicaciones de los factores que la determinan. Pese a las divergencias a

este respecto entre los autores, sin embargo, los estudios que analizan los efectos de las experiencias cooperativas en contextos educativos evidencian un impacto muy positivo de este tipo de interacción para el desarrollo personal y social. Una síntesis de lo expuesto con relación a las definiciones de la conducta prosocial, las teorías explicativas de la misma, los factores que la determinan y sobre los efectos de cooperar-competir se presentan en el Cuadro 10.

CUADRO 10. CONDUCTA PROSOCIAL: DEFINICIÓN, TEORÍAS, DETERMINANTES Y EFECTOS EN EL DESARROLLO (GARAIGORDOBIL, 2003A).

Definición	▶ Conducta prosocial: Toda conducta social positiva con o sin motivación altruista (conductas como dar, ayudar, cooperar, compartir, consolar...). ▶ Situación cooperativa: Aquella en la que los objetivos de los individuos participantes se relacionan de manera tal, que cada uno puede alcanzar su meta si, y sólo si, los otros logran alcanzar las suyas. Se entiende por situación competitiva aquella en la que un individuo alcanza su objetivo si, y sólo si, los demás no logran alcanzarlos.
Teorías explicativas	▶ La perspectiva etológica y sociobiológica: Determinación biológica de la conducta altruista. ▶ El enfoque cognitivo-evolutivo: La conducta altruista está estrechamente vinculada al desarrollo cognitivo y moral del individuo; a mayor desarrollo cognitivo y moral, mayor probabilidad de aparición de la conducta prosocial. ▶ La perspectiva psicoanalítica: La conducta prosocial está determinada por factores intrapsíquicos. La superación de sentimientos de culpa, la resolución de un conflicto interno, un mecanismo de compensación de ansiedades o la formación reactiva que oculta la agresividad... son algunas de las razones concretas que para los psicoanalistas promueven la conducta altruista. ▶ Teorías del aprendizaje: La conducta prosocial está determinada por factores ambientales, externos. Las conductas prosociales son aprendidas a través de los mecanismos del condicionamiento clásico, del condicionamiento operante y de la observación de modelos.
Factores determinantes	▶ Factores culturales: Las normas socio-culturales, valores y estándares de una sociedad que el sujeto internaliza en el proceso de socialización medianizan que en el seno de esa cultura sus miembros tengan o no conductas prosociales respecto a sus congéneres. ▶ Factores del contexto familiar: Padres que facilitan el apego seguro, que refuerzan las conductas prosociales, que son modelos de altruismo, que hacen reparar el daño, que dan explicaciones y razones sobre las conductas moralmente adecuadas e inadecuadas... tienen con más probabilidad hijos con conductas prosociales. ▶ Factores del contexto escolar: Profesores y compañeros son modelos y agentes de refuerzo influyendo en la conducta prosocial.

	► Factores personales: A medida que aumenta la edad, el desarrollo cognitivo y moral, la capacidad de perspectiva social, la empatía..., aumenta la probabilidad de aparición de la conducta prosocial. ► Factores situacionales: La presencia de observadores, de modelos de conducta altruista, la claridad de la situación, la familiaridad, identidad, conocimiento y percepción de la persona que necesita ayuda... son factores que pueden influir en la aparición de la conducta prosocial.
Efectos de la cooperación en el desarrollo	► Desarrollo social: La interacción cooperativa fomenta la cohesión grupal, ayuda a reducir conflictos intergrupos, estimula conductas prosociales dentro del grupo, disminuye las conductas sociales negativas, incrementa la aceptación de los miembros del grupo, la tolerancia hacia personas de razas diferentes y hacia personas con discapacidades físicas e intelectuales, mejora el clima del aula y las relaciones interpersonales, aumenta las habilidades sociales, la capacidad para resolver problemas y el desarrollo moral en general. ► Desarrollo emocional: La interacción cooperativa estimula la empatía, el descentramiento emocional y mejora la autoestima. ► Desarrollo cognitivo: El aprendizaje cooperativo incrementa el rendimiento académico y la memoria, fomentando una percepción más positiva del aprendizaje, de la tarea, y un incremento de la motivación intrínseca.

2.3. La creatividad: definición, teorías e intervención psicoeducativa

La tercera línea de investigación que fundamenta teóricamente el modelo de intervención que se propone, basado en el juego cooperativo y creativo, se refiere a la creatividad. Por ello, en este apartado, en primer lugar, se realiza una aproximación a la definición del concepto de creatividad. Posteriormente, se presentan diferentes teorías explicativas del origen y desarrollo de la creatividad, desde las primeras formulaciones personológicas basadas en las características de la personalidad creativa a las contemporáneas teorías interaccionales que tienen en cuenta el papel del ambiente. Finalmente se reflexiona sobre la intervención para el desarrollo de la creatividad comentando factores que favorecen y perturban la creatividad, el papel que el grupo puede desempeñar en el desarrollo de la misma y los positivos resultados obtenidos en distintos estudios que han evaluado los efectos de programas de intervención que tenían por finalidad es-

timular esta importante dimensión del desarrollo humano.

2.3.1. Una aproximación a la definición de la creatividad

La creatividad es un fenómeno humano por antonomasia y de gran complejidad. Cuando nos planteamos intervenir para desarrollar la creatividad, lo primero con lo que nos encontramos es con un problema de conceptualización, ya que este término ha sido asociado con centenares de significados. Como señala De la Torre (1985), la creatividad es una etiqueta que se adhiere a realidades muy diversas, pudiéndose hablar de creatividad verbal, artística, científica, musical, plástica, organizativa... Nos encontramos con tantas definiciones de lo que es creatividad, como puntos de vista y posiciones teóricas posibles. La creatividad es por tanto un fenómeno polisémico, multidimensional y de significación plural. Desde los años 50 se han realizado variadas definiciones de este fenómeno, cada una de las cuales ha sido articulada desde distintos parámetros:

persona, producto, proceso... Debido a su complejidad se hace casi imposible una definición universalmente aceptable. Por ello, a continuación se presentan varias de las que con mayor frecuencia aparecen en la literatura, lo que nos permite aproximarnos a la definición de la creatividad.

Para Guilford (1950), lo creativo se reduce a las aptitudes cognoscitivas que son características de las personas creadoras, primordialmente, fluidez, flexibilidad y originalidad. Sin embargo, Drevdahl postula una definición integral de este concepto, recogida en varios de los estudios sobre creatividad (Gervilla, 1980; Romo, 1983; Sikora, 1979; Ulman, 1968), desde la que se propone que “la creatividad es la capacidad humana de producir contenidos mentales de cualquier tipo que pueden considerarse nuevos y desconocidos para quienes los producen. Puede tratarse de una actividad de la imaginación o de una síntesis mental que es más que un mero resumen. La creatividad puede implicar la formación de nuevos sistemas y de nuevas combinaciones de informaciones ya conocidas, así como la transferencia de relaciones ya conocidas a situaciones nuevas y a la formación de nuevos correlatos. Una actividad, para poder ser calificada de creativa, ha de ser intencional y dirigida a un fin... Puede adoptar forma artística, literaria o científica, o ser de índole técnica o metodológica” (Drevdahl, 1956).

Algunas definiciones se han orientado al resultado o producto, enfatizando la idea de novedad y conceptualizando la creatividad como “la capacidad de producir algo nuevo” (Barron, 1965) o como “la capacidad humana de engendrar algo nuevo, ya sea un producto, una técnica, un modo de enfocar la realidad” (Gervilla, 1980). Con todos los matices que se desee, el rasgo de la novedad es consustancial a todo lo que pueda definirse como creativo. Otro punto de vista es el de los investigadores que se han centrado en el proceso creativo definiendo la creatividad como “un proceso de percepción de problemas o lagunas de información, de formación de ideas o hipótesis, de

evaluar y modificar estas hipótesis y comunicar los resultados” (Torrance, 1977, p. 6), o como “el proceso mediante el cual un individuo expresa su naturaleza básica a través de una forma o un medio para obtener un cierto grado de satisfacción; ello da como resultado un producto que comunica algo sobre esa persona a los demás” (Bean, 1993).

Frente a esta dificultad conceptual, otra forma de aproximarse a la creatividad es por asociación, como sugiere Rodríguez, que asocia la creatividad con “originalidad, novedad, transformación tecnológica y social, asociaciones ingeniosas y curiosas, aventura, sentido de progreso, éxito y prestigio, nuevos caminos, emocionantes y tal vez arriesgados, audacia, riqueza de alternativas, riqueza de soluciones para los problemas, poder de fantasía capaz de trascender la realidad, actitudes orientadas a descubrir y comprender, talento para ver las cosas con ojos nuevos, capacidad de desestructurar mentalmente la realidad y reestructurarla en formas diferentes y originales” (Rodríguez, 1985).

A pesar de que son variadas las definiciones dadas sobre este concepto, se podrían señalar algunas constantes aceptadas: la creatividad es un potencial humano, es transformación del medio, es novedad y originalidad, siendo la actividad creativa intencional. No obstante, cabe resaltar que la definición de lo que es creativo “depende de criterios históricos y estadísticos, de ciertos cánones objetivos, no muy precisos, y de factores subjetivos, relativos al proceso de producción y al de valoración misma” (Pinillos, 1975).

Algunos autores, como Vernon (1989), han sugerido que junto a la novedad u originalidad se hace imprescindible incorporar un criterio referido al valor científico, estético, social o técnico del resultado final. Así mismo, Davis (1983) subraya que, junto al criterio de originalidad –palabra que a veces se utiliza de manera intercambiable con la de creatividad–, la mayoría de las definiciones indican alguna noción de practicidad, valor o repercusión social. Y en este mismo sentido se pronuncia

Amabile, al señalar que “un producto o respuesta es creativa si observadores apropiados coinciden, de manera independiente, en que es creativa” (Amabile, 1983a). Se consideran observadores apropiados aquellos que se encuentran familiarizados con el ámbito en el cual se creó el producto o se articuló la respuesta.

En una perspectiva contemporánea, y desde un enfoque sistémico de la creatividad, Csikszentmihalyi también pone de relieve la dificultad de definir la creatividad, ya que este término, tal y como se usa normalmente, abarca una extensión demasiado vasta. Se refiere a realidades muy diversas, con lo cual provoca demasiada confusión. Con la finalidad de clarificar esta cuestión, Csikszentmihalyi (1996/1998) distingue tres fenómenos diferentes que pueden ser denominados legítimamente creatividad: (1) se refiere a las personas que expresan pensamientos inusitados, que son interesantes y estimulantes, por ejemplo, un conversador brillante, una persona con aficiones diversas y una mente ágil, puede ser considerada creativa en este sentido; (2) se refiere a personas que pueden experimentar el mundo de maneras novedosas y originales, individuos cuyas ideas son nuevas, cuyos juicios son penetrantes, que pueden hacer descubrimientos importantes de los que sólo ellos saben, es decir, personas personalmente creativas; y (3) designa individuos como Edison, Picasso o Einstein, que han cambiado la cultura en algún aspecto importante, y son creativos sin más. La diferencia entre estos tres significados no es simplemente una cuestión de grado, y este investigador considera que los últimos no son una forma más desarrollada de la creatividad, sino un modo diferente de ser creativo. Csikszentmihalyi (1996/1998) se centra en el estudio del último tipo de creatividad, definiendo la creatividad como “cualquier acto, idea o producto que cambia un campo ya existente, o que transforma un campo ya existente en uno nuevo”.

2.3.2. Modelos teóricos explicativos de la creatividad

En el transcurso del tiempo se han realizado variadas teorías sobre el origen y el desarrollo

de la creatividad. Las primeras se centran en las características de la persona creadora, mientras que las más contemporáneas la explican desde la interacción persona-ambiente. Por lo tanto, las principales teorías pueden clasificarse en dos grandes categorías:

Teorías personológicas:

- ▶ Las tesis asociacionistas y conductistas: creatividad por asociación de estímulos y refuerzos.
- ▶ La teoría de la Gestalt: creatividad como organización flexible de la percepción.
- ▶ La perspectiva de Vygotski: creatividad como actividad de construcción combinatoria, basada en la imaginación e interdependiente del pensamiento lógico.
- ▶ El enfoque piagetiano: creatividad en los procesos de acomodación-asimilación.
- ▶ La interpretación psicoanalítica: creatividad como iluminación inconsciente.
- ▶ La explicación humanista: creatividad como autorrealización personal.
- ▶ La hipótesis del pensamiento divergente: creatividad y aptitudes cognoscitivas.
- ▶ La teoría incremental de Weisberg: la creatividad como solución de problemas.

Teorías interaccionales:

- ▶ El modelo componencial de Amabile: Influencia del ambiente en los tres componentes de la creatividad, es decir, las destrezas para el campo, las destrezas para la creatividad y la motivación en la tarea.
- ▶ La teoría de la inversión de Sternberg y Lubart: La creatividad como inversión de distintas fuentes como inteligencia, conocimiento, estilo cognitivo, personalidad, motivación y ambiente.
- ▶ El modelo sistémico de Csikszentmihalyi: Creatividad como resultado de la interacción de un sistema compuesto por tres ele-

mentos como son el campo de conocimiento, la persona y el ámbito de realización.

Y de éstas, a continuación se describen las perspectivas más contemporáneas como son las de Weisberg, Amabile, Sternberg y Csikszentmihalyi.

1. La teoría incremental de Weisberg:

Creatividad como solución de problemas

Weisberg (1986/1989), desde una perspectiva cognitivista y motivacional de la creatividad, se opone a la idea que nuestra sociedad mantiene acerca de los orígenes de la innovación creativa en las artes y las ciencias, es decir, la idea del genio. Detrás de esta creencia subyace la convicción de que las obras originales y los grandes hallazgos de naturaleza creativa son fruto de grandes saltos de la imaginación, que se producen porque los individuos creativos tienen el “don” de realizar procesos mentales extraordinarios. Se cree que, además de sus prodigiosas facultades intelectuales, los creadores poseen rasgos excepcionales de personalidad, que también desempeñan su papel a la hora de suscitar el vuelo de la imaginación creadora. El conjunto de estos rasgos y facultades constituye lo que se conoce por genialidad, y a ella se recurre para explicar las grandes creaciones.

Weisberg rechaza las hipótesis asociacionistas, las gestaltistas y las que han atribuido un papel al inconsciente en el proceso creador. Así mismo critica la hipótesis de Guilford, que plantea que el pensamiento creativo depende del pensamiento divergente, considerando que el pensamiento creativo no es una forma extraordinaria de pensar. En su opinión, “el pensar creativamente llega a resultar extraordinario a causa de lo que el pensador produce y no en razón de la manera en que lo produce” (Weisberg, 1986/1989). Para este investigador las innovaciones y procesos creativos no son fenómenos misteriosos, fruto de la genialidad de los individuos extraordinarios, capaces de realizar procesos mentales extraordinarios. Las obras originales y los grandes hallazgos de naturaleza creativa no surgen necesariamente

de grandes saltos de la imaginación, ni de ninguna iluminación inconsciente. Weisberg analiza una serie de situaciones en las que la creatividad, lejos de producirse por inspiración momentánea, es más bien resultado de una serie de pequeños pasos en los que se van modificando y elaborando trabajos anteriores. Esta concepción incremental o gradual de la creatividad ha sido desarrollada a partir de estudios de laboratorio y del examen de grandes descubrimientos científicos o artísticos.

Así, entiende la creatividad como descubrimiento y solución de problemas, sustentándose en una concepción según la cual los procesos que una persona realiza cuando piensa creativamente no se distinguen de los procesos ordinarios seguidos en la resolución de problemas. Para Weisberg, los procesos intelectuales que intervienen en el pensamiento creador no son distintos a los implicados en actividades más ordinarias. Aunque acepta que existen algunas facetas que confieren carácter extraordinario a los individuos creativos comparados con el resto de la población, en su opinión, estos rasgos diferenciales se deben más a pericias, a facultades específicas o a un nivel de motivación, que a una capacidad creativa general.

Después de analizar la solución creativa de algunos problemas concluye: (1) la solución creativa se alcanza evolutivamente a partir de los intentos iniciales de solución del problema. Los productos creativos van evolucionando gradualmente y para alcanzar el proceso de la creación es preciso poder observar estos pasos intermedios. Si nos limitamos a observar el problema y la solución más creativa, el proceso completo puede parecer un misterio; y (2) la solución novedosa depende, en diversas formas, de los conocimientos del sujeto, de sus experiencias previas. Así, la experiencia previa constituiría la base desde la cual se emprende la solución de los problemas y merced a lo cual se van modificando después las soluciones incorrectas.

Inicialmente Guilford (1950) había resaltado la importancia de la sensibilidad a los proble-

mas como elemento fundamental del proceso creativo. Para Getzels (1964) los principales elementos de la creatividad son la formulación de un problema, la adopción de un método de solución y el logro de una solución. Wakefield (1985) encontró que la puntuación en descubrimiento de problemas correlacionaba significativamente con las puntuaciones en resolución de problemas y con criterios de creatividad. Y desde la perspectiva de la creatividad como solución de problemas de Weisberg, el descubrimiento del problema sería un componente importante del proceso creativo.

En la concepción incremental de la creatividad planteada por Weisberg se propone que “los actos creativos están firmemente fundados en la obra de otros individuos, así como en la obra propia del individuo en cuestión. El producto original es fruto de una modificación y elaboración de trabajos anteriores; y el nuevo producto va evolucionando en una serie de pequeños pasos, conforme el pensador se va apartando lentamente de trabajos anteriores” (Weisberg, 1986/1989). Esta comprensión del pensamiento creador se fundamenta en estudios de laboratorio donde se observó el proceder de estudiantes universitarios al resolver problemas, así como en los estudios que analizan el papel de la pericia y la capacitación previa a la hora de resolver problemas en diversos campos.

Después de examinar dos grandes descubrimientos (selección natural de Darwin y la doble hélice de DNA de Watson y Crick), concluye que, en estos descubrimientos, el interés de los científicos por el problema y sus métodos iniciales de atacarlo tuvieron relación con su preparación individual previa. Así mismo, observó que en ambos casos fue preciso ir modificando los métodos iniciales, conforme se fueron descubriendo en ellos diversas deficiencias, y estas modificaciones se iban produciendo en pequeños pasos, conforme los científicos, al ir trabajando con el problema, iban adquiriendo nueva información, la cual indicaba que diversos aspectos de la propuesta inicial eran inadecuados. También el análisis que realiza de *El Guernica* de Picasso

le lleva a concluir que existen fuertes relaciones entre aspectos de esta obra y obras anteriores de Picasso y de otros artistas.

Estudiando las múltiples facetas del pensamiento creador, afirma que situaciones distintas exigen tipos distintos de pensamiento creador, y que los procesos intelectuales que intervienen en el pensamiento creador no son distintos de los implicados en actividades más ordinarias. Para ser creativa la solución de un problema tiene que ser nueva y tiene que resolver un problema en sí mismo. Además de hablar de soluciones originales o creativas de los problemas, este investigador habla de análisis o formulaciones originales resultantes de enfocar los problemas de modos distintos a como lo hayan hecho otros. Weisberg considera que estos análisis desempeñan un papel importante en las ciencias y en las artes. En el campo científico se hace frecuente mención del papel de la formulación original como primer paso hacia la solución de problemas anteriormente insolubles.

Tras poner en tela de juicio la noción de genialidad, concluye que no existen características psicológicas específicas que sean fundamento de la genialidad. Desde su punto de vista, quizá un determinado tipo de personalidad puede facilitar el logro creativo, pero solamente en lo que atañe a problemas de cierto tipo y, para eso, en el seno de una situación ambiental específica, ya que las mismas características pueden resultar un estorbo para el logro creativo en otras situaciones. Así, se plantea que todos los humanos tienen capacidad creadora, y que los individuos particularmente creativos no están dotados de un conjunto excepcional de características, aunque puedan poseer determinadas pericias o facultades (memoria visual, imaginación auditiva, capacidad de manipulación de símbolos...).

La información biográfica y los estudios psicológicos de individuos creadores muestran diferencias en su nivel de motivación, verificándose que el individuo creador es una persona entregada a su trabajo. Sin embargo, un

alto grado de motivación no constituye genio científico en el sentido tradicional, porque se podría estar muy motivado y producir una obra muy extensa sin llegar nunca a resolver un problema importante o ejercer en los demás influencia duradera. Otra de las facultades que pudiera estar relacionada con las diferencias de motivación es la capacidad de concentración de los creadores. Aunque no se dispone de pruebas experimentales sobre esta cuestión, son muchos los indicios que respaldan la afirmación de que los individuos creadores se embeben en su trabajo hasta tal punto, que se olvidan del resto del mundo. Así, diferencias de motivación podrían tener como efecto significativas diferencias de productividad y creatividad entre distintos individuos, a pesar de que sus procesos intelectuales sean similares.

2. El modelo componencial de Amabile: Influencia del ambiente en los tres componentes de la creatividad, es decir, las destrezas para el campo, las destrezas para la creatividad y la motivación en la tarea

El modelo componencial de Amabile pretende ir más allá de la visión tradicional de la creatividad exclusivamente centrada en los factores personales y que no tienen en cuenta el estudio de las influencias socioambientales. En el libro titulado *La psicología social de la creatividad*, Amabile (1983a) considera el ambiente como una influencia crucial sobre cada componente individual y sobre el proceso global. Según la teoría planteada por esta autora, sea cual sea el ámbito de la dedicación, los tres componentes básicos de la creatividad serían: las destrezas propias del campo (conocimiento, destrezas técnicas requeridas, talento especial para el campo), las destrezas propias de la creatividad (adecuado estilo cognitivo, conocimiento de heurísticos para generar ideas novedosas, estilo de trabajo favorecedor) y la motivación por la tarea (actitudes hacia la tarea, percepciones de la propia motivación), cada uno de los cuales depende de varios factores.

Amabile describe de forma gráfica los componentes del desempeño creativo valiéndose del

ejemplo de una escultora (Amabile, 1990). En su opinión, la artista dispone de una serie de recursos cognitivos para afrontar una determinada tarea: su conocimiento de historia del arte y de las propiedades de la arcilla, la familiaridad con el tema que va a esculpir, las habilidades técnicas adquiridas en su oficio y su talento innato para la imaginación visual. Supuestas estas capacidades, la artista utilizará otras, además, que serán las responsables auténticas de que la tarea se realice de forma creativa, es decir, algo que vaya más allá de lo aceptable o técnicamente bueno. Al referirse a “estilos cognitivos apropiados”, Amabile habla de independencia, autodisciplina, tendencia a asumir riesgos, tolerancia a la ambigüedad, perseverancia ante la frustración y una despreocupación relativa de la aprobación social. En el caso de la escultora, Amabile consideraría relevantes la capacidad para romper constancias perceptivas, la tolerancia a la ambigüedad, a decidir sobre los temas o cómo tratarlos, y la capacidad de diferir el juicio mientras se está jugando con aproximaciones diversas.

Además de funcionar con estos estilos cognitivos, otras destrezas importantes para favorecer la creatividad del producto alejan al pensamiento de algoritmos utilizados en el tratamiento de los problemas y le proveen de útiles heurísticos como pueden ser: convertir lo familiar en extraño y lo extraño en familiar, considerar la negación o intentar algo contraintuitivo cuando todo falla. Además de todo esto, las destrezas propias de la creatividad se completan con un estilo de trabajo caracterizado por la persistencia y la gran energía invertida que llevará a esta artista a un esfuerzo concentrado durante largos periodos de tiempo.

El último componente es, para Amabile, el más importante de los tres: la motivación por la tarea (Amabile, 1990, 1996). Y lo es porque puede influir sobre las deficiencias de los otros dos, mientras que lo contrario no sucede. Con fuerte motivación hacia la tarea se pueden utilizar habilidades de otros campos o esforzarse en adquirir las que se necesitan, sin embargo,

lo contrario no sucede, estar bien dotado no puede compensar la falta de interés para emplearse con la dedicación y el esfuerzo que requiere la culminación de la tarea creadora.

Para elevar las cotas de la creatividad del producto, el balance entre motivación intrínseca/extrínseca de la tarea debe estar a favor de la primera, dice Amabile. La motivación por la tarea marca la diferencia entre lo que la escultora puede hacer y lo que hará; lo que puede hacer depende de los dos primeros componentes del modelo, “pero su motivación por la tarea es la que determina el alcance con que ella empleará plenamente sus habilidades propias del campo y sus habilidades propias de la creatividad al servicio de la ejecución creativa” (Amabile, 1990).

Como subraya lo que esta autora denomina el principio de la motivación intrínseca de la creatividad, “la gente será mas creativa cuando se sienta motivada primeramente por el interés, placer, satisfacción y desafío del trabajo por sí mismo y no por presiones externas” (Hennessey y Amabile, 1988/1993). Partiendo de una línea base de motivación hacia la tarea, el interés de la artista hacia una escultura dada variará en función de las fuerzas extrínsecas impuestas (por ejemplo, la competencia, las expectativas de valoración...) y de sus propias estrategias para tratar con ellas. Así, en el papel determinante concedido por Amabile a la motivación para entender la creatividad radica la relevancia que su modelo otorga a la situación, con las consiguientes posibilidades de intervención sobre las restricciones externas que actúan sobre la motivación intrínseca y la posibilidad de facilitación social y entrenamiento de la creatividad.

3. La teoría de la inversión de Sternberg y Lubart: La creatividad, inversión de distintas fuentes como inteligencia, conocimiento, estilo cognitivo, personalidad, motivación y ambiente

En la actualidad, entre los planteamientos integradores que pretenden ofrecer una visión holística de la creatividad, “la teoría de la inversión” de Sternberg y Lubart proporciona,

sin duda alguna, uno de los modelos que mayor interés ha despertado en los últimos años, debido a su carácter abarcativo y a lo original de su planteamiento (Sternberg y Lubart, 1991, 1992, 1993, 1995/1997, 1996; Sternberg, 2002ab). Desde este modelo psicoeconómico del proceso creativo se sostiene que para llevar a cabo cualquier tipo de inversión, incluida la creativa, el individuo tiene que “comprar a la baja y vender al alza”. Es decir, las mayores contribuciones creativas generalmente pueden hacerse en áreas con ideas que en un momento dado están infravaloradas. Quizás porque la gente aún no se ha dado cuenta de su importancia, y por tanto presentan un gran potencial para que puedan contribuir a producir avances significativos: “Una teoría de la creatividad necesita dar razón de cómo se pueden generar o reconocer ideas infravaloradas. Debe también especificar quién irá realmente en busca de dichas ideas, en lugar de unirse a la muchedumbre, haciendo así contribuciones valiosas que de otra forma sería improbable que se presentaran en nuestra forma habitual de pensar. Una teoría así nos permitirá a nosotros y a nuestros hijos invertir en un futuro creativo” (Sternberg y Lubart, 1992).

Sin embargo, aunque casi todo el mundo sabe que debemos comprar a la baja y vender al alza, pocas personas lo hacen, debido a que para ello se tiene que: (1) generar las opciones en las que los demás no piensan, y reconocer cuáles son las buenas (inteligencia); (2) saber qué han hecho los demás en nuestro campo de trabajo, de modo que sepamos qué no han hecho o qué no han pensado todavía hacer (conocimiento); (3) tiene que gustarnos pensar y actuar de un modo creativo e ir contra la corriente, así como ver el bosque sin perder los árboles de vista en nuestro empeño creativo (estilos de pensamiento); (4) tener la voluntad de asumir riesgos y superar los obstáculos a los que se enfrentan quienes compran a la baja y venden al alza, y seguir haciéndolo a lo largo de toda nuestra vida (personalidad); (5) no sólo nos tiene que gustar actuar y pensar contra la corriente, sino que hemos de querer empujarnos a hacerlo en

lugar de limitarnos sólo a pensarlo (motivación); y (6) trabajar en un empleo, vivir en un país o estar en relación con otros que nos permitan hacer todas estas cosas (entorno) (Sternberg y Lubart, 1995/1997; Sternberg, 2002ab).

Con relación a los recursos o fuentes de la creatividad, esta reciente e innovadora teoría propone que la creatividad implica 6 fuentes: procesos intelectuales, conocimiento, estilo cognitivo, personalidad, motivación y contexto ambiental, siendo la realización creativa el resultado de la confluencia de estos distintos elementos. El objetivo de esta teoría es comprender de un modo integrador las bases de la creatividad. Aunque se acepta que la creatividad puede aparecer en la vida cotidiana, se considera que la creatividad verdadera aparece raramente, en parte debido a que las personas no están dispuestas a invertir en ella, y porque muchas fuentes deben de converger para generarla.

En este contexto, Sternberg y Lubart (1991) plantean que “la inteligencia” consiste en parte en un conjunto de procesos mentales utilizados para recibir información, transformarla y exteriorizar la información procesada. La inteligencia está compuesta por tres aspectos: los componentes de inteligencia, el nivel de experiencia al cual son aplicados esos componentes y el contexto en el cual los componentes son aplicados a la experiencia. Desde su punto de vista, cada uno de estos tres aspectos de la inteligencia tiene alguna relevancia para la creatividad. Subrayan la existencia de tres tipos de componentes de información-procesamiento de la inteligencia: (a) metacomponentes, usados para planear y evaluar estrategias de resolución de problemas, (b) componentes de realización, usados para resolver problemas, y (c) componentes de adquisición de conocimiento, utilizados para aprender cómo resolver los problemas. “La creatividad implica la aplicación de estos componentes de procesamiento a relativamente nuevos tipos de tareas o situaciones, o la aplicación de estos componentes a tareas o situaciones familiares de una forma novedosa con la finalidad de adaptar, seleccionar o, lo que es más importante, de configurar el ambiente”.

Con relación al “conocimiento” como recurso de la creatividad, estos investigadores opinan que es difícil manejar un material creativamente cuando no se conoce, y que la creatividad requiere algunos prerequisites de conocimiento, aunque también precisa de la habilidad para tomar una actitud de libertad con el conocimiento de uno mismo. De este modo diferencian conocimiento y educación.

Respecto a los “estilos cognitivos” como fuente de la creatividad, Sternberg y Lubart (1991) han destacado tres estilos característicos de las personas creativas: (a) legislativo, que implica guiarse por las propias reglas, procedimientos o ideas (inventores, descubridores); (b) global-local, ya que ambos pueden ser beneficiosos para la creatividad, dependiendo del tipo de tarea o del estadio de trabajo en la tarea; y (c) progresivo, con tendencia a orientarse a lo nuevo, al cambio y a la innovación. Este último estilo descrito es convergente con el estilo “innovador” propuesto por Kirton (1976), que constató que los sujetos creativos obtuvieron superiores puntuaciones en el estilo cognitivo “innovación”, medido con su inventario de adaptación-innovación.

Después de realizar una revisión de los “atributos de personalidad” asociados a la creatividad, Sternberg y Lubart (1991) destacan 5 características de personalidad observadas en los creadores: (1) tolerancia a la ambigüedad, (2) disposición a superar obstáculos y perseverar, (3) disposición a crecer y apertura a nuevas experiencias, (4) disposición a la toma de riesgos, e (5) individualismo y apoyo por las propias convicciones.

Finalmente, estos investigadores proponen que el “contexto ambiental” es otra fuente o recurso de la creatividad. En primer lugar, porque el contexto ambiental puede ser una fuente de ideas. En segundo lugar, porque el ambiente provee un contexto en el cual las ideas creativas son fomentadas o suprimidas. Y en tercer lugar, porque la creatividad es evaluada subjetivamente y la valoración de la creatividad de un producto puede diferir de un ambiente a otro.

Se subraya la importancia de “darse cuenta de que nuestra creatividad no es precisamente la suma total de la disponibilidad de los seis recursos: los recursos no son ni tan sólo aditivos” (Sternberg y Lubart, 1995/1997). Estos recursos operan juntos, y se requiere un cierto nivel adecuado de cada recurso. Superado el nivel mínimo, un nivel alto de otros recursos pueden compensar el bajo nivel de alguno (una fuerte voluntad de hacer las cosas de nuevas maneras puede compensar cierta falta de un saber detallado en un determinado campo). Además, los recursos pueden combinarse interactivamente para estimular la creatividad más allá de los efectos simples de cada recurso aislado.

Con relación al desarrollo de la creatividad, desde esta formulación teórica se pone de relieve que padres y educadores desempeñan un papel importante en el desarrollo de recursos tales como el conocimiento, las habilidades o el talento, viendo la educación de la creatividad como un beneficio tanto para el individuo como para la sociedad. Sternberg y Lubart (1991) hipotetizan que la creatividad es una función interactiva de los 6 recursos o fuentes subrayados por su teoría de la inversión, los cuales interactúan o se combinan entre sí en cualquier campo de la creatividad y en cualquier momento de la vida. Además de la influencia de la escuela, estos psicólogos, basándose en diversos estudios (Simonton, 1987), enfatizan la influencia del ambiente familiar y la influencia de la presencia de modelos creativos (Simonton, 1975).

Al hilo de su formulación teórica, estos autores destacan la evidencia de fluctuaciones de los niveles de creatividad a lo largo de la vida, poniendo de relieve una disminución de la creatividad con la edad. Actualmente, Sternberg (2002a) considera que el trabajo creativo requiere aplicar y equilibrar tres habilidades que pueden ser desarrolladas: la habilidad sintética (habilidad para generar ideas interesantes y novedosas), la habilidad analítica (habilidad de pensamiento crítico) y la habilidad práctica (habilidad para traducir la teoría a la práctica y las ideas abstractas a realizaciones

prácticas, lo que requiere entre otras cosas convencer a otros de la idea). Y desde esta formulación, sugiere 12 pautas de acción educativa para estimular la creatividad en los alumnos (ver 2.3.3.2. Actividades y actitudes educativas que favorecen la creatividad).

4. El modelo sistémico de Csikszentmihalyi:
Creatividad, resultado de la interacción de un sistema compuesto por tres elementos como son el campo de conocimiento, la persona y el ámbito de realización

Csikszentmihalyi (1988, 1996/1998) propone un modelo sistémico desde el que considera la creatividad como el resultado de la interacción de un sistema compuesto por tres elementos: una cultura que contiene reglas simbólicas, una persona que aporta novedad al campo simbólico y un ámbito de expertos que reconocen y validan la innovación, siendo los tres necesarios para que tenga lugar una idea, producto o descubrimiento creativo. Así, este autor se centra en el estudio del campo y el ámbito, sin olvidar a las personas creativas individuales. Desde su punto de vista, la creatividad no se produce dentro de la cabeza de las personas, sino en la interacción entre los pensamientos de una persona y un contexto sociocultural; es un fenómeno sistémico, más que individual (Csikszentmihalyi, 1996/1998). Diferenciando distintos tipos de creatividad (ver 2.3.1. Una aproximación a la definición de la creatividad), este autor se centra en el estudio de la creatividad definida como “cualquier acto, idea o producto que cambia un campo ya existente o que transforma un campo ya existente en uno nuevo”.

Para este investigador, el tipo de creatividad que cambia algún aspecto de la cultura nunca se encuentra únicamente en la mente de una persona, ya que, si fuera así, no sería, por definición, un caso de creatividad cultural. Para tener algún efecto, la idea debe ser expresada en términos que sean comprensibles para otros, debe ser aceptable para los expertos del ámbito y, finalmente, debe ser incluida en el campo cultural al que pertenece. Por esta razón, la pregunta que se plantea este autor

no es ¿qué es la creatividad?, sino ¿dónde está? En su opinión, la respuesta más razonable es que la creatividad sólo puede observarse en las interacciones de un sistema compuesto por tres partes principales:

- *El campo de conocimiento y acción:* Consiste en una serie de reglas y procedimientos simbólicos. Las matemáticas son un campo. A su vez, los campos están ubicados en lo que habitualmente llamamos cultura o conocimiento simbólico compartido por una sociedad particular, o por la humanidad como un todo. Cada campo está compuesto por sus propios elementos simbólicos, sus propias reglas, y generalmente tiene su propio sistema de notación. En muchos sentidos cada campo presenta un pequeño mundo aislado, en el cual una persona puede pensar y actuar con claridad y concentración.
- *El ámbito de realización:* Incluye a todos los individuos que actúan como guardianes de las puertas que dan acceso al campo. Su cometido es decidir si una idea o producto nuevos se deben incluir en el campo. Por ejemplo, en las artes visuales, el ámbito lo constituyen los profesores de arte, los directores de museos, los coleccionistas de arte, los críticos, los organismos estatales que se ocupan de la cultura... Este ámbito selecciona qué nuevas obras de arte merecen ser reconocidas, conservadas, recordadas. Si es necesario un campo simbólico para que una persona innove en él, se precisa un ámbito para determinar si la innovación merece realmente la pena. Sólo un pequeño porcentaje del elevado número de novedades producidas acabará convirtiéndose en parte de la cultura. Con el fin de sobrevivir, las culturas deben eliminar la mayoría de las ideas nuevas que sus miembros producen. Las culturas son conservadoras, ya que ninguna cultura podría asimilar toda la novedad que la gente produce sin degenerar en un caos. Un ámbito está formado por expertos en un campo determinado cuyo trabajo incluye emitir un juicio sobre lo que se realiza en dicho campo. Los

miembros del ámbito eligen de entre las novedades aquellas que merecen ser incluidas en el canon. Así, una persona creativa debe convencer al ámbito de que ha hecho una innovación valiosa.

- *La persona individual:* La creatividad tiene lugar cuando una persona, usando los símbolos de un dominio dado, como la música, la ingeniería, los negocios o las matemáticas, tiene una idea nueva o ve una nueva distribución y cuando esta novedad es seleccionada por el ámbito correspondiente para ser incluida en el campo oportuno. En ocasiones, la creatividad supone el establecimiento de un nuevo campo: se podría afirmar que Galileo inició la física experimental y que Freud esculpió el psicoanálisis sacándolo del campo ya existente de la neuropatología, pero, si ambos no hubieran sido capaces de atraer a seguidores que promovieran los respectivos campos, sus ideas habrían tenido una repercusión mucho menor, o no habrían tenido ninguna en absoluto. La mayoría de las investigaciones se centran en la persona creativa, en la creencia de que, entendiendo cómo funciona su mente, se encontrará la clave de la creatividad. Sin embargo, para Csikszentmihalyi no se debe ni sobrevalorar ni minusvalorar la contribución del individuo a la creatividad. Desde su punto de vista, la persona que quiere hacer una contribución creativa debe no sólo trabajar dentro de un sistema creativo, sino también reproducir dicho sistema dentro de su mente. En otras palabras, la persona debe aprender las reglas y el contenido del campo, así como los criterios de selección, las preferencias del ámbito. En la ciencia es casi imposible hacer una contribución creativa sin interiorizar el conocimiento fundamental del campo.

Así, el modelo de los sistemas reconoce el hecho de que la creatividad no se puede separar de su reconocimiento, y la creatividad es considerada como algo que acontece, no dentro de una persona, sino en las relaciones producidas dentro de un sistema, en un con-

texto cultural. Csikszentmihalyi (1996/1998), después de entrevistar a más de 90 personas que han revolucionado sus áreas de trabajo, deja claro que la idea del genio torturado es en gran medida un mito sin fundamento y sostiene que la creatividad exige cultivo, no sólo en los campos tradicionalmente creativos como las ciencias y las artes, sino también en los negocios, el gobierno, la educación...

En síntesis, de las teorías explicativas formuladas sobre la creatividad, algunos autores afirman que la creatividad radica en la inteligencia, otros consideran que lo creativo radica en la personalidad, mientras que otros la entienden como combinación de rasgos de personalidad y de la capacidad intelectual. Recientemente, se ha enfatizado la importancia del ambiente, y en una perspectiva globalizadora, Sternberg y Lubart (1991, 1995/1997) han elaborado una teoría desde la que se propone que "la creatividad implica los recursos de la inteligencia, conocimiento, estilo de pensamiento, personalidad, motivación, y contexto ambiental", produciéndose la actividad creativa por efecto de la interacción entre estas diversas fuentes, o Csikszentmihalyi (1996/1998), que considera este fenómeno producto de la interacción sistémica de tres factores: campo, ámbito y persona. Para muchos investigadores no es un simple rasgo, habilidad o aptitud, por lo que para comprender y evaluar la creatividad no es suficiente evaluar las variables cognitivas en combinación con las afectivas, sino que se ha de observar la conjunción de estas variables con el contexto ambiental. Formulaciones recientes (Dacey y Lennon, 1998) presentan modelos que integran factores biológicos, psicológicos y sociales, considerando que la interacción de estos factores contribuye a los procesos creativos. Así, las nuevas teorías apuntan en una dirección integradora de diversos factores que contribuyen a la creatividad.

2.3.3. Intervención psicoeducativa en la creatividad

Como se ha podido observar, algunos autores afirman que la creatividad radica en la inteli-

gencia (Guilford), otros consideran que lo creativo radica en la personalidad en el sistema de valores que el hombre tenga (Catell), otros postulan que la creatividad se deriva de la combinación de rasgos de personalidad y de la capacidad intelectual (Thurstone), y perspectivas integradoras más recientes (Csikszentmihalyi, 1996/1998; Sternberg y Lubart, 1991, 1992, 1995/1997) proponen que la creatividad implica los recursos de diversas fuentes como son: inteligencia, conocimiento, personalidad, motivación, ambiente sociocultural..., produciéndose la actividad creativa por efecto de la interacción de las distintas fuentes. Pues bien, sobre este enfoque contemporáneo, que, superando las propuestas personológicas de la creatividad, adopta una perspectiva interaccionista de la creatividad, se sustenta la línea de intervención psicológica que se propone basada en los juegos cooperativos y creativos.

Las teorías que durante años han atribuido la creatividad a la personalidad dejaban poco margen a su estimulación, debido a la concepción restrictiva del fenómeno, que no tomaba en consideración otros factores. Sin embargo, a la vista de los resultados de investigaciones más recientes, se puede concluir que los "productos" creativos son el resultado de un proceso que puede verse influido tanto por factores personales como ambientales (aptitudes cognitivas, motivación, variables socioculturales, hábitos de trabajo, características del ámbito específico...), lo que deja abierta la posibilidad de intervenir sobre esta variable para desarrollarla. Por ello, desde diversas perspectivas teóricas y en estrecha relación con el estudio sobre distintos factores favorecedores y perturbadores de la creatividad, un grupo de investigaciones llevadas a cabo en los últimos años se han centrado en la estimulación de la creatividad mediante la utilización de distintas técnicas, métodos y programas, con un objetivo claro: potenciar la creatividad en los ámbitos educativo, organizativo, artístico, técnico-científico, terapéutico o comercial, como alternativa a

los problemas específicos planteados en cada uno de ellos.

Después de aproximarnos al concepto de creatividad, y de revisar diferentes teorías explicativas de la misma, a continuación se clarifican algunos factores que favorecen y perturban la creatividad, se analiza el papel que el grupo puede desempeñar en su desarrollo y se presentan los resultados de algunos estudios que han evalua-

do los efectos de programas de juego que tenían por finalidad estimular la creatividad.

2.3.3.1. Factores que perturban la creatividad

Entre los factores que obstaculizan la creatividad, se han observado 4 tipos de bloqueos: bloqueos cognoscitivos, afectivo-emocionales, sociales y físico-ambientales (ver Cuadro 11).

CUADRO 11. FACTORES QUE OBSTACULIZAN LA CREATIVIDAD (GARAIGORDOBIL, 2003A).

Bloqueos cognoscitivos	▶ Bloqueos perceptivos: Ilusiones geométrico-ópticas como la ilusión comparativa de Titchener, según la cual el círculo central rodeado de círculos más pequeños parece mayor que otro, en la realidad del mismo tamaño, pero rodeado de círculos más grandes. ▶ Bloqueos por fijación a procedimientos de solución de problemas: Hallado un camino de solución del problema, se tiende a mantener este esquema sin proceder a la búsqueda de otras vías de solución del mismo.
Bloqueos afectivo-emocionales	▶ La inseguridad. ▶ Sentimientos de hastío por el estudio o el trabajo. ▶ El miedo a cometer errores. ▶ La impulsividad en la resolución del problema. ▶ La ausencia de duda o de la capacidad para cuestionar las propias creencias. ▶ Autoimagen negativa respecto a las propias capacidades creativas. ▶ Las preocupaciones. ▶ El ajetreo, la sobreexcitación o el exceso de trabajo y las prisas.
Bloqueos por factores sociales	▶ La presión a la conformidad del grupo, inducida por la necesidad del ser humano de seguridad social. ▶ Un modelo educativo autoritario. ▶ Relaciones intergrupales competitivas. ▶ Un ambiente social prejuicioso, dogmático, tradicional, burocrático, con escepticismo crónico y rechazo sistemático a lo nuevo. ▶ Figuras adultas (padres y profesores) con escasos intereses culturales, poco creativos, autoritarios, intolerantes al pluralismo de ideologías y a las vicisitudes que conlleva la práctica del ensayo-error. ▶ Un ambiente social que no ofrece abundante información ni oportunidades de intercambio de la misma o de descubrimiento de otras realidades.
Bloqueos por factores físico-ambientales	▶ Un medio físico monótono, estático, pobre de estímulos, puede inhibir la creatividad del mismo modo que puede hacerlo un medio excesivamente inestable, tempestuoso, acelerado y caótico.

2.3.3.2. Actividades y actitudes educativas que favorecen la creatividad

Con la finalidad de identificar algunas actitudes y actividades que estimulan el desarrollo de la creatividad, se ha elaborado el Cuadro 12, en el que se sugieren algunas actitudes

educativas por parte del profesorado asociadas al desarrollo cognitivo y socio-emocional de los alumnos que promueven el desarrollo de la creatividad, así como actividades concretas para proponer al grupo que fomentan la creatividad verbal, gráfica, dramática-social y constructiva.

CUADRO 12. ACTIVIDADES Y ACTITUDES EDUCATIVAS QUE FOMENTAN LA CREATIVIDAD (GARAIGORDOBIL, 2003A).

Actitudes educativas para el desarrollo cognitivo	▶ Estimular la curiosidad intelectual: formular preguntas... ▶ Fomentar la actitud lúdica: jugar con las ideas, con los conceptos, el aprendizaje como juego, un ambiente lúdico en el aula... ▶ Movilizar la capacidad para observar el mundo, detectar problemas, necesidades... ▶ Potenciar el uso de estrategias intelectuales creativas para la solución de problemas no estructurados. ▶ Presentar los contenidos didácticos en grandes conjuntos frente a la presentación de las asignaturas en unidades mínimas dissociadas unas de otras. ▶ Posibilitar al grupo oportunidades de someter a prueba sus ideas, de experimentar con los objetos problemáticos para poder transformarlos mediante una manipulación activa. ▶ Fomentar la capacidad para buscar semejanzas (cercañas-remotas) entre las cosas, para hacer metáforas, para asociar ideas, para crear ideas extrañas, opuestas...
Actitudes educativas para el desarrollo socio-emocional	▶ Fomentar el desarrollo de un autoconcepto positivo, creativo, la confianza en las propias capacidades, el autoconocimiento... ▶ Estimular el sentido del humor, la risa, la diversión, el placer... ▶ Estimular la tolerancia a situaciones ambiguas, complejas, que generan incertidumbre, la tolerancia frente a los conflictos y frustraciones... ▶ Fomentar la flexibilidad, la capacidad para adoptar la perspectiva de otro, la empatía, promoviendo el análisis y comprensión de los problemas humanos en general. ▶ Fomentar la capacidad de cooperación entre los miembros del grupo. ▶ Cuestionar la rigidez en los patrones de conducta ajustados al género sexual, que censuran o inhiben intereses considerados como propios del otro sexo. ▶ Alentar la libertad de elección y la autonomía...
	▶ Actividades verbales que estimulen aptitudes creativas como la fluidez, flexibilidad y originalidad: usos posibles e inusuales de objetos, consecuencias que se derivarían de situaciones hipotéticas improbables, juegos de palabras, adivinanzas, escribir historias, inventar poesías, hacer metáforas, paradojas...

Actividades

- ▶ Actividades gráfico-figurativas que estimulen aptitudes como la fluidez, flexibilidad y originalidad: realizar dibujos que contengan en sus estructuras grafismos dados como círculos o líneas paralelas..., pintar, expresar ideas en imágenes, ilustrar experiencias, pensamientos, sentimientos...
- ▶ Actividades para 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 sociales: actividades que estimulan formas de expresión, de comunicación e información, incluyendo el lenguaje, la interpretación de roles, la danza, la fotografía, la radio, el cine...
- ▶ Dramatización creativa a través de ejercicios de movimientos, ejercicios para sensibilizar los distintos sentidos, pantomimas, juegos de representación...
- ▶ Actividades que estimulen la fantasía: soñar despierto, castillos en el aire...
- ▶ Ejercicios de relajación, ya que la actitud relajada conduce a la conducta creativa.
- ▶ Actividades que impliquen construir algo nuevo a partir de la combinación de distintos materiales o estímulos...

Refiriéndose a actitudes educativas que fomentan la creatividad, Sternberg, en la conferencia que dio en el Primer Congreso de Creatividad y Sociedad realizado en Barcelona en 2001, propuso varias vías o sugerencias. En esta conferencia, publicada posteriormente, Sternberg (2002ab) identifica 12 vías, caminos, pautas de acción o actitudes educativas para que el profesor potencie la creatividad en sus alumnos, las cuales se enuncian sintéticamente a continuación.

- ▶ Redefinir los problemas: Seleccionar un problema propio o ajeno y darle la vuelta, ponerlo de cabeza, al revés.
- ▶ Cuestionar y analizar las presunciones: Cuestionar las creencias o ideas sobre las cosas, formular preguntas.
- ▶ No asumir que las ideas creativas se venden solas: Aprender a persuadir a otras personas del valor de sus ideas.
- ▶ Animar a la generación de ideas: Proveer a los estudiantes de situaciones en las que tengan que generar ideas y reforzarles cuando produzcan y desarrollen nuevas ideas.
- ▶ Reconocer que el conocimiento es un arma de doble filo y actuar en consecuencia: To-

mar conciencia de que uno no puede ser creativo sin conocimiento; pero a veces el conocimiento de los expertos puede conducir a un pensamiento limitado, atrincherado.

- ▶ Animar a identificar y superar obstáculos: Fomentar la capacidad de perseverar frente a las dificultades u obstáculos internos o externos que se encuentren. Elogiar el esfuerzo de intentar superar obstáculos.
- ▶ Aceptar riesgos de forma prudente: Estar abierto a afrontar riesgos de carácter intelectual.
- ▶ Tolerar la ambigüedad: Estimular la tolerancia a la ambigüedad, a la incertidumbre.
- ▶ Desarrollar un sentido de autoeficacia: Creer en el valor de lo que uno hace, en la propia capacidad para triunfar, para encontrar una buena idea que marque la diferencia.
- ▶ Animar a hacer lo que más les gusta hacer: Fomentar que descubran lo que más les interesa, que descubran sus verdaderos intereses, ya que la motivación es fundamental para crear.
- ▶ Enseñar la importancia de la gratificación a largo plazo: Ser creativo significa ser capaz

de trabajar en un proyecto o tarea durante largo tiempo sin una recompensa inmediata. Enseñar que retrasar la gratificación tiene beneficios. Dar a los estudiantes ejemplos de gratificación no inmediata de la propia vida y de la vida de individuos creativos.

- Proporcionar un entorno que potencie la creatividad: Implica no sólo enseñar contenidos, sino enseñar a pensar sobre los contenidos, premiar la creatividad de los alumnos, enseñarles a aceptar el error fomentando que analicen y discutan los errores o respuestas incorrectas, fomentar su responsabilidad.

2.3.3.3. El papel del grupo en la creatividad

La creatividad tiende a no desarrollarse en grandes grupos, aunque, si se junta la gente adecuada de la forma adecuada, tal vez se produzcan resultados creativos por parte de los distintos individuos que conforman el grupo (Bean, 1993). La cuestión de pensar en grupo, como opuesta a la alternativa del trabajo individual, ha sido objeto de especial atención. Mientras que algunos autores (Osborn, 1953) informan de que una buena parte de las ideas originadas en el *brainstorming* (tormenta de ideas) son ideas enlazadas a la actividad pensante del grupo, otros estudios (Dunnette *et al.*, 1963) que han comparado los rendimientos de los grupos y de los individuos al resolver problemas no corroboran la hipótesis del papel positivo del grupo en la creatividad.

No obstante, y en el contexto de esta discrepancia, se podría matizar que en la medida en que toda persona es producto de su medio ambiente, ninguna creación es del todo individual. En cualquier caso, hay que considerar la existencia de dos contextos diferentes para la creación: el individual y el grupal, que, aunque en ocasiones han sido planteados como antagónicos, pueden ser contextos complementarios. Los estudios que han tratado de analizar cuál de los dos contextos es mejor para la creatividad no muestran resultados concluyentes a este respecto.

Con relación a la influencia del grupo en la creatividad, Mackinnon (1966) distingue distintos efectos del grupo en función del tipo de creatividad, identificando tres tipos de creatividad: la creatividad personal (creatividad que corresponde al ser humano cuyo producto principal es su propia vida), la creatividad productiva (creatividad que posee el individuo que llega a nuevos resultados en un campo específico como la ciencia o el arte) y la creatividad social (el individuo configura creativamente las relaciones sociales, la participación en la actividad grupal puede ser una importante condición para su comportamiento creador). Para Mackinnon la creatividad personal y productiva puede inhibirse si existe una presión a la conformidad del grupo; sin embargo, otros investigadores subrayan que, cuando un grupo permite que el individuo realice aportaciones personales, este tipo de grupo estimula la creatividad productiva, es decir, cuando los compañeros y el profesor brindan los estímulos necesarios del entorno, fecundando y dirigiendo la espontaneidad del alumno, ello estimula su creatividad.

Respecto a la actitud educativa del profesor y su influencia en la producción creativa del grupo, diversas observaciones sugieren que una actitud educativa permisiva por parte del educador facilita los procesos creativos; sin embargo, esta afirmación es demasiado general, ya que, cuando este concepto de educación permisiva es entendida simplemente como “dejar hacer”, tal conducta no promueve la creatividad. Ryans (1961ab) constató las positivas relaciones entre un comportamiento comprensivo, amistoso y original por parte del profesor y la producción creativa de sus alumnos, que observó especialmente en la escuela primaria.

Algunos estudios (Wodtke y Wallen, 1965) consideran que para estimular la creatividad, el profesor tiene que suministrar estímulos y sugerencias para llevar a cabo tareas conjuntas, pero después, debe dejar a los niños en libertad de decidir si van a seguir las sugerencias dadas y el procedimiento para desarro-

llarlas. Es decir, no sólo no debe impedir que las ideas de los alumnos afloren, sino que les anima a presentarlas. En edades superiores parece que la atmósfera del grupo está menos influida por el comportamiento del profesor, observándose que tanto una actitud de “dejar hacer” como una actitud de “estimular” promueven la producción creativa.

Sikora (1979), después de realizar una revisión de la literatura, subraya varias características del grupo creativo:

- ▶ Claridad en los objetivos grupales e individuales.
- ▶ Una composición grupal de 5 a 7 miembros.
- ▶ Miembros heterogéneos en características individuales de personalidad y sociales.
- ▶ Ausencia de jerarquizaciones rígidas y rotatividad en diversos roles de trabajo (iniciativa y actividad, buscar información, averiguar opiniones, dar información, opinar, elaborar, coordinar, sintetizar) y en los roles de mantenimiento y organización (alentar, mantener límites, establecer reglas, obedecer, expresar los sentimientos del grupo).
- ▶ Tiempo adecuado para el trabajo creativo que puede estimarse en sesiones de 3 ó 4 horas de trabajo, en las cuales se produce una primera fase de dos horas para la formulación del problema y el hallazgo de ideas, y otras dos horas para la evaluación y realización.
- ▶ Integración de todos los miembros del grupo.

- ▶ Autonomía o independencia del grupo respecto a los contactos externos y autonomía en las relaciones internas.
- ▶ Presencia de normas que regulan el comportamiento de los miembros del grupo en determinadas situaciones, es decir, seguimiento del grupo de ciertas recomendaciones heurísticas.
- ▶ Flexibilidad en el método que el grupo utiliza, en sus procedimientos.
- ▶ Estabilidad de la composición de un grupo creativo durante un tiempo máximo de 2 años, tras el cual debería disolverse y sus miembros integrarse a nuevos equipos.
- ▶ Hábitos de escucha activa entre los miembros del grupo.
- ▶ Confianza en sí mismo, ante los otros, en los otros y en el grupo.
- ▶ Un clima o atmósfera grupal cálida que deje cabida también a distintos puntos de vista o desavenencias entre los miembros del grupo.
- ▶ Cohesión grupal.

En lo que se refiere a las técnicas que pueden ser aplicadas en grupo (De Prado, 1991; Marín, 1991abc), se pueden identificar algunas tales como formulación de preguntas, tormenta de ideas, relax imaginativo, listado de atributos, análisis morfológico, sinéctica, o la resolución creativa de problemas que se describen en el Cuadro 13.

CUADRO 13. TÉCNICAS DE ESTIMULACIÓN DE LA CREATIVIDAD EN GRUPO (GARAIGORDOBIL, 2003A).

Formulación de preguntas	F ormularse preguntas es una conducta humana creativa básica. El cuestionamiento sobre la realidad es la primera fase del proceso creativo. Con esta técnica los miembros del grupo se formulan preguntas sobre el tema objeto de estudio en cuestión, por ejemplo, ¿qué es?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿cómo es?, ¿quién?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿se puede modificar?, ¿dónde está?...
Tormenta de ideas (brainstorming)	S e basa en un principio asociacionista y su principio básico parte de la creencia de que cuanto mayor sea la cantidad de ideas producidas, tanto mayor será la probabilidad de encontrar una buena entre ellas. El acento se pone sobre la cantidad y no sobre la calidad, por ello, queda prohibida toda evaluación o crítica de las ideas durante el proceso en el que los sujetos aportan

	ideas. Cuando se han planteado todas las aportaciones de los miembros del grupo, entonces se inicia otra fase en la que se valoran las ideas para lo que se utilizan tres criterios: simplicidad, rigor y dificultad. El grupo valora y clasifica las propias ideas.
Relax imaginativo	E s un técnica de relajación a través del pensamiento en imágenes acerca de un fenómeno o problema que se quiere recrear mediante la proyección e identificación con el mismo de forma mental. Con esta técnica se estimula la relajación, potenciando la visualización de imágenes a través de la palabra, y la experimentación, a través de la fantasía de experiencias, fomentándose la identificación con fenómenos sociales, naturales o literarios.
Listado de atributos	S e enumeran todas las posibles características del objeto y se intenta cambiarlas de alguna manera.
Análisis morfológico	A quí se formula un problema en términos muy generales, por ejemplo, ¿cómo puede moverse un objeto de un lugar a otro, utilizando algún tipo de vehículo?, y el grupo enumera todas las posibilidades para todas las variables independientes. En este ejemplo, tendríamos tres variables: el tipo de vehículo (barco, avión...), el medio a través del cual se mueve el vehículo (aire, agua...) y la fuente de energía (eléctrica, magnética, atómica...). Posteriormente, se procede al examen de todas las combinaciones “posibles” de las variables.
Sinéctica	E sta técnica se basa en el uso de analogías y metáforas para resolver un problema por parte de un grupo heterogéneo. Se define el problema y se procede a buscar y verificar la mejor solución. Con esta técnica se convierte lo familiar en extraño y lo extraño en familiar. Se pueden emplear 4 tipos de procedimientos analógicos: la analogía directa (se relaciona el problema con algo similar, se considera si hay algún fenómeno o solución parecida en otros campos), analogía personal (el sujeto se identifica con el problema, con el objeto, con la solución, como si fuera algo viviente, se imagina que es él mismo para verlo desde dentro), analogía simbólica (se inspira en la metáforas poéticas, se busca conseguir relaciones a veces remotas como las que emplea la poesía, que es el lenguaje simbólico por definición) y analogía fantástica (completa estos mecanismos operacionales, y conduce a que los miembros del grupo formulen los sueños más ambiciosos sin tener en cuenta si se disponen de medios técnicos o recursos para realizarlos).
Resolución creativa de problemas	S e identifica la situación problema, se buscan datos sobre el mismo que sean relevantes o importantes, lo que permite delimitar el problema dado. Después se plantean hipótesis que permitan entender el problema y que lleven a anticipar su solución. En un tercer momento se realizan variados ensayos para comprobar las hipótesis, las ideas planteadas respecto al problema, lo que permite identificar la mejor solución. Finalmente se clarifica el modo de llevar a la práctica la solución que ha sido considerada más adecuada, dando respuesta a las diversas cuestiones que se puedan plantear.

2.3.3.4. Programas de juego y desarrollo de la creatividad

Han sido muchos los investigadores que han llamado la atención sobre las estrechas con-

exiones existentes entre el juego y la creatividad. Desde distintas perspectivas teóricas se ha concluido que el juego es la primera actividad creadora del niño, el primer medio de crea-

ción del niño, siempre un trabajo de construcción y creación (Winnicott, 1971/1982), que la imaginación nace en el juego y antes del juego no hay imaginación (Vygotski, 1933/ 1982), o que el juego contribuye a desarrollar el espíritu constructivo, la imaginación y la capacidad de sistematizar, que conduce al trabajo, sin el cual no habría ni ciencia ni arte (Chateau, 1950/1973).

Así mismo, varios estudios experimentales también han puesto de relieve que “el juego es una forma de usar la inteligencia, es un banco de pruebas en el que se experimentan diversas formas de combinar el pensamiento, el lenguaje y la fantasía” (Bruner, 1986). El juego creativo en sus distintas modalidades tiene gran importancia en el desarrollo, ya que 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.

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, 1980ab; Feitelson y Ross, 1973; Pepler y Ross, 1981). La evidencia empírica ratifica el positivo efecto del uso de los métodos de entrenamiento en juego imaginativo bajo condiciones controladas en la mejora de la creatividad. En esta dirección, Udwin (1983) trabajó con 34 niños que habían tenido experiencias de institucionalización porque sus hogares eran inadecuados (niños privados afectivamente), realizando 10 sesiones de 30 minutos de entrenamiento en juego imaginativo. Los resultados de su estudio pusieron de relieve un incremento significativo en los niños experimentales en el nivel de juego imaginativo, en el pensamiento divergente y en la capacidad para contar historias.

Los programas de juego sociodramático pueden ser un interesante medio de desarrollo infantil; sin embargo, en el contexto de las actividades educativas en preescolar y en educa-

ción primaria, los programas para jugar y crear ocupan en la actualidad un lugar muy secundario. La evaluación de diversos programas de juego ha puesto de relieve 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, imaginación... Los resultados de diversos estudios confirman las teorías de Piaget y Vygotski, que vincularon juego, creación y desarrollo cognitivo. 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. Para este investigador 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.

En la década de los 90, Singer (1994) ha estudiado las relaciones entre juego imaginativo y desarrollo adaptativo, mostrando que el juego de ficción es algo más que disfrute, algo más que una forma de entretenimiento, argumentando que sobre este juego se basan algunas capacidades humanas como la capacidad de pensar acerca de lo posible o la habilidad para transformar objetos o situaciones que influirán en el pensamiento adulto, en la capacidad de planeamiento y en la creatividad. Posteriormente, Mellou (1995), después de revisar la literatura entre 1908-1994 relativa a la relación entre juego dramático y creatividad, concluye que muchos trabajos (experimentales, correlacionales y de implementación de programas) apoyan la relación entre juego y creatividad, sugiriendo que un tutor cualificado que sabe cuándo participar y cuándo no hacerlo resulta la figura más apropiada para fomentar la creatividad. Las investigaciones sostienen que la utilización de apoyos definidos no específicos son los mejores para los niños, ya que ofrecen diversas posibilidades de mejorar la creatividad infantil en comparación con los apoyos específicos definidos.

En el contexto del desarrollo de la creatividad con niños preescolares, Kalmar y Kalmar (1987) realizaron 3 sesiones semanales durante 3 meses con la finalidad de estimular la creatividad infantil de niños preescolares de 5 y 6 años; la intervención se realizó mediante un programa lúdico que incluía actividades tales como la realización de marionetas y *collages*. Los resultados del estudio mostraron que los sujetos experimentales puntuaron significativamente mejor que los del grupo de control en los tres indicadores de creatividad gráfico-figurativa utilizados: fluidez, flexibilidad y originalidad, medida con el test de pensamiento creativo de Torrance.

En la misma dirección, varios estudios experimentales han ratificado los positivos efectos del juego en el desarrollo de la creatividad. En esta línea de investigación, Garaigordobil (1995ac, 1996abc) ha diseñado y evaluado los efectos de un programa configurado con juegos cooperativos y juegos creativos verbales, gráficos, constructivos y dramáticos. El programa consistió en la administración de una sesión de juego semanal de 90 minutos de duración durante un curso escolar a 126 niños de 8 a 10 años. La evaluación experimental del programa confirmó un significativo efecto en los sujetos experimentales frente a los 28 de control al haber estimulado un incremento de varios indicadores de la creatividad verbal (fluidez, flexibilidad, originalidad) y de la creatividad gráfico-figurativa (fluidez, originalidad, fantasía, abstracción, conectividad) evaluadas con pruebas de la batería de Guilford (1951) y con el TAEC (De la Torre, 1991d).

Recientemente, Baggerly (1999) ha estudiado la efectividad de implementar sesiones de juego conjuntas con niños de 5° curso y preescolares con problemas de adaptación. En concreto, se trataba de determinar si las sesiones de juego con niños de 5° curso especialmente entrenados facilitaban diversos cambios en los preescolares. Los 15 niños del grupo experimental recibieron 10 sesiones semanales de juego de 20 minutos de duración llevadas a cabo por estudiantes de 5° curso

que habían realizado previamente 10 sesiones de 35 minutos de duración para entrenarles en procedimientos y habilidades de terapia de juego infantil. Los 14 niños del grupo de control no recibieron ningún tratamiento. Antes y después del tratamiento los padres cumplieron varios instrumentos de evaluación. La observación sistemática y los relatos de los profesores permitieron constatar un aumento de la creatividad.

Otro trabajo (Garaigordobil y Pérez, 2001, 2002) que evaluó el efecto de un programa que contenía juegos dramáticos, juegos gráfico-figurativos y juegos con música, también confirmó los efectos significativamente positivos del juego en la creatividad motriz (fluidez, originalidad), verbal (fluidez, flexibilidad, originalidad) y gráfica (coeficiente de fluidez gráfica) de 89 niños experimentales de 6 a 7 años, a los que se administró el programa durante un curso escolar, en concreto 21 sesiones de 90 minutos de duración, frente a los 46 niños de control que no tuvieron la oportunidad de realizar esta experiencia.

Pese a que diversos estudios realizados en las últimas décadas subrayan el relevante papel del juego en el desarrollo integral del niño, y pese a que la última reforma educativa propone metodologías y programas que favorezcan la cooperación y la creatividad, sin embargo, la escuela manifiesta dificultades para operar estos cambios. Aunque la investigación, las formulaciones teóricas e incluso la disponibilidad de programas de intervención es hoy una realidad, la implementación de este tipo de programas en la escuela sigue siendo un asunto pendiente. Seguramente son muchas las razones que explican este hecho, algunas relacionadas con los profesores (habilidades, esquemas fijos de trabajo, características de personalidad...), y otras relacionadas con los medios y recursos necesarios para implementar estas experiencias en las aulas.

En síntesis, los resultados de los estudios que han evaluado los efectos de programas de juego confirman sus beneficios para el desarrollo de la creatividad (ver Cuadro 14).

CUADRO 14. EFECTOS DE LOS PROGRAMAS DE JUEGO EN LA CREATIVIDAD (GARAIGORDOBIL, 2003A).

RESULTADOS	ESTUDIOS
Pensamiento divergente (juego sociodramático).	Feitelson y Ross, 1973. Dansky, 1980ab. Pepler y Ross, 1981.
Nivel de juego imaginativo, pensamiento divergente y capacidad para contar historias (juego imaginativo).	Udwin, 1983.
Diálogo creativo (juego sociodramático).	Yawkey, 1986.
Indicadores de creatividad gráfico-figurativa: fluidez, flexibilidad y originalidad (programa que incluía actividades como realizar marionetas, <i>collages</i> ...).	Kalmar y Kalmar, 1987
Creatividad verbal (fluidez, flexibilidad, originalidad) y creatividad gráfica (fluidez, originalidad, fantasía, abreacción, conectividad) (juego cooperativo, creativo, dramático).	Garaigordobil, 1995ac, 1996abc.
Creatividad (juego dramático).	Mellou, 1995 (revisión de estudios).
Creatividad (combinación de distintos tipos de juego).	Baggerly, 1999.
Creatividad motriz (fluidez y originalidad) (juegos dramáticos, gráficos y musicales).	Garaigordobil y Pérez, 2001.
Creatividad verbal (fluidez, flexibilidad, originalidad) y creatividad gráfica (coeficiente de fluidez gráfica) (juegos dramáticos, gráficos y musicales).	Garaigordobil y Pérez, 2002.

EN SÍNTESIS

Pese a la dificultad de conceptualizar de forma clara la creatividad, y pese a que existe 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 de la persona que le permita realizar una adecuada adaptación al medio físico y social, debemos considerar que la estimulación de la creatividad debe ocupar un lugar importante en el currículum educativo. Puesto que el objetivo primario sería potenciar la creatividad en la población estudiantil en general, en este contexto el grupo tiene un papel relevante y el eje de actuación de la propuesta de intervención

psicológica que se plantea con juegos cooperativos y creativos para niños de 6 a 12 años es fomentar la creatividad trabajando en grupo. 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, que lo intrapsíquico depende en gran medida de lo socio-ambiental, o que la resolución de muchos de los problemas con los que se enfrentan los seres humanos requieren para su solución de la coordinación del trabajo de varios individuos al servicio de objetivos comunes.

Una síntesis de los aspectos más relevantes destacados en este apartado referidos al concepto de la creatividad, a las teorías que explican su origen y desarrollo o a la intervención educativa en esta dimensión del desarrollo humano, se presenta en el Cuadro 15.

CUADRO 15. CREATIVIDAD: CONCEPTO, TEORÍAS E INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA (GARAIGORDOBIL, 2003A).

Concepto	► Un fenómeno humano de gran complejidad. ► La capacidad de producir algo nuevo, ya sea un producto, una técnica, un modo de enfocar la realidad. ► Una actividad que se traduce en una realización de carácter novedoso que, en alguna medida, supone una respuesta adecuada a algún problema planteado dentro del ámbito específico en el que surge, y que como tal es valorada por observadores familiarizados con dicho ámbito. ► Cualquier acto, idea o producto que cambia un campo ya existente, o que transforma un campo ya existente en uno nuevo. ► Asociado a originalidad, novedad, transformación tecnológica y social, asociaciones ingeniosas, riqueza de alternativas, riqueza de soluciones para los problemas, poder de fantasía capaz de trascender la realidad, capacidad de desestructurar mentalmente la realidad y reestructurarla en formas diferentes y originales.
Teorías	► Las tesis asociacionistas y conductistas: Creatividad por asociación de estímulos y refuerzos. ► La teoría de la Gestalt: Creatividad como organización flexible de la percepción. ► La perspectiva de Vygotski: Creatividad como actividad de construcción combinatoria, basada en la imaginación e interdependiente del pensamiento lógico. ► El enfoque piagetiano: Creatividad en los procesos de acomodación-asimilación. ► La interpretación psicoanalítica: Creatividad como iluminación inconsciente. ► La explicación humanista: Creatividad como autorrealización personal. ► La hipótesis del pensamiento divergente: Creatividad y aptitudes cognoscitivas. ► La teoría incremental de Weisberg: La creatividad como solución de problemas. ► El modelo componencial de Amabile: Influencia del ambiente en los tres componentes de la creatividad, es decir, las destrezas para el campo, las destrezas para la creatividad y la motivación en la tarea. ► La teoría de la inversión de Sternberg y Lubart: La creatividad como inversión de distintas fuentes como inteligencia, conocimiento, estilo cognitivo, personalidad, motivación y ambiente. ► El modelo sistémico de Csikszentmihalyi: Creatividad como resultado de la interacción de un sistema compuesto por tres elementos como son el campo de conocimiento, la persona y el ámbito de realización.
	Factores que perturban la creatividad: ► Bloqueos cognoscitivos, afectivo-emocionales, sociales y físico-ambientales. ► Automensajes negativos para la creatividad: ésta es la respuesta correcta, eso no es lógico, seguir las instrucciones al pie de la letra, ser práctico, evitar la ambigüedad, equivocarse es vergonzoso, jugar es frívolo, ésa no es mi especialidad, no quiero hacer el ridículo, yo no soy creativo...

**Intervención
psico-
educativa**

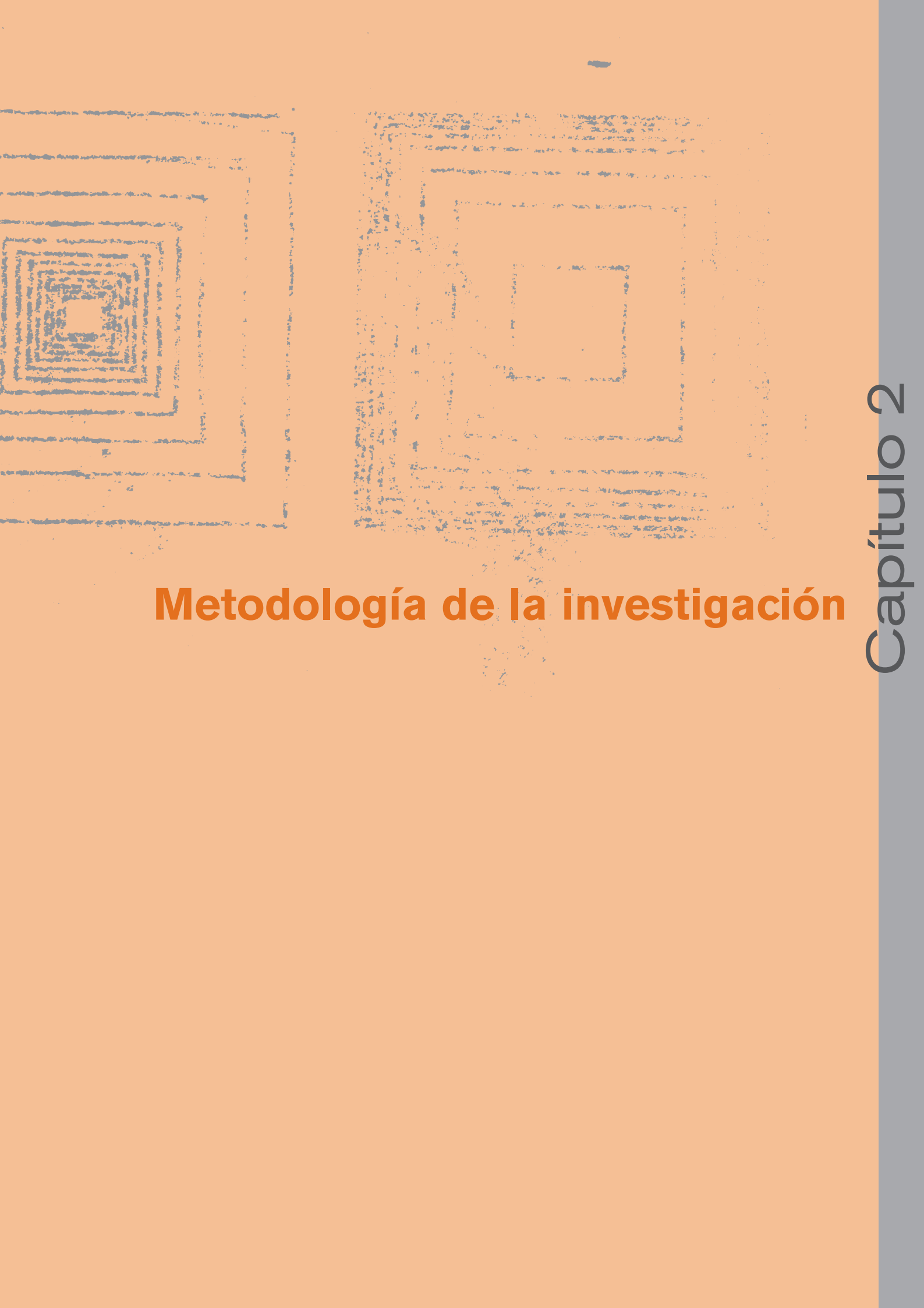
Factores que favorecen la creatividad:

- ▶ Actitudes educativas para el desarrollo cognitivo: fomentar la curiosidad intelectual, la actitud lúdica, la capacidad de observar, de formular preguntas, de detectar problemas, de buscar semejanzas, de hacer metáforas...
- ▶ Actitudes educativas para el desarrollo socioemocional: estimular el auto-concepto positivo, creativo, el sentido del humor, la tolerancia frente a los conflictos y frustraciones..., la flexibilidad, la libertad, la capacidad de cooperación, la empatía...
- ▶ Actividades: Creatividad verbal, gráfica, dramática, social, constructiva...

Algunas técnicas de estimulación creativa en grupo:

- ▶ Formulación de preguntas, torbellino de ideas, relax imaginativo, listado de atributos, análisis morfológico, sinéctica...

Efectos de programas de juego: pensamiento divergente, diálogo creativo, capacidad de contar historias, creatividad verbal (fluidez, flexibilidad, originalidad), creatividad gráfico-figurativa (fluidez, flexibilidad, originalidad, fantasía), creatividad motriz...



Metodología de la investigación

Capítulo 2

Metodología de la investigación

1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DEL ESTUDIO

El estudio tiene 3 grandes objetivos: (1) diseñar un programa de intervención basado en el juego cooperativo-creativo para niños y niñas de tercer ciclo de educación primaria (10-12 años), que tiene por finalidad promover la conducta prosocial; (2) realizar una implementación experimental del programa durante un curso escolar; y (3) evaluar sus efectos en factores socioemocionales del desarrollo infantil relacionados con la educación en valores y la prevención de la violencia, así como sus efectos en factores cognitivos como la inteligencia o la creatividad.

En la investigación se plantean hipótesis en tres direcciones; en primer lugar, sobre los efectos del programa en las variables sociales, emocionales e intelectuales medidas; en segundo

lugar, sobre los efectos de la intervención en los participantes que antes del programa de juego tengan bajos niveles de desarrollo, y, en tercer lugar, sobre la influencia del género en los efectos del programa. Desde el primer eje de análisis, el estudio propone como hipótesis que el programa de intervención va a estimular el desarrollo de la personalidad infantil. Se considera que la intervención afectará positivamente en factores de la socialización (conductas sociales de consideración con los demás, de liderazgo, prosociales, asertivas, de retraimiento-aislamiento, de ansiedad-timidez, antisociales, agresivas, pasivas; imagen de los compañeros del grupo; estrategias cognitivas de interacción social), en factores del desarrollo emocional (autoconcepto, estabilidad emocional) y en variables del desarrollo cognitivo (inteligencia, creatividad). En concreto se plantean 15 hipótesis que se exponen en el Cuadro 1.

CUADRO 1. HIPÓTESIS DEL ESTUDIO.

El programa mejorará diversos factores del desarrollo social y afectivo-emocional potenciando:

1. Un incremento de diversas conductas sociales positivas con los iguales tales como conductas de consideración por los demás, conductas de liderazgo y conductas de autocontrol, así como una disminución de conductas negativas para la socialización como las conductas de retraimiento social y las conductas de ansiedad-timidez.
2. Una disminución de conductas antisociales y delictivas.
3. Una elevación de las conductas prosociales.
4. Un aumento de las conductas asertivas, así como una disminución de las conductas agresivas y pasivas en la interacción con otros niños y niñas.
5. Un incremento de las estrategias cognitivas positivas de interacción social.
6. La elevación del número de compañeros del grupo evaluados como prosociales.
7. Una mejora del autoconcepto global.
8. Un aumento de la estabilidad emocional.

El programa potenciará el desarrollo de funciones cognitivas, fomentando:

9. Incrementos en la inteligencia verbal y no verbal.
10. Un aumento de conductas y rasgos de personalidad propios de personas creativas.
11. Una elevación de la capacidad de pensamiento asociativo verbal en sus indicadores fluidez y originalidad.
12. Un incremento de la creatividad verbal que se manifiesta en indicadores como fluidez, originalidad y flexibilidad.
13. Un aumento de la creatividad gráfica-figurativa que se pone de relieve en indicadores como abstracción, fluidez, originalidad, elaboración y abreacción.
14. Un incremento del número de compañeros del grupo evaluados como creativos.
15. Una elevación del autoconcepto creativo.

Desde el segundo eje de análisis, en este trabajo de investigación se propone que el programa de juego va a ser más eficaz, más beneficioso para aquellos sujetos experimentales que antes de la intervención manifesten bajos niveles de desarrollo social, emocional e intelectual, que tengan problemas en el desarrollo, es decir, bajos niveles de desarrollo en las variables dependientes medidas de carácter positivo, como son las conductas prosociales, asertivas..., y altos niveles en las variables negativas, por ejemplo, conductas antisociales, estrategias cognitivas agresivas... (hipótesis 16). Finalmente el estudio sugiere que el género no afectará a los efectos de la intervención, es decir, que varones y mujeres experimentarán similares cambios por efecto de la intervención en los factores sociales, emocionales e intelectuales explorados (hipótesis 17).

2. DISEÑO Y PROCEDIMIENTO

El estudio empleó un diseño experimental de medidas repetidas pretest-posttest con grupo de control. En la fase pretest, durante las primeras semanas del curso escolar (septiembre 2001), se administró una batería de instrumentos de evaluación con la finalidad de medir las variables dependientes sobre las que se suponía que el programa iba a tener efectos positivos en factores sociales, emocionales e intelectuales. Los instrumentos aplicados a los sujetos experimentales y de control fueron administra-

dos por los psicólogos de los centros escolares en colaboración con estudiantes de Psicología en prácticas, a los cuales se formó en seminarios sistemáticos previos a la administración de los tests, lo que facilitó la homogeneidad en la recogida de datos. Los instrumentos fueron cumplimentados por los sujetos, sus padres y profesores, lo que permitió captar información de los sujetos desde distintos observadores.

Posteriormente, los participantes experimentales (2 grupos) llevaron a cabo el programa de intervención socioemocional, que consistió en la realización de una sesión de juego semanal de dos horas de duración durante todo el curso escolar (2001-2002). La sesión se estructuraba con una secuencia de actividades lúdicas y sus subsiguientes debates. Las sesiones de juego se desarrollaron en el mismo espacio, un aula libre de obstáculos, y el mismo día y hora de la semana, ya que formaban parte del currículo escolar de las profesoras que las llevaron a cabo. La intervención la dirigía la profesora habitual de cada grupo con la colaboración de un observador. Los sujetos de control realizaron las actividades de ética y plástica del programa del centro escolar, con lo que se evitó el efecto Hawthorne, ya que los de control recibieron otro tipo de instrucción y el mismo nivel de atención. En la fase posttest, durante las últimas semanas del curso escolar (junio 2002), se administraron los mismos instrumentos que en la evaluación pretest para medir el cambio en las variables dependientes

objeto de estudio. Además, los sujetos experimentales cumplieron un cuestionario de evaluación del programa.

Para la realización de este estudio se constituyó un equipo investigador compuesto por las profesoras que implementaron el programa en las dos aulas experimentales, los psicólogos escolares y 2 estudiantes de 5º curso de Psicología que llevaron a cabo la evaluación pretest-posttest, así como la filmación y observación de las sesiones de intervención. La formación del equipo se realizó a través de sistemáticos seminarios de formación llevados a cabo quincenalmente durante todo el curso escolar. Esta formación se operó tanto en lo referente al programa (aspectos conceptuales, cuestiones metodológicas...) como a la evaluación del mismo (aplicación y corrección de los instrumentos de evaluación). En los seminarios de grupo se realizaron diversas tareas tales como: reflexión sobre conceptos teóricos subyacentes al programa, experimentación directa de algunas de las actividades de la intervención, análisis de sesiones a través del vídeo, desarrollo de estrategias de intervención concreta frente a dificultades observadas... Además, estos seminarios tuvieron por finalidad controlar la adherencia de los experimentadores al programa, es decir, el seguimiento estándar de las instrucciones para su administración. La corrección de los tests fue ciega, sin conocimiento de la condición o las hipótesis, y fue llevada a cabo por un equipo de 10 estudiantes de Psicología, becarios, formados específicamente para esta finalidad (octubre 2001–marzo 2003).

3. MUESTRA

La muestra está constituida por 86 sujetos de 10-11 años, distribuidos en 4 grupos, pertenecientes a dos centros escolares de la provincia de Guipúzcoa. Del conjunto de la muestra, 54 sujetos fueron asignados aleatoriamente a la condición experimental (2 grupos), mientras que 32 desempeñaron la condición de control (2 grupos). En cuanto al género sexual, en el conjunto de la muestra 34 son varones y 52 mujeres. El análisis de la *chi* cuadrado no

evidenció diferencias significativas en cuanto al género, $\chi^2 (1, n = 86) = 3,76, p > .05$. Los sujetos pertenecen a un ámbito socioeconómico y cultural medio-alto. El 39% de los padres tienen un nivel de educación universitario, un 35% estudios superiores y un 26% estudios primarios. Después de seleccionar al azar dos centros escolares, se realizó una reunión con los directores de los centros y los profesores de los correspondientes grupos educativos, los cuales decidieron participar en el estudio después de la presentación general del proyecto. La decisión fue realizada con la aceptación de los padres implicados en el estudio, después de realizar con ellos una reunión en la cual se les informó de la investigación. No hubo rechazo a la participación ni mortandad muestral.

4. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Con la finalidad de evaluar los efectos del programa de juego, en el trabajo de validación experimental de esta experiencia se utilizaron dos tipos de metodologías de evaluación. Por un lado, una evaluación pretest-posttest, sumativa, del resultado, del cambio producido por el programa de juego en el desarrollo y, por otro lado, una evaluación formativa, del proceso, una evaluación continua del programa mediante técnicas observacionales.

4.1. Evaluación pretest-posttest

Para evaluar el impacto del programa en diversas variables sobre las que se hipotetizó que iba a tener un efecto, antes y después de realizarlo, es decir, en la fase pretest y posttest, se administraron 13 instrumentos de evaluación con adecuadas garantías psicométricas (fiabilidad, validez). La evaluación empleó multiinformantes (niños, padres y profesores) y multitécnicas para la valoración de las variables dependientes (autoinformes, técnicas subjetivas, cuestionarios abiertos...). Las variables medidas y los instrumentos utilizados se presentan en el Cuadro 2 y se describen posteriormente.

CUADRO 2. VARIABLES DEPENDIENTES E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA.

VARIABLES DEPENDIENTES		INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
Factores del desarrollo social y afectivo-emocional	Conductas sociales: consideración, liderazgo, autocontrol, retraimiento, ansiedad-timidez.	BAS 3. Batería de socialización (Silva y Martorell, 1987).
	Conducta antisocial y delictiva.	AD. Cuestionario de conductas antisociales-delictivas (Seisdedos, 1988/1995).
	Conducta prosocial.	CP. Cuestionario de conducta prosocial (Weir y Duveen, 1981) (profesores y padres).
	Imagen de los compañeros del grupo: prosociales y creativos.	CS. Cuestionario sociométrico: compañero prosocial y creativo (Moreno, 1934/1972).
	Conducta social asertiva, agresiva, pasiva.	CABS. Escala de comportamiento asertivo para niños (Wood, Michelson y Flynn, 1978/1983).
	Estrategias cognitivas de resolución de situaciones sociales.	EIS. Cuestionario de estrategias cognitivas de resolución de situaciones sociales (Garaigordobil, 2000a).
	Autoconcepto global, positivo, negativo y creativo.	LAEA. Listados de adjetivos para la evaluación del autoconcepto global y creativo (Garaigordobil, 2004b).
	Estabilidad emocional.	DFH. El test del dibujo de la figura humana (Koppitz, 1976).
Factores de la inteligencia y la creatividad	Inteligencia verbal y no verbal.	K-BIT. Test breve de inteligencia (Kaufman y Kaufman, 1994/1997).
	Conductas y rasgos de personalidad creadora.	EPC. Escala de personalidad creadora (Garaigordobil, 2004b). Evaluación padres y profesores. Autoevaluación.
	Pensamiento asociativo verbal relacionado con creatividad: fluidez y originalidad.	TAP. Test de asociación de palabras (Garaigordobil, 2004b).
	Creatividad verbal: fluidez, flexibilidad y originalidad. Creatividad gráfico-figurativa: abstracción, abreacción, originalidad, elaboración, fluidez.	TPCT. Test de pensamiento creativo de Torrance. <i>The Torrance test of creative thinking</i> (Torrance, 1974/1990).
	Creatividad gráfico-figurativa: originalidad.	CC. Creación libre de un cuadro. Evaluación interjueces de un producto creativo (Garaigordobil, 2004b).

El procedimiento de aplicación de los tests se llevó a cabo en 7 sesiones de evaluación de una hora de duración en cada una de las fases. Se administraron las sesiones pretest al inicio del curso escolar y las postest durante las últimas semanas del curso. Los padres y los profesores recibieron los cuestionarios que debían cumplimentar disponiendo de 3 semanas para observar y responder en cada fase de la evaluación. En la fase postest se aplicaron los mismos instrumentos que en el pretest, incorporando un cuestionario de evaluación del programa que tiene por finalidad recoger la opinión y la percepción subjetiva del cambio de los miembros del grupo que han participado en la experiencia de juego.

El cuestionario construido para evaluar este tipo de intervención registra la opinión de los miembros del grupo después de haber realizado el programa de juego durante un curso escolar. A través de esta técnica se explora el grado de satisfacción o placer obtenido en la experiencia, así como la percepción que tienen del cambio operado en sí mismos, en relación con algunos objetivos del programa como son: mejorar la comunicación, desarrollar vínculos amistosos y conductas de ayuda-cooperación, expresar sentimientos, mejorar la autoimagen y la imagen de los demás, respetar las normas, desarrollar la imaginación y la creatividad... Además, el cuestionario recoge información cualitativa sobre el programa a través de preguntas abiertas. El autoinforme se realiza colectivamente en la última sesión de juego cooperativo; primero, los miembros del grupo responden el cuestionario individualmente y, después, se abre un debate en el que comentan su valoración del programa. En la corrección del cuestionario se consideran las medias, frecuencias y porcentajes de la percepción del cambio en los objetivos del programa.

La descripción detallada de los 13 instrumentos de evaluación utilizados se presenta a continuación, detallando en relación con cada uno tres parámetros:

- 1) Descripción y significación de la prueba: Se definen los aspectos de la personalidad que se exploran con ese instrumento.

- 2) Normas de aplicación, corrección e interpretación del instrumento: Se clarifican las condiciones y las instrucciones para aplicar la prueba, cómo obtener las puntuaciones directas y cómo interpretar este resultado. Para ello, con relación a cada instrumento se han elaborado baremos con una muestra de 139 niños y niñas de 10 a 12 años (64 varones, 75 mujeres, 86 de 10-11 años, 53 de 11-12 años) y se presentan tablas con las puntuaciones directas y sus correspondencias a puntuaciones percentiles.
- 3) Estudios psicométricos: En relación con cada prueba se aportan los datos de los estudios de validez y fiabilidad realizados con los instrumentos de evaluación, y que acreditan las garantías psicométricas de los mismos.

4.1.1. BAS 3. Batería de socialización (Silva y Martorell, 1987)

Descripción y significación de la prueba

La batería de socialización permite lograr un perfil de la conducta social en 5 escalas de socialización:

- ▶ *Consideración con los demás*: Detecta sensibilidad social o preocupación por los demás, en particular por aquellos que tienen problemas y son rechazados o postergados.
- ▶ *Autocontrol en las relaciones sociales*: Recoge una dimensión claramente bipolar que representa, en su polo positivo, acatamiento de reglas y normas sociales que facilitan la convivencia en el mutuo respeto, y, en el polo negativo, conductas agresivas, impositivas, de terquedad e indisciplina.
- ▶ *Retraimiento social-aislamiento*: Identifica alejamiento tanto pasivo como activo de los demás, hasta llegar, en el extremo, a un claro aislamiento.
- ▶ *Ansiedad social-timidez*: Mide distintas manifestaciones de ansiedad (miedo, nerviosismo) unidas a reacciones de timidez (apocamiento, vergüenza) en las relaciones sociales.
- ▶ *Liderazgo*: Explora ascendencia, popularidad, iniciativa, confianza en sí mismo y espíritu de servicio.

Normas de aplicación, corrección e interpretación

En la adaptación realizada de la prueba original (reducción del número de *items* a 65, eliminando una escala y modificación del modo de respuesta dicotómico de la versión original), la tarea solicitada consiste en leer las afirmaciones e informar de la frecuencia (nada, algo, bastante, mucho) con la que puede aplicarse el

contenido del *item* a sí mismo. Este cuestionario puede aplicarse a niños mayores y adolescentes y requiere un tiempo aproximado de 10-15 minutos. En el presente estudio se administró de forma colectiva. Para la corrección se asignaron puntos cuando la respuesta aparece como se indica: *items* de puntuación directa: 1 (algo), 2 (bastante), 3 (mucho); *items* de puntuación inversa: 3 (nada), 2 (algo), 1 (bastante).

Consideración	Directa	5, 10, 11, 13, 14, 15, 24, 45, 52, 53, 54, 59, 60
Autocontrol	Directa	20, 32, 41, 44, 47, 65
	Inversa	4, 12, 30, 36, 39, 50, 57, 58
Retraimiento-aislamiento	Directa	7, 8, 25, 31, 37, 46, 56, 61, 64
	Inversa	22, 27, 28, 33, 42
Ansiedad-timidez	Directa	1, 16, 17, 34, 35, 38, 43, 48, 49, 51, 55
	Inversa	29
Liderazgo	Directa	2, 6, 9, 18, 19, 21, 23, 26, 29, 40, 62, 63

Nota: La numeración de los *items* corresponde a la versión adaptada de la prueba.

Para interpretar los resultados se debe calcular la puntuación percentil del sujeto en función de la puntuación directa obtenida en cada escala, utilizando para ello los baremos que se presentan en la Tabla 1, elaborados con una muestra de 139 sujetos de 10-12 años de edad. Las puntuaciones percentiles sitúan al sujeto dentro de su grupo de referencia normativo y se interpretan como puntuaciones bajas las puntuaciones percentiles de 20 o inferiores y como

puntuaciones altas las superiores a 80. Para transformar las puntuaciones directas en percentiles, se localiza la puntuación directa obtenida en la escala y se observa a qué puntuación percentil corresponde en función del sexo, varones y mujeres. Por ejemplo, a una puntuación directa de 36 puntos en una mujer en conductas de consideración le corresponde una puntuación percentil de 80, que indica un nivel bastante alto de consideración con los demás.

TABLA 1. TABLA DE TRANSFORMACIÓN DE PUNTUACIONES DIRECTAS EN PERCENTILES PARA VARONES Y MUJERES EN LA ADAPTACIÓN DE ESCALA DE SOCIALIZACIÓN BAS.

PUNTUACIÓN PERCENTIL	PUNTUACIÓN DIRECTA									
	Conductas consideración		Conductas autocontrol		Conductas retraimiento		Conductas ansiedad		Conductas liderazgo	
	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M
1	13	15	17	17	0	0	1	0	4	6
10	16	21	21	23	2	1	3	2	9	11
20	21	26	24	26	3	2	5	5	13	13
30	22	28	27	28	4	3	5	6	14	14
40	24	28	28	30	5	3	7	7	14	15
50	26	29	29	32	5	4	9	8	16	16
60	28	31	31	33	7	6	10	10	17	17
70	30	34	32	35	9	7	11	11	19	19
80	35	36	34	36	11	9	12	12	22	21
90	37	39	36	40	15	13	17	14	24	24
99	41	42	40	44	25	29	26	22	32	29

Estudios psicométricos

Los estudios de fiabilidad del test ponen de relieve que la consistencia interna es satisfactoria (coeficientes *alpha* de Cronbach entre 0,73 y 0,82 para las distintas escalas). Por otro lado, los datos del test-retest, realizado con un intervalo de 4 meses, confirman que la estabilidad temporal es satisfactoria para autocontrol ($r = 0,66$) y liderazgo ($r = 0,61$), pero es baja para consideración ($r = 0,42$) y retraimiento ($r = 0,43$). Respecto a la validez, hay estudios que analizan los resultados de la BAS en menores no delincuentes y delincuentes internos, observándose puntuaciones más bajas en consideración y autocontrol, y más altas en retraimiento en el grupo de delincuentes. La escala de consideración obtuvo correlaciones positivas con empatía ($r = 0,42$) y negativas con psicoticismo ($r = -0,37$); la escala de autocontrol mostró correlaciones negativas con psicoticismo ($r = -0,44$), con conducta antisocial ($r = -0,40$) y con impulsividad ($r = -0,43$), y la escala de retraimiento tuvo correlaciones negativas con extraversión ($r = -0,36$).

4.1.2. AD. Cuestionario de conductas antisociales-delictivas (Seisdedos, 1988/1995)

Descripción y significación de la prueba

El cuestionario contiene 40 frases cuyos con-

tenidos informan de distintos tipos de comportamientos antisociales y delictivos. El instrumento evalúa dos aspectos de la conducta desviada, el antisocial (entrar a un sitio prohibido, tirar basuras al suelo, hacer pintadas, decir tacos...) y el delictivo (robar, conseguir dinero amenazando, tomar drogas, destrozar o dañar lugares públicos). El conjunto de conductas implicadas en el cuestionario se refieren a comportamientos sociales desviados.

Normas de aplicación, corrección e interpretación

La tarea consiste en leer las frases e informar de si se ha hecho lo que indican las frases o afirmaciones. En la corrección se otorga un punto por cada frase que indique afirmativa; con las 20 primeras se evalúa la conducta antisocial, mientras que con las 20 últimas se explora la conducta delictiva. Aunque el test dispone de un baremo, éste tiene un amplio rango de edades (11-19 años) y no se adapta adecuadamente a las frecuencias de conductas antisociales y delictivas en el nivel de edad en el que estamos realizando el estudio. Por ello, se ha elaborado un baremo orientativo realizado con una muestra de 139 niños y niñas de 10 a 12 años (ver Tabla 2).

TABLA 2. TABLA DE TRANSFORMACIÓN DE PUNTUACIONES DIRECTAS EN PERCENTILES PARA VARONES Y MUJERES EN EL CUESTIONARIO DE CONDUCTA ANTISOCIAL AD.

PUNTUACIÓN PERCENTIL	PUNTUACIÓN DIRECTA			
	Conducta antisocial		Conducta delictiva	
	V	M	V	M
1	0	0	0	0
10	0	0	0	0
20	1	1	0	0
30	2	1	0	0
40	3	1	0	0
50	4	2	0	0
60	5	2	0	0
70	6	3	0	0
80	7	4	1	0
90	9	7	2	0
99	15	13	11	1

Estudios psicométricos

La fiabilidad de la prueba se evaluó obteniendo las puntuaciones pares e impares en las dos escalas, calculando las correlaciones entre ambas partes en cada escala y corrigiendo los índices con la fórmula de Spearman-Brown. Los coeficientes resultantes de 0,86 en ambas escalas son satisfactorios. La validez criterial se basa en las puntuaciones significativamente superiores obtenidas por 95 adolescentes con problemas de conducta, en contraste con 99 adolescentes de control. Los análisis de varianza administrados evidenciaron diferencias significativas entre ambos grupos en la escala de conducta antisocial, $F = 4,70$, $p < .01$, y en la escala de conducta delictiva, $F = 2,90$, $p < .01$.

4.1.3. CP. Cuestionario de conducta prosocial (Weir y Duveen, 1981)

Descripción y significación de la prueba

El cuestionario, cumplimentado por padres y profesores, consta de 20 frases o afirmaciones que hacen referencia a comportamientos prosociales, a partir de los que se evalúa la conducta prosocial. Por ejemplo, si hay una pelea, intenta detenerla, intenta ayudar a alguien que

está herido, ofrece juguetes a los compañeros, alaba a los demás, consuela cuando otro está llorando...

Normas de aplicación, corrección e interpretación

El cuestionario lo cumplimentan los padres y el profesor o la profesora después de un período de observación de las conductas sociales. La tarea consiste en leer un conjunto de afirmaciones indicando si habitualmente el hijo o el alumno hace lo que afirma la frase "nunca, algunas veces o casi siempre". Para su corrección se otorgan 0 puntos si la respuesta es "nunca", 1 punto si es "algunas veces", y 3 puntos si es "casi siempre". Aunque el cuestionario ha sido diseñado para ser cumplimentado por los profesores, en este estudio ha sido valorado también por los padres. Para facilitar la interpretación de los resultados se han elaborado baremos con una muestra de 139 sujetos de 10 a 12 años de edad. En la Tabla 3 se presentan los baremos para las respuestas dadas por los profesores y por los padres, y como se puede observar en esta tabla, se encuentran diferencias importantes en las puntuaciones obtenidas en ambos sexos y también en las valoraciones realizadas por los diferentes evaluadores (padres-madres, profesores-profesoras).

TABLA 3. TABLA DE TRANSFORMACIÓN DE PUNTUACIONES DIRECTAS EN PERCENTILES PARA VARONES Y MUJERES EN EL CUESTIONARIO DE CONDUCTA PROSOCIAL PARA PROFESORES Y PADRES CP.

PUNTUACIÓN PERCENTIL	PUNTUACIÓN DIRECTA			
	Profesores		Padres	
	V	M	V	M
1	5	13	22	18
10	14	28	28	33
20	20	33	30	37
30	27	37	34	40
40	31	43	37	42
50	34	46	39	46
60	38	47	42	48
70	43	50	44	50
80	50	54	49	52
90	54	56	53	54
99	58	60	60	60

Estudios psicométricos

Los estudios psicométricos confirman satisfactoria fiabilidad interna y externa. Para explorar la fiabilidad test-retest, 5 profesores realizaron un retest con 3 semanas de intervalo temporal, obteniendo un coeficiente de 0,93. También se observa alto nivel de consistencia interna (coeficiente *alpha* de Cronbach = 0,94). Por otro lado, se han realizado distintos estudios de validez. Las conductas de aflicción, angustia, duda ($r = -0,41$), así como las

conductas impositivas ($r = -0,40$) y las conductas desviadas ($r = -0,46$) tuvieron correlaciones negativas con el CP. La validación de la prueba también se realizó con las puntuaciones dadas por los pares en conducta prosocial, obteniéndose correlaciones positivas del CP y las puntuaciones sociométricas realizadas por pares. La validación por comparación con los juicios de los compañeros en relación con conducta prosocial fue también satisfactoria.

CP. CUESTIONARIO DE CONDUCTA PROSOCIAL

Weir y Duveen, 1981

Profesores

Nombre y Apellidos:

Edad y Curso:

Fecha de la evaluación:

Instrucciones

Lea las siguientes frases e indique con una señal (X) la frecuencia con la que observa ese comportamiento en su alumno o alumna

	Nunca	Alguna vez	Casi siempre
1. Si hay una disputa o pelea, intenta detenerla			
2. Ofrece a sus compañeros y compañeras lápices, gomas, mientras realizan una tarea escolar			
3. Invita a compañeros y compañeras nuevos a unirse al juego			
4. Intenta ayudar a alguien que se ha lastimado o herido			
5. Se disculpa espontáneamente después de haber hecho algo incorrecto			
6. Comparte sus caramelos con otros compañeros y compañeras			
7. Es considerado con los sentimientos del profesor o la profesora			
8. Para de hablar rápidamente cuando se le solicita			
9. Espontáneamente ayuda a arreglar objetos que otros han roto			
10. Alaba el trabajo de los niños y niñas más capaces			
11. Muestra empatía, comprensión, hacia alguien que se ha equivocado o ha cometido un error			
12. Ofrece ayuda a otros niños y niñas que tienen dificultades con las tareas de clase			
13. Ayuda a otros niños y niñas cuando éstos se sienten enfermos			
14. Puede trabajar fácilmente en pequeño grupo			
15. Conforta, consuela a otros amigos y amigas cuando están llorando			
16. Es eficiente en llevar a cabo tareas regulares de ayuda			
17. Se acomoda para trabajar rápidamente			
18. Sonríe cuando algún compañero o compañera hace algo bien en clase			
19. Se ofrece voluntario o voluntaria para ordenar el desorden hecho por otro			
20. Intenta ser justo, equitativo o equitativa en los juegos			

CP. CUESTIONARIO DE CONDUCTA PROSOCIAL

Weir y Duveen, 1981

Padres

Nombre y Apellidos:

Edad y Curso:

Fecha de la evaluación:

Instrucciones

Lea las siguientes frases e indique con una señal (X) la frecuencia con la que observa ese comportamiento en su hijo o hija

	Nunca	Alguna vez	Casi siempre
1. Si hay una disputa o pelea, intenta detenerla			
2. Ofrece a sus amigos y amigas juguetes mientras realizan un juego			
3. Invita a compañeros y compañeras nuevos a unirse al juego			
4. Intenta ayudar a alguien que se ha lastimado o herido			
5. Se disculpa espontáneamente después de haber hecho algo incorrecto			
6. Comparte sus caramelos con otros compañeros y compañeras			
7. Es considerado con los sentimientos de los adultos			
8. Para de hablar rápidamente cuando se le solicita			
9. Espontáneamente ayuda a arreglar objetos que otros han roto			
10. Alaba el trabajo de los niños y niñas más capaces			
11. Muestra empatía, comprensión, hacia alguien que se ha equivocado o ha cometido un error			
12. Ofrece ayuda a otros niños y niñas que tienen dificultades con una tarea o un juego			
13. Ayuda a otros niños y niñas cuando éstos se sienten enfermos			
14. Puede jugar o trabajar fácilmente en pequeño grupo			
15. Conforta, consuela a otros amigos y amigas cuando están llorando			
16. Es eficiente en llevar a cabo tareas regulares de ayuda			
17. Se acomoda para trabajar rápidamente			
18. Sonríe cuando algún amigo o amiga hace algo bien			
19. Se ofrece voluntario o voluntaria para ordenar el desorden hecho por otro			
20. Intenta ser justo, equitativo o equitativa en los juegos			

4.1.4. CS. Cuestionario sociométrico: compañero prosocial y creativo (Moreno 1934/1972)

Descripción y significación de la prueba

En este estudio, se realiza una adaptación de la técnica de Moreno, planteándose dos preguntas abiertas a cada miembro del grupo: (1) Indica los compañeros de tu clase que elegirías como más creativos (originales, ingeniosos, inventivos, imaginativos...) razonando brevemente por qué los has elegido; (2) Indica los compañeros de tu clase que más ayudan y colaboran con los demás (ayudan, comparten, colaboran, consuelan...). El análisis de las respuestas a estas preguntas permite observar la imagen que los miembros del grupo tienen de sus compañeros tanto en lo que se refiere a su prosocialidad como a su creatividad.

Normas de aplicación, corrección e interpretación

El cuestionario se administra colectivamente solicitando que elijan compañeros del aula con dos criterios: creatividad y prosocialidad. El número de elecciones está abierto, por lo que cada individuo puede indicar el número de compañeros que considere conveniente. Para su corrección se computan las frecuencias de elección que ha tenido cada miembro del grupo en los dos conceptos. La información obtenida permite identificar a las personas consideradas creativas y a las personas consideradas prosociales, así como a los que son poco nominados en ambos conceptos. Para la transformación de las puntuaciones directas en puntuaciones percentiles se ha elaborado un baremo con una muestra de 139 varones y mujeres (ver Tabla 4), que permiten ubicar a un sujeto dentro del grupo de referencia normativo.

TABLA 4. TABLA DE TRANSFORMACIÓN DE PUNTUACIONES DIRECTAS EN PERCENTILES PARA VARONES Y MUJERES EN EL CUESTIONARIO SOCIOMÉTRICO CS.

PUNTUACIÓN PERCENTIL	PUNTUACIÓN DIRECTA			
	Compañero creativo		Compañero prosocial	
	V	M	V	M
1	0	0	0	0
10	0	0	0	1
20	1	1	1	2
30	1	1	1	2
40	2	2	1	3
50	2	3	2	4
60	4	4	2	5
70	5	5	3	6
80	7	6	4	8
90	7	8	6	10
99	11	14	15	15

Estudios psicométricos

Estudios psicométricos realizados con la adaptación de la prueba llevada a cabo evidencian sus garantías. La fiabilidad test-retest, obtenida en un estudio con 85 sujetos de 10 a 12 años, ha ratificado la estabilidad temporal de los datos recogidos con las preguntas

plantadas, ya que se encontraron coeficientes de correlación significativos tanto en compañero prosocial ($r = 0,72, p < .001$) como en compañero creativo ($r = 0,65, p < .001$). Con la finalidad de validar la información obtenida con el cuestionario sociométrico, se calcularon los coeficientes de correlación de Pearson

con las puntuaciones del sociométrico (opinión de los pares) y las puntuaciones obtenidas con una muestra de 139 niños y niñas de 10 a 12 años en diversas variables sociales, emocionales y cognitivas. Los resultados obtenidos evidencian la validez de la prueba.

Los sujetos que fueron muy elegidos como compañeros prosociales, en lo que se refiere a variables socioemocionales, tenían, en opinión de sí mismos, de sus padres y de sus profesores, muchas conductas de consideración con los demás ($r = 0,29, p < .001$; $r = 0,19, p < .05$; $r = 0,44, p < .001$), muchas conductas de autocontrol y respeto por las normas sociales ($r = 0,26, p < .01$; $r = 0,26, p < .01$; $r = 0,33, p < .001$), muchas conductas de liderazgo ($r = 0,18, p < .05$; $r = 0,18, p < .05$; $r = 0,45, p < .001$), muchas conductas prosociales ($r = 0,33, p < .001$; $r = 0,44, p < .001$; $r = 0,31, p < .001$) y pocas conductas de retraimiento-aislamiento ($r = -0,25, p < .01$; $r = -0,19, p < .05$; $r = -0,22, p < .01$) y de ansiedad-timidez ($r = -0,19, p < .05$; $r = -0,17, p < .05$). Además, mostraban muchas conductas asertivas ($r = 0,19, p < .05$),

pocas conductas sumisas ($r = -0,18, p < .05$), pocas conductas antisociales-delictivas ($r = -0,19, p < .05$) y muchas estrategias cognitivas de interacción social asertivas ($r = 0,22, p < .01$).

En lo que se refiere a la elección de compañero creativo, aquellas personas que fueron muy elegidas como compañeros creativos mostraban alta inteligencia verbal y no verbal ($r = 0,20, p < .05$), altas puntuaciones en características de personalidad creadora, tanto desde su propia evaluación como desde la evaluación de los padres y los profesores ($r = 0,19, p < .05$; $r = 0,20, p < .05$; $r = 0,29, p < .001$), y alto nivel de creatividad en el cuestionario de comportamientos creativos GIFT (Martínez Beltrán y Rimm, 1985) ($r = 0,17, p < .05$). Estos resultados permiten validar la adaptación realizada del test sociométrico, ya que la evaluación de los pares fue muy convergente con la autoevaluación y con la evaluación de padres y profesores, tanto en el concepto compañero prosocial como en el concepto compañero creativo.

CP. CUESTIONARIO SOCIOMÉTRICO

Moreno, 1934/1972

Nombre y Apellidos:

Edad y Curso:

Fecha de la evaluación:

Instrucciones

Responde con sinceridad a las siguientes preguntas. Nadie conocerá tus respuestas.

Puedes poner el número de compañeros que quieras en cada pregunta.

Indica los compañeros y compañeras de tu clase que elegirías como más creativos (originales, ingeniosos, inventivos, imaginativos...), razonando brevemente por qué los has elegido.

Indica los compañeros y compañeras de tu clase que más ayudan y colaboran con los demás (ayudan, comparten, colaboran, consuelan...).

4.1.5. CABS. Escala de comportamiento asertivo para niños (Wood, Michelson y Flynn, 1978/1983)

Descripción y significación de la prueba

Este cuestionario evalúa mediante autoinforme el comportamiento social de los niños, explorando las respuestas pasivas, asertivas o agresivas del niño en variadas situaciones de interacción con otros niños. Las categorías de *items* consisten en situaciones y comportamientos tales como dar y recibir cumplidos, quejas, empatía, demandas y rechazos de iniciar, mantener y terminar conversaciones, pedir un favor, responder a un insulto, conseguir objetos, expresar sentimientos positivos y

negativos... La escala tiene 27 *items*, cada uno de los cuales tiene 5 categorías de respuesta que varían a lo largo de un continuo de respuestas pasivas-asertivas-agresivas, de las cuales el niño elige la que representa su habitual forma de responder a esa situación. La prueba permite obtener información sobre tres tipos de conducta social en la interacción con los iguales: conducta agresiva, conducta pasiva y conducta asertiva.

► **Conductas asertivas:** son conductas sociales en las que la persona es capaz de expresar con facilidad y sin ansiedad su punto de vista y sus intereses sin negar los de los demás; por ejemplo, es capaz de solicitar ayuda, de expresar sentimientos positivos y negativos,

de hacer valer sus derechos, dialogar y razonar con el otro, mostrar desacuerdo...

- **Conductas pasivas:** son conductas sociales en las que la persona no es capaz de expresar su punto de vista, haciendo valer sus derechos, no responde directamente a la situación, plantea respuestas de inhibición (no se realiza ninguna acción), de sumisión y de evitación (huir, escapar de la situación sin afrontarla).
- **Conductas agresivas:** son conductas sociales en las que se responde a la situación pero no se respetan los derechos del otro, planteando conductas negativas para la interacción tales como amenazas, agresiones físicas y verbales, descalificaciones...

Normas de aplicación, corrección e interpretación

La tarea consiste en leer la descripción de una serie de situaciones de interacción social, con 5 formas de responder a la misma, debiendo seleccionar aquella más similar a su modo de comportarse en esa situación. Cada uno de los 27 ítems de la prueba tiene 5 posibles respuestas, una de ellas representa la respuesta asertiva que es puntuada con 1 punto, otras

dos implican respuestas agresivas a la situación de distinto grado puntuándose con 1 ó 2 puntos, y las otras dos implican respuestas pasivas a la situación con distinto grado de pasividad, otorgándose 1 ó 2 puntos.

Para la corrección de la prueba obtenemos información sobre tres tipos de conducta social: conducta agresiva, conducta pasiva y conducta asertiva en la interacción con los iguales. El orden de presentación de las alternativas de respuesta en el cuestionario es: la primera es la más pasiva, la segunda también pasiva pero de menor grado, la tercera es la respuesta asertiva, la cuarta es la agresiva de menor intensidad y la quinta es la respuesta más agresiva. Al final se calcula la puntuación obtenida en respuestas pasivas, agresivas y asertivas, otorgándose por cada respuesta asertiva 1 punto y por cada respuesta agresiva o pasiva 1 ó 2 puntos, en función de la intensidad. Para interpretar los resultados se han calculado percentiles con las puntuaciones obtenidas con una muestra de tipificación de 139 niños de 10 a 12 años. Las puntuaciones directas y su percentil correspondiente respecto a las tres variables medidas con esta escala (conducta agresiva, pasiva, asertiva) se presentan en la Tabla 5.

TABLA 5. TABLA DE TRANSFORMACIÓN DE PUNTUACIONES DIRECTAS EN PERCENTILES PARA VARONES Y MUJERES EN LA ESCALA DE COMPORTAMIENTO ASERTIVO CABS.

PUNTUACIÓN PERCENTIL	PUNTUACIÓN DIRECTA					
	Conductas consideración		Conductas autocontrol		Conductas retramiento	
	V	M	V	M	V	M
1	0	1	4	6	0	0
10	2	3	7	13	1	1
20	4	4	10	14	1	1
30	5	5	12	16	2	1
40	6	6	13	17	3	2
50	7	7	15	18	4	2
60	9	7	18	20	6	3
70	13	9	19	21	9	4
80	16	10	21	21	11	6
90	18	15	22	23	13	9
99	29	23	25	25	21	13

Estudios psicométricos

Los estudios psicométricos del cuestionario muestran alta consistencia interna ($KR20 = 0,78$) y fiabilidad (test-retest = 0,86), así como validez discriminante y convergente. No se encontraron correlaciones significativas del

CABS con inteligencia ($r = -0,11$) o deseabilidad social ($r = 0,11$). El análisis factorial reveló un factor homogéneo estructural. También se confirmó que el CABS tiene validez discriminante ($p < .01$), pudiendo discriminar niños con y sin entrenamiento en habilidades sociales.

CABS. ESCALA DE COMPORTAMIENTO ASERTIVO

Wood, Michelson y Flynn, 1978/1983

Nombre y Apellidos:

Edad y Curso:

Fecha de la evaluación:

Instrucciones

En este cuadernillo que tenéis se presentan situaciones de relación con otras personas, por ejemplo, una situación en la que otro niño te elogia por algo que has hecho bien, o te culpa de algo que no has hecho, o te pide un favor... Junto con esta situación se dan 5 formas diferentes de responder o de comportarse, y cada uno debe pensar cuál de esas cinco formas de actuar se parece más a la forma en la que el respondería o responde habitualmente. Vamos a hacer un ejemplo. En una situación en la que otro niño no te escucha cuando le estás hablando, se puede responder a) diciéndole a esa persona que te escuche; b) continuar hablando; c) dejar de hablar y pedirle que te escuche; d) dejar de hablar e irse; e) hablar más alto. Si la respuesta que tú tendrías es la "a", o sea, decirle a ese niño que te escuchara, debes de marcar a la derecha la letra "a" con un círculo. ¿Está claro lo que tenemos que hacer?... Vais a contestar algunas preguntas sobre lo que vosotros hacéis en diversas situaciones. No existen respuestas correctas o incorrectas. Tan sólo debéis contestar lo que de verdad haríais. Leed despacio las situaciones y responded con sinceridad.

1. Otro niño te dice: Creo que eres una persona muy simpática. ¿Qué harías o dirías generalmente?

- a) Decir: No, no soy tan simpático.
- b) No decir nada y sonrojarme.
- c) Decir: Gracias.
- d) Decir: Gracias, es cierto que soy muy simpático.
- e) Decir: Sí, creo que soy el mejor.

A B C D E

2. Otro niño ha hecho algo que crees que está muy bien, por ejemplo, un dibujo, una construcción... ¿Qué harías o dirías generalmente?

- a) No decir nada.
- b) Comportarme como si no estuviera tan bien y decirle: No está mal.
- c) Decir: Está muy bien.
- d) Decir: Está bien, pero he visto mejores que éste.
- e) Decir: Yo puedo hacerlo mucho mejor.

A B C D E

3. Estás haciendo algo que te gusta y crees que está muy bien. Otro niño te dice: No me gusta. ¿Qué harías o dirías generalmente? a) Sentirme herido y no decir nada. b) Decir: Tienes razón, aunque en realidad no lo creyeras. c) Decir: Yo creo que está muy bien. d) Creo que es fantástico. Además, ¿tú, qué sabes? e) Decir: Eres estúpido.	A B C D E
4. Te olvidas de llevar algo que se suponía debías llevar y alguien te dice: ¡Eres tan tonto! ¡Olvidarías tu cabeza si no fuera porque la tienes atornillada! ¿Qué harías o dirías generalmente? a) Decir: Sí, tienes razón, algunas veces parezco tonto. b) No decir nada o ignorarle. c) Decir: Nadie es perfecto. No soy tonto sólo porque me haya olvidado algo. d) Decir: De todas formas, yo soy más listo que tú. Además, ¿tú, qué sabes? e) Decir: Si hay alguien tonto, ése eres tú.	A B C D E
5. Otro niño con quien te tenías que encontrar llega con media hora de retraso, hecho que hace que estés molesto. Esa persona no da ninguna explicación de su retraso. ¿Qué harías o dirías generalmente? a) No decirle nada. b) Decir: Me preguntaba cuándo llegarías. c) Decir: Me molesta que me hagas esperar de esta manera. d) Decir: Es la última vez que te espero. e) Decir: ¡Eres un fresco! ¡Llegas tarde!	A B C D E
6. Necesitas que otro niño te haga un favor. ¿Qué harías o dirías generalmente? a) No pedirle nada. b) Hacer una pequeña insinuación de que necesitas que te hagan un favor. c) Decir: ¿Puedes hacerme un favor?, y explicar lo que quieres. d) Decir: Quiero que hagas esto por mí. e) Decir: Tienes que hacer esto por mí.	A B C D E
7. Sabes que otro niño está preocupado. ¿Que harías o dirías generalmente? a) No decirle nada y dejarle solo. b) Estar con esa persona y no hacerle ningún comentario sobre su preocupación. c) Decir: Pareces preocupado. ¿Puedo ayudarte? d) Decir: ¿Te pasa algo? e) Reírme y decirle: Eres un crío.	A B C D E

8. Estás preocupado y otro niño te dice: Pareces preocupado. ¿Qué harías o dirías generalmente? a) Girar la cabeza o no decirle nada. b) Decir: No es nada. c) Decir: Sí, estoy preocupado. Gracias por interesarte por mí. d) Decir: Estoy preocupado. ¡Déjame solo! e) Decir: ¡A ti no te importa!	A B C D E
9. Otro niño te culpa por un error que ha cometido otra persona. ¿Qué harías o dirías generalmente? a) Aceptar la culpa y no decir nada. b) Decir: No creo que sea culpa mía. c) Decir: No es culpa mía. Lo ha hecho otra persona. d) Decir: ¡Yo no he sido! ¡No sabes de lo que estás hablando! e) Decir: Estás loco.	A B C D E
10. Otro niño te pide que hagas algo y tú no sabes por qué se tiene que hacer. ¿Qué harías o dirías generalmente? a) Hacer lo que te piden y no decir nada. b) Decir: Si es esto lo que quieres que haga, y entonces hacerlo. c) Antes de hacerlo, decir: No comprendo por qué quieres que haga esto. d) Decir: Esto no tiene ningún sentido. ¡No quiero hacerlo! e) Decir: Esto es una tontería. No voy a hacerlo.	A B C D E
11. Otro niño te elogia por algo que has hecho diciéndote que es fantástico. ¿Qué harías o dirías generalmente? a) Decir: No, no está tan bien. b) Ignorarlo y no decir nada. c) Decir: Gracias. d) Decir: Sí, generalmente lo hago mejor que la mayoría. e) Decir: Es cierto, soy el mejor.	A B C D E
12. Otro niño ha sido muy amable contigo. ¿Qué harías o dirías generalmente? a) Ignorarlo y no decirle nada a ese niño. b) Comportarme como si ese niño no hubiera sido tan amable y decirle: Sí, gracias. c) Decir: Has sido muy amable conmigo. Gracias. d) Decir: Me has tratado bien, pero me merezco mucho más. e) Decir: No me has tratado todo lo bien que deberías.	A B C D E

13. Estás hablando muy alto con un amigo y otro niño te dice: Perdona, pero haces demasiado ruido. ¿Qué harías o dirías? a) Parar de hablar inmediatamente. b) Decir: Lo siento, y dejar de hablar. c) Decir: Lo siento, hablaré más bajo, y entonces hablar en voz baja. d) Decir: Muy bien, y continuar hablando alto. e) Decir: Si no te gusta, ¡lárgate!, y continuarías hablando alto.	A B C D E
14. Estás haciendo cola y otro niño se cuela delante de ti. ¿Qué harías o dirías generalmente? a) No decir nada a ese niño. b) Hacer comentarios en voz baja, como por ejemplo: Algunas personas tienen mucha cara, sin decir nada directamente a ese niño. c) Decir: Yo estaba aquí primero. Por favor, vete al final de la cola. d) Decir: ¡Vete al final de la cola! e) Decir en voz alta: ¡Imbécil, vete de aquí!	A B C D E
15. Otro niño te hace algo que no te gusta y te enfadas. ¿Qué harías o dirías generalmente? a) Ignorarlo y no decir nada a ese niño. b) Actuar como si me sintiera herido pero no decir nada a ese niño. c) Decir: Estoy enfadado. No me gusta lo que has hecho. d) Decir: Estoy furioso. Me caes mal. e) Gritar: ¡Eres un imbécil! ¡Te odio!	A B C D E
16. Otro niño tiene algo que quieres utilizar. ¿Qué harías o dirías generalmente? a) No pedirlo. b) Hacer un comentario sobre eso pero no pedirselo. c) Decir a ese niño que me gustaría utilizarlo y entonces pedirselo. d) Decir a ese niño que me lo diera. e) Quitárselo a ese niño.	A B C D E
17. Otro niño te pide algo prestado pero es nuevo y tú no quieres prestarlo. ¿Qué harías o dirías generalmente? a) Prestárselo aunque no quisieras hacerlo. b) Decir: No me hace mucha gracia prestarlo, pero puedes cogerlo. c) Decir: No, es nuevo y no quiero prestarlo. Quizá en otra ocasión. d) Decir: No, cómprate uno. e) Decir: ¡Estás loco!	A B C D E

18. Algunos niños están hablando sobre un pasatiempo o juego que a ti te gusta mucho. Quieres participar y decir algo. ¿Qué harías o dirías generalmente? a) No decir nada. b) Acercarme al grupo y esperar a que se dieran cuenta de mi presencia. c) Acercarme al grupo y participar en la conversación cuando tuviera oportunidad de hacerlo. d) Interrumpir e inmediatamente comenzar a contar lo mucho que me gusta ese juego. e) Interrumpir e inmediatamente empezar a contar lo bien que haces ese juego.	A B C D E
19. Estás haciendo un pasatiempo o juego y otro niño te pregunta: ¿Qué haces? ¿Qué harías o dirías generalmente? a) Continuar haciendo el pasatiempo o juego y no decir nada. b) Decir: ¡Oh, una cosa! o ¡Oh, nada! c) Dejar de hacer el pasatiempo o juego y explicarle lo que haces. d) Decir: No me molestes. ¿No ves que estoy ocupado? e) Decir: ¡A ti qué te importa!	A B C D E
20. Ves cómo otro niño tropieza y cae al suelo. ¿Qué harías o dirías generalmente? a) No hacer nada e ignorarlo. b) Preguntar: ¿Qué ha pasado? c) Decir: ¿Estás bien? ¿Puedo hacer algo? d) Decir: ¡Así son las caídas! e) Reírme y decir: ¿Por qué no miras por dónde vas?	A B C D E
21. Te golpeas la cabeza con una estantería y te duele. Alguien te dice: ¿Estás bien? ¿Qué harías o dirías generalmente? a) No decir nada e ignorar a esa persona. b) Decir: No es nada. Estoy bien. c) Decir: No, me he golpeado la cabeza. Gracias por preguntar. d) Decir: Estoy bien. ¡Déjame solo! e) Decir: ¿Por qué no metes las narices en otra parte?	A B C D E
22. Cometes un error y culpan a otro niño. ¿Qué harías o dirías generalmente? a) No decir nada. b) Decir: No creo que sea culpa de esa persona. c) Decir: Es culpa mía. d) Decir: Tiene mala suerte. e) Decir: Es culpa suya.	A B C D E

23. Te sientes insultado por algo que ha dicho alguien. ¿Qué harías o dirías generalmente? a) Irme y no decir nada sobre el enfado. b) No decir nada a ese niño aunque me sintiera insultado. c) Decir a ese niño que no me gusta lo que ha dicho y pedirle que no lo vuelva a hacer. d) Decirle a ese niño que no lo vuelva a hacer. e) Insultar a ese niño.	A B C D E
24. Otro niño te interrumpe constantemente mientras estás hablando. ¿Qué harías o dirías generalmente? a) No decir nada y dejar que el otro niño continuara hablando. b) Decir: ¡No es justo! ¿No puedo hablar yo? c) Decir: Perdona, me gustaría terminar de contar lo que estaba diciendo. d) Interrumpir al niño empezando a hablar otra vez. e) Decir: ¡Cállate! ¡Estaba hablando yo!	A B C D E
25. Otro niño te pide que hagas algo que te impedirá hacer lo que realmente quieres hacer. ¿Qué harías o dirías generalmente? a) Decir: Bueno, haré lo que tú quieras. b) Decir: Tengo otros planes, pero haré lo que tú quieras. c) Decir: Tengo otros planes. Quizá la próxima vez. d) Decir: ¡De ninguna manera! Búscate a otro. e) Decir: ¡Olvidate de eso! ¡Lárgate!	A B C D E
26. Ves a otro niño con quien te gustaría encontrarte. ¿Qué harías o dirías generalmente? a) No decir nada a esa persona. b) Acercarme a ese niño y esperar a que me hablara. c) Ir hacia ese niño, presentarme y empezar a hablar. d) Ir hacia ese niño y empezar a contarle las grandes cosas que has hecho. e) Llamar a gritos a ese niño y pedirle que se acercase.	A B C D E
27. Alguien a quien no conoces te para y te dice: ¡Hola! ¿Qué harías o dirías generalmente? a) No decir nada. b) Hacer un gesto con la cabeza, decir: ¡Hola!, e irme. c) Decir: ¡Hola!, presentarme y preguntarle quién es. d) Decir: ¿Qué quieres? e) Decir: No me molestes. ¡Lárgate!	A B C D E

4.1.6. EIS. Cuestionario de estrategias cognitivas de resolución de situaciones sociales (Garaigordobil, 2000a)

Descripción y significación de la prueba

El cuestionario de estrategias cognitivas de resolución de situaciones sociales explora las estrategias cognitivas disponibles para resolver 4 situaciones sociales conflictivas. En este cuestionario un niño se encuentra con situaciones sociales tales como: abordar un conflicto moral, responder a una agresión, afrontar el rechazo de otros y recuperar un objeto, frente a las cuales debe dar estrategias de afrontamiento de la situación.

Normas de aplicación, corrección e interpretación

El cuestionario solicita a los niños que se pongan en el punto de vista de la persona que debe resolver una situación social conflictiva e informen de todas las estrategias conductuales que podría llevar a cabo esa persona para afrontar la situación planteada. La corrección del test permite explorar la cantidad de estrategias cognitivas de interacción disponibles y la calidad de las mismas (estrategias asertivas, agresivas y pasivas).

- ▶ Se definen como estrategias asertivas aquellas en las que “se afronta directamente la situación problema y se plantean conductas para conseguir el objetivo de un modo no agresivo tales como: desarrollar habilidad,

pedir, expresar sus sentimientos, hacer valer sus derechos, diálogo y razonamiento con el otro...”.

- ▶ Se consideran estrategias pasivas aquellas en las que “no se aborda directamente la situación problema y se plantean respuestas de inhibición (no se realiza ninguna acción), de sumisión y de evitación (huir, escapar de la situación sin afrontarla)”.
- ▶ Se evalúan como estrategias agresivas aquellas en las que “se responde con conductas agresivas o conductas negativas para la interacción: amenazas, agresiones físicas y verbales, descalificaciones del otro, chantajes, denuncia a otros para imposición de castigo...”.

En la corrección se otorga un punto por cada respuesta asertiva, agresiva o pasiva que se aporte como medio de afrontamiento de las situaciones sociales dadas. No se puntúan respuestas en las que la solución la aporta situándose como un tercer observador de la situación y no desde el sujeto implicado en la situación. Las estrategias que se repiten en las distintas situaciones únicamente se puntúan una vez. Para interpretar los resultados se han calculado percentiles con las puntuaciones obtenidas con una muestra de tipificación de 139 niños y niñas de 10 a 12 años. Las puntuaciones directas y su percentil correspondiente respecto a las tres variables medidas con esta escala (estrategias agresivas, pasivas, asertivas) se presentan en la Tabla 6.

TABLA 6. TABLA DE TRANSFORMACIÓN DE PUNTUACIONES DIRECTAS EN PERCENTILES PARA VARONES Y MUJERES EN EL CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS DE INTERACCIÓN SOCIAL EIS.

PUNTUACIÓN PERCENTIL	PUNTUACIÓN DIRECTA					
	Estrategias asertivas		Estrategias agresivas		Estrategias pasivas	
	V	M	V	M	V	M
1	0	0	1	0	0	0
10	0	1	2	1	0	0
20	0	1	3	2	0	0
30	1	2	3	3	0	0
40	1	2	4	4	1	1
50	2	3	4	4	1	1
60	2	3	5	4	2	2
70	3	4	6	5	2	2
80	4	5	7	6	2	3
90	5	5	7	7	4	4
99	7	8	9	9	5	6

Estudios psicométricos

Los resultados del coeficiente *alpha* de Cronbach (0,74) y de la fórmula de Spearman-Brown (0,78) sugieren una consistencia interna y fiabilidad de la prueba aceptable (Garaigordobil, 2000a). Para analizar la validez convergente y divergente del instrumento, se utilizó una muestra de 139 sujetos de 10-12 años con la que se calcularon los coeficientes de correlación de Pearson entre las estrategias cognitivas de interacción social y otras variables conductuales, sociales y emocionales. Los resultados de este estudio evidenciaron que los niños que dieron muchas estrategias cognitivas asertivas significativamente tenían muchas conductas de consideración con los demás ($r = 0,25, p < .01$), de autocontrol ($r = 0,21, p < .05$), prosociales ($r = 0,37, p < .001$), asertivas ($r = 0,21, p < .01$) y pocas conductas de retraimiento ($r = -0,19, p < .05$), agresivas ($r = -0,24, p < .01$) y delictivas ($r = -0,19, p < .05$). Así mismo mostraban altos niveles de empatía ($r = 0,34, p < .001$), estabilidad emocional ($r = 0,29, p < .001$) y alta capaci-

dad para analizar causas que generan emociones negativas ($r = 0,19, p < .05$). Por otro lado, los que dieron muchas estrategias agresivas como técnica de resolución de situaciones sociales conflictivas tenían muchas conductas agresivas ($r = 0,34, p < .001$), antisociales ($r = 0,21, p < .05$), delictivas ($r = 0,17, p < .05$), pocas conductas asertivas ($r = -0,17, p < .05$), muchas ideas sobre formas de resolución de emociones negativas ($r = 0,21, p < .05$) e inestabilidad emocional ($r = 0,17, p < .05$). Finalmente, los que dieron muchas estrategias pasivas también tenían tendencialmente muchas conductas pasivas ($r = 0,15, p < .09$) y pocas asertivas ($r = 0,15, p < .09$).

Estos datos en su conjunto evidencian relaciones significativas entre las estrategias cognitivas de interacción social disponibles y la conducta social, aportando validez convergente y divergente al instrumento, en la misma dirección que otros estudios de validez realizados con muestras de adolescentes de 12-14 años (Garaigordobil, 2000a, 2001).

EIS. CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS DE RESOLUCIÓN DE SITUACIONES SOCIALES

Garaigordobil, 2000

Nombre y Apellidos:

Edad y Curso:

Fecha de la evaluación:

Instrucciones

A continuación se comentan una serie de situaciones en las que se encuentra una persona de tu edad. Debes leer detenidamente las situaciones y después indicar qué podría hacer esta persona en esa situación. Enumera todas las formas que se te ocurran para resolver cada situación.

Ane y una amiga/Jon y un amigo deciden ir a realizar algunas compras. En la librería Ane/Jon se da cuenta de que su amigo/amiga ha robado un libro y se lo lleva sin pagar. Al salir de la tienda, Ane/Jon se siente confuso/confusa. No le parece bien lo que ha hecho su amigo/amiga, pero no sabe qué hacer. ¿Qué podría hacer?

Ane /Jon está en el patio del recreo. Un compañero le empuja, le pega y cae al suelo. Se levanta y observa que su reloj se ha roto. El compañero, mientras se burla y se ríe, vuelve a empujarle mientras está intentando levantarse. ¿Qué podría hacer?

Ane/Jon tiene problemas en el colegio. Tiene un pequeño defecto físico y va un poco atrasada/atrasado en la escuela. Sus compañeros le han puesto un mote y no le dejan participar de sus juegos y actividades, le rechazan. Un día en el patio del colegio el grupo estaba jugando con la pelota. Ane/Jon les dice que quiere jugar, pero el grupo no le contesta. De nuevo vuelve a preguntar al grupo si puede jugar y ahora uno del grupo le dice que no puede porque no sabe jugar bien. ¿Qué podría hacer?

Un día Ane/Jon lleva un juego nuevo al colegio. Otro compañero de su grupo se lo quita y no se lo quiere devolver. ¿Qué podría hacer para recuperar su juguete?

4.1.7. LAEA. Listado de adjetivos para la evaluación del autoconcepto global y creativo (Garaigordobil, 2004)

Descripción y significación de la prueba

Esta prueba, creada *ad hoc* para este estudio, es una técnica subjetiva constituida por 60 adjetivos, 40 positivos, 20 de los cuales son adjetivos característicos de personas creativas, y 20 adjetivos negativos, con los que se evalúa el concepto que el sujeto tiene de sí mismo (Garaigordobil, 2004b). La técnica permite obtener información sobre el autoconcepto positivo, negativo, global, y el autoconcepto creativo.

Normas de aplicación, corrección e interpretación

Se presenta al sujeto el listado de 60 adjetivos y se solicita que marque con un aspa (X) los adjetivos que considere sirven para definirle. La tarea requiere de 5 a 10 minutos de tiempo y, aunque en este estudio se ha administrado colectivamente, también puede ser aplicada de forma individual. Para la corrección se otorga un punto a cada adjetivo positivo y un punto a cada adjetivo negativo, siendo la puntuación directa de la prueba la diferencia entre ambos (autoconcepto global). Los 40 primeros adjetivos son positivos (dos primeras co-

lumnas), y, de éstos, del 21 al 40 son adjetivos característicos de personas creadoras (segunda columna), mientras que los adjetivos 41 al 60 son negativos (tercera columna). Esta técnica permite obtener información sobre el autoconcepto global (positivos menos negativos, es decir, adjetivos de la primera y segunda columna menos los de la tercera columna) y el autoconcepto creativo (número de adjetivos seleccionados de la segunda columna). Para la corrección se otorga un punto por adjetivo seleccionado que se asigna a la categoría de pertenencia, es decir, autoconcepto positivo (nº de adjetivos elegidos del 1 al 40), autoconcepto negativo (nº de adjetivos elegidos del 41 al 60), autoconcepto global (diferencia entre los positivos y los negativos) y autoconcepto creativo (nº de adjetivos elegidos del 21 al 40).

Para la interpretación de las puntuaciones directas se ofrecen baremos realizados con una muestra de 139 niños y niñas de 10 a 12 años en la Tabla 7. Con los mismos parámetros de interpretación que en el resto de las pruebas, por ejemplo, una puntuación directa de 13 en el autoconcepto global de un niño correspondería a un percentil de 20, que indica un bajo autoconcepto global, o una puntuación directa en una niña de 33, equivalente a un percentil de 80, informaría de un nivel alto de autoconcepto.

TABLA 7. TABLA DE TRANSFORMACIÓN DE PUNTUACIONES DIRECTAS EN PERCENTILES PARA VARONES Y MUJERES EN EL LISTADO DE ADJETIVOS DE EVALUACIÓN DEL AUTOCONCEPTO LAEA.

PUNTUACIÓN PERCENTIL	PUNTUACIÓN DIRECTA							
	Autoconcepto positivo		Autoconcepto negativo		Autoconcepto global		Autoconcepto creativo	
	V	M	V	M	V	M	V	M
1	11	4	0	0	- 5	1	4	2
10	13	23	1	0	9	19	6	9
20	16	25	1	1	13	22	8	11
30	20	26	1	1	15	24	10	11
40	22	28	2	2	19	26	12	12
50	27	30	2	2	22	26	12	13
60	30	32	3	3	26	30	14	15
70	32	34	4	3	28	32	15	17
80	34	35	6	4	31	33	17	18
90	36	37	10	5	33	35	18	18
99	39	40	22	10	37	38	20	20

Estudios psicométricos

Los resultados de un estudio realizado con una muestra de 139 sujetos de 10 a 12 años sobre la fiabilidad del instrumento confirmaron la consistencia interna de la prueba (*alpha* de Cronbach = 0,73). Además, otros coeficientes evidenciaron un nivel de fiabilidad satisfactorio (Spearman-Brown = 0,86; coeficiente de dos mitades de Guttman = 0,83). Otro estudio de fiabilidad test-retest llevado a cabo con un intervalo de 6 meses y una muestra de 84 sujetos de 10 a 12 años confirmó correlaciones significativas ($r = 0,38, p < .001$) que ratifican la fiabilidad de la prueba. Con la finalidad de validar el instrumento creado se analizan las relaciones entre el autoconcepto y diversas variables conductuales, sociales, emocionales y cognitivas (correlaciones de Pearson) con una muestra de 139 sujetos de 10 a 12 años de edad.

Los resultados del análisis de la validez convergente y divergente del listado de adjetivos ponen de relieve la validez del mismo, ya que los sujetos que tuvieron alto autoconcepto global tenían muchas conductas sociales positivas de consideración con los demás (autoevaluación, $r = 0,46, p < .001$; profesores, $r = 0,30, p < .001$), de autocontrol (autoevaluación, $r = 0,46, p < .001$; profesores, $r = 0,27, p < .001$), de liderazgo (autoevaluación $r = 0,38, p < .001$), prosociales (autoevaluación, $r = 0,38, p < .001$; profesores, $r = 0,35, p < .001$; padres, $r = 0,27, p < .001$) y asertivas ($r = 0,48, p < .001$). Así mismo, los niños con alto autoconcepto global mostraban pocas conductas sociales negativas de retraimiento (autoevaluación, $r = -0,26, p < .01$;

profesores, $r = -0,27, p < .001$), de ansiedad (autoevaluación, $r = -0,20, p < .05$; profesores, $r = -0,15, p < .09$), pasivas ($r = -0,34, p < .001$), agresivas ($r = -0,33, p < .001$), antisociales ($r = -0,25, p < .01$) y delictivas ($r = -0,24, p < .01$), habiendo sido bastante elegidos como compañeros prosociales ($r = 0,25, p < .01$). También, tenían alta capacidad para analizar causas ($r = 0,31, p < .001$) y formas de afrontamiento de sentimientos o emociones negativas ($r = 0,27, p < .001$), alta empatía ($r = 0,50, p < .001$) y pocos indicadores emocionales, signo de estabilidad emocional ($r = -0,18, p < .05$).

Respecto al autoconcepto creativo, los sujetos que tuvieron altas puntuaciones en esta dimensión del autoconcepto tenían muchas características de personalidad creadora, tanto desde su propia opinión ($r = 0,30, p < .001$) como desde la de sus padres ($r = 0,22, p < .01$), así como altos niveles de creatividad en la escala de comportamientos creativos autoevaluados GIFT de Martínez Beltrán y Rimm (1985) ($r = 0,44, p < .001$), altos niveles de fluidez ($r = 0,24, p < .01$), flexibilidad ($r = 0,19, p < .05$), originalidad verbal ($r = 0,18, p < .05$) y de elaboración gráfica ($r = 0,21, p < .05$) en el test de Torrance. Las relaciones encontradas entre la elección de adjetivos creativos en el LAEA y las puntuaciones en 3 tests de creatividad (escala de personalidad creadora EPC; cuestionario de creatividad GIFT; y test de pensamiento creativo TPCT) permiten validar la prueba como instrumento de evaluación del autoconcepto creativo.

LAEA. LISTADO DE ADJETIVOS PARA LA EVALUACIÓN DEL AUTOCONCEPTO

Garaigordobil, 2004

Nombre y Apellidos:

Edad y Curso:

Fecha de la evaluación:

Instrucciones

Lee los adjetivos que se presentan a continuación y marca con una X todos los adjetivos que sirven para describirte o definirte como persona.

	Cariñosa		Activa, con iniciativa		Agresiva
	Atractiva		Capaz		Reservada
	Alegre		Inteligente		Ansiosa, nerviosa, tensa
	Cooperativa		Segura de mí misma		Torpe
	Valiente		Sensible		Dominante, mandona
	Considerada con los demás		Constante, perseverante		Cobarde
	Sincera		Observadora		Cruel
	Buena		Reflexiva		Desconfiada, suspicaz
	Tolerante		Emotiva		Egoísta, insolidaria
	Fuerte		Con sentido del humor		Triste
	Amistosa		Imaginativa		Pesimista
	Simpática		Curiosa		Estúpida
	Generosa		Con amplios intereses		Envidiosa
	Confiada		Atraída por lo nuevo		Sumisa
	Optimista		Emprendedora		Astuta
	Responsable		Arriesgada-audaz		Perezosa
	Organizada		Abierta		Lenta
	Sociable		Ingeniosa-original		Caprichosa
	Pacífica		Independiente		Insatisfecha
	Tranquila		Perfeccionista		Pasiva

4.1.8. DFH. El test de dibujo de la figura humana (Koppitz, 1976)

Descripción y significación de la prueba

Con la finalidad de evaluar la estabilidad emocional se utiliza la técnica de Koppitz que estudia el dibujo de la figura humana (DFH), diseñando y estandarizando sistemas de puntua-

ción, tanto para obtener conclusiones relativas al nivel madurativo (indicadores evolutivos) como proyectivo (indicadores emocionales).

Normas de aplicación, corrección e interpretación

La tarea consiste en realizar el dibujo de una persona y una narración o historia sobre el dibujo. Con esta finalidad se dan las siguientes

instrucciones: “Haz el dibujo de una persona. Cuando hayas terminado el dibujo, inventa una breve historia sobre esa persona”. Para la corrección, el análisis se centra sobre 30 indicadores emocionales, signos objetivos que reflejan actitudes, preocupaciones, relaciones interpersonales no satisfactorias y ansiedades en los niños. Los indicadores emocionales de la investigación de

Koppitz, más relacionados con el estilo del dibujo que con la estructura (relacionada con la edad y maduración), cumplen 3 requisitos: validez clínica, inusuales en los DFH de niños normales y no relacionados ni con la edad ni con la maduración. En el proceso de corrección, se otorga un punto cuando el indicador emocional aparece en el dibujo del niño (ver Cuadro 3).

CUADRO 3. INDICADORES EMOCIONALES EN EL DHF: DESCRIPCIÓN Y SIGNIFICACIÓN.

INDICADOR	DESCRIPCIÓN	SIGNIFICACIÓN
1. Integración pobre de las partes	Una o más partes no están unidas al resto de la figura, una de las partes sólo está unida por una raya o apenas se toca con el resto.	Inestabilidad, personalidad pobremente integrada y/o coordinación pobre e impulsividad.
2. Sombreado cara	Sombreado deliberado de toda la cara (total) o de parte de la misma (parcial), inclusive pecas, sarampión, nariz, sombreros o labios muy sombreados... Un sombreado suave y parejo de la cara y las manos para representar el color de la piel no se computa.	Inusual. El sombreado total se observa en niños muy perturbados. Ansiedad. Pobre concepto de sí mismo.
3. Sombreado del cuerpo y/o de las extremidades	Sombreado del cuerpo o sombreado de los brazos, piernas, pies. Sombreado total o parcial.	Cuerpo: Ansiedad por el cuerpo. Brazos: Sentimientos de culpa por actividades que se realizan con los brazos. Piernas: Ansiedad por el tamaño o preocupación por los impulsos sexuales.
4. Sombreado de manos y/o del cuello	Sombreado de las manos y/o del cuello. Sombreado del cuello parcial mediante gargantillas o collares que sombrean parcialmente el cuello se computan.	Manos: Angustia por alguna actividad realizada con las manos. Cuello: Control rígido de los impulsos.
5. Grosera asimetría de las extremidades	Un brazo o pierna difieren marcadamente de la otra en la forma. No se computa si los brazos o las piernas tienen forma parecidas pero son desparejos en el tamaño.	Coordinación pobre o impulsividad.
6. Figura inclinada	El eje vertical de la figura tiene una inclinación de 15° o más respecto a la perpendicular.	Inestabilidad y falta de equilibrio general. Sentimiento de desequilibrio mental.
7. Figura pequeña	La figura tiene 5 cm de altura o menos.	Inseguridad, retraimiento y depresión.
8. Figura grande	La figura tiene 23 cm de altura o más.	Expansividad, controles internos deficientes, inmadurez.

9. Transparencias	Se computan las transparencias que comprenden las porciones mayores del cuerpo o las extremidades. No se computan las rayas o cuando las líneas de los brazos atraviesan el cuerpo.	Inmadurez, impulsividad, conducta actuadora.
10. Cabeza pequeña	La altura de la cabeza es menos de un décimo de la figura total.	Sentimientos de inadecuación (capacidad intelectual, fantasías...).
11. Ojos bizcos o desviados	Ambos ojos vueltos hacia dentro o desviados hacia fuera. Miradas de reojo no se computan.	Hostilidad hacia los demás, ira, rebeldía.
12. Dientes	Cualquier representación de dientes.	Agresividad oral.
13. Brazos cortos	Brazos que no llegan a la cintura.	Tendencia al retraimiento y a la inhibición de los impulsos.
14. Brazos largos	Brazos que llegan debajo de las rodillas o donde deberían estar éstas.	Inclusión agresiva en el ambiente.
15. Brazos pegados a los costados del cuerpo	No hay espacio entre el cuerpo y los brazos.	Control interno rígido. Dificultad para conectarse con los demás.
16. Manos grandes	Manos de un tamaño igual o mayor al de la cara.	Conducta agresiva o conducta compensadora por sentimientos de inadecuación o culpa.
17. Manos omitidas	Brazos sin manos ni dedos. No se computan las manos ocultas detrás de la figura o en los bolsillos.	Sentimientos de inadecuación o culpa por no actuar correctamente.
18. Piernas juntas	Las piernas están pegadas sin ningún espacio entre sí. En los dibujos de perfil se muestra sólo una pierna.	Rígido intento de controlar los impulsos sexuales o temor a sufrir un ataque sexual.
19. Genitales	Representación realista o inconfundiblemente simbólica de los genitales.	Perturbados. Angustia por el cuerpo. Pobre control de impulsos.
20. Monstruos o figuras grotescas	Representa una figura ridícula, degradada o no humana. Lo grotesco de la figura debe ser buscado deliberadamente y no el resultado de la inmadurez o falta de habilidad para el dibujo del niño.	Pobre concepto de sí mismos, se sienten extraños. Robots: no se perciben del todo humanos. Payasos: cree que los demás se ríen de él.
21. Dibujo espontáneo de 3 o más figuras	Dibujo repetido de 3 o más figuras.	Se sienten uno entre el montón. No han recibido atención individual.
22. Nubes, lluvia o nieve	Cualquier representación de nubes, lluvia, nieve o pájaros volando.	Se sienten amenazados por el mundo adulto, bajo presión.
23. Omisión de los ojos	Ausencia de representación total de ojos. Ojos cerrados o vacíos no computan.	Aislados socialmente. Rechazan enfrentarse con los problemas y escapan a la fantasía.

24. Omisión de la nariz	Ausencia de representación total de la nariz.	Timidez, retraimiento, ausencia de agresividad manifiesta. Sentimiento de inmovilidad, indefensión.
25. Omisión de la boca	Ausencia de representación total de boca.	Incapacidad o rechazo para comunicarse. Angustia, inseguridad y retraimiento. Rechazo pasivo.
26. Omisión del cuerpo	Ausencia de representación total de cuerpo.	Perturbación emocional con aguda ansiedad por el cuerpo.
27. Omisión de brazos	Ausencia de representación total de brazos.	Ansiedad y culpa por conductas socialmente inaceptables que implican los brazos o las manos (robo, sexualidad, agresividad).
28. Omisión de piernas	Ausencia de representación total de piernas.	Inusual. Intensa angustia e inseguridad.
29. Omisión de pies	Ausencia de representación total de pies.	Inseguridad de base, desvalimiento, inestabilidad.
30. Omisión de cuello	Ausencia de representación total de cuello.	Inmadurez, impulsividad, controles internos pobres.

La significación diagnóstica de los indicadores emocionales se acrecienta cuando se toma en cuenta el número total de dichos signos en un protocolo dado. Cuando un dibujo no muestra ningún indicador emocional, parece probable que el niño no tenga problemas emocionales. En el estudio de Koppitz, un indicador no discriminaba sujetos pacientes de no pacientes. Sin embargo, se estima que dos o más indicadores

en un DFH indican la presencia de algún problema emocional y/o relaciones interpersonales no satisfactorias. Sin embargo, como se puede observar en la Tabla 8, los baremos obtenidos con una muestra no clínica de 139 sujetos de 10 a 12 años permiten observar un mayor número de indicadores, ya que el percentil 80 corresponde a 5 indicadores en varones y 4 en mujeres.

TABLA 8. TABLA DE TRANSFORMACIÓN DE PUNTUACIONES DIRECTAS EN PERCENTILES PARA VARONES Y MUJERES EN EL TEST DEL DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA DFH.

PUNTUACIÓN PERCENTIL	PUNTUACIÓN DIRECTA	
	V	M
1	0	0
10	1	0
20	2	1
30	2	1
40	3	2
50	3	2
60	4	3
70	4	3
80	5	4
90	7	4
99	10	6

Estudios psicométricos

En el manual no se presentan datos de la fiabilidad del instrumento, sin embargo, un estudio de la fiabilidad test-retest realizado con 6 meses de intervalo temporal y una muestra de 85 sujetos confirmó correlaciones significativas entre ambas aplicaciones ($r = 0,20$, $p < .05$). En el manual se informa de un estudio de validación de los indicadores emocionales, realizado con una muestra clínica de 76 pacientes de una clínica infantil y 76 alumnos bien adaptados, que evidencia que los indicadores emocionales se dan significativamente más a menudo en los DFH de niños con problemas emocionales que en los dibujos de los niños bien adaptados (Koppitz, 1976).

Por otro lado, el análisis de las relaciones de los indicadores emocionales con otras variables conductuales, sociales, emocionales y cognitivas que se ha realizado con una muestra de 139 sujetos de 10 a 12 años también apunta en esta dirección. Los resultados ratifican la validez del DFH al sugerir que los individuos con muchos indicadores emocionales, es decir, con alto nivel de inestabilidad emocional, tenían pocas conductas sociales positivas de consideración con los demás (profesores, $r = -0,22$, $p < .01$), de autocontrol (autoevaluación, $r = -0,16$, $p < .05$; profesores, $r = -0,16$, $p < .05$), de liderazgo (profesores, $r = -0,20$, $p < .05$), prosociales (profesores, $r = -0,22$, $p < .01$) y asertivas ($r = -0,24$, $p < .01$), mostrando muchas conductas sociales negativas agresivas ($r = 0,24$, $p < .01$), antisociales ($r = 0,27$, $p < .001$) y delictivas ($r = 0,28$, $p < .001$). Además, los que tuvieron alto nivel de inestabilidad emocional disponían de pocas estrategias cognitivas de resolución de situaciones sociales asertivas ($r = -0,29$, $p < .001$), muchas estrategias agresivas como técnica de resolución de conflictos sociales ($r = 0,17$, $p < .05$), fueron poco elegidos como compañeros prosociales ($r = -0,21$, $p < .05$), tenían baja capacidad para analizar causas de situaciones que generan sentimientos negativos ($r = -0,20$, $p < .05$), bajo autoconcepto global ($r = -0,18$, $p < .05$) y baja empatía ($r = -0,27$, $p < .001$).

4.1.9. K-BIT. Test breve de inteligencia (Kaufman y Kaufman, 1994/1997)

Descripción y significación de la prueba

El test breve de inteligencia de Kaufman (K-BIT) mide la inteligencia verbal y no verbal en sujetos de 4 a 90 años. Consta del subtest de vocabulario (vocabulario expresivo y definiciones) y del subtest de matrices. Vocabulario mide habilidades verbales relacionadas con el aprendizaje escolar (pensamiento cristalizado), apoyándose en el conocimiento de palabras y la formación de conceptos verbales. Las dos partes del subtest de vocabulario miden conocimiento del lenguaje, formación de conceptos verbales y causal de información. Este subtest aprecia el desarrollo del lenguaje y el nivel de conceptualización verbal. El rendimiento en ambas pruebas o tipos de tareas es una medida de la inteligencia cristalizada, del modo de aprendizaje y solución de problemas que depende fundamentalmente de la escolarización formal y de las experiencias culturales.

La tarea de vocabulario expresivo consiste en dar el nombre de un objeto representado gráficamente, y la tarea de definiciones consiste en indicar palabras para lo que se dan dos pistas, una, relacionada con la definición de la palabra y, la otra, en la que se aportan algunas letras de la palabra a adivinar. Matrices mide habilidades no verbales y capacidad para resolver nuevos problemas (pensamiento fluido) a partir de la aptitud del sujeto para percibir relaciones y completar analogías. Todos los *items* de este subtest están contruidos con dibujos y figuras abstractas, lo que elimina la influencia cultural. En el subtest de matrices la tarea consiste en comprender la relación existente entre varios estímulos. En los *items* más sencillos el sujeto tiene que elegir entre cinco figuras propuestas la que mayor relación posee con la que se propone como estímulo (por ejemplo, un coche con un camión, un perro con un hueso). En otro conjunto de *items*, el sujeto debe elegir entre seis u ocho figuras la que mejor completa una analogía visual (por ejemplo, sombrero es a cabeza

como zapato es a pie). La mayoría de los *items* de matrices utilizan estímulos abstractos. Cada una de las pruebas constituye una excelente medida de lo que suele llamarse inteligencia general.

Normas de aplicación, corrección e interpretación

En cada prueba se presenta al sujeto el cuaderno de examen, mientras que los resultados se apuntan por el examinador en la hoja de respuestas. Para cada edad existe un punto de inicio. La aplicación de cada subtest finalizará cuando la aplicación en todos los elementos de un bloque (4 ó 5 *items*) sea de cero. La aplicación es individual. La puntuación de todos los *items* del K-BIT es de carácter dicotómico, las respuestas correctas se puntúan con 1 y las incorrectas con 0. La pun-

tuación total de cada subprueba es la suma de los aciertos. Después de haber calculado la puntuación directa de cada prueba, se obtiene la puntuación típica para cada subtest y el CI compuesto del K-BIT. La administración de la prueba requiere el material estandarizado (manual y cuaderno), tanto para la fase de aplicación como para la corrección e interpretación de resultados. Con la finalidad de facilitar la interpretación de las puntuaciones directas en el CI verbal, no verbal y total, se ha realizado un baremo con una muestra de 139 sujetos de 10-12 años. Debido a que se han encontrado diferencias significativas en función de la edad en el CI total, $F = 3,48$, $p < .005$, se han obtenido los percentiles diferenciados para 5º curso (10-11 años) y para 6º curso (11-12 años). Los resultados obtenidos se presentan en la Tabla 9.

TABLA 9. TABLA DE TRANSFORMACIÓN DE PUNTUACIONES DIRECTAS EN PERCENTILES EN EL TEST DE EVALUACIÓN DE INTELIGENCIA K-BIT.

PUNTUACIÓN PERCENTIL	PUNTUACIÓN DIRECTA					
	10-11 años			11-12 años		
	CI verbal	CI no verbal	CI total	CI verbal	CI no verbal	CI total
1	34	17	56	35	17	53
10	40	23	63	45	25	73
20	40	26	70	48	27	76
30	43	29	71	48	30	78
40	44	30	75	50	32	81
50	46	31	76	51	32	83
60	47	33	79	52	33	84
70	49	34	82	54	34	85
80	52	35	85	54	36	89
90	54	37	90	57	37	93
99	60	39	97	59	41	100

Estudios psicométricos

Para el estudio de la fiabilidad se realiza un análisis mediante el método de las dos mitades. Para los subtests se calcularon correlacionando las puntuaciones directas obtenidas en los elementos pares e impares por los sujetos de la muestra de tipificación ($n = 1.341$). Los resultados se corrigieron mediante la fórmula de Spearman-Brown, obteniendo puntuaciones de 0,98 para

vocabulario, 0,97 para matrices y 0,98 para el CI del K-BIT, lo que avala la consistencia interna de la prueba. Por otro lado, se realizó un análisis de la fiabilidad test-retest con una muestra de 53 sujetos y un intervalo de aplicación de 34 días de promedio. Los resultados de la correlación de las dos aplicaciones fue, para vocabulario, de 0,94 y, para matrices, de 0,86, lo que evidencia la fiabilidad test-retest de la prueba.

En el análisis de la validez, se realiza un estudio de la validez de constructo con el K-ABC, con el WISC-R y con el WAIS-R, presentándose coeficientes para tres grupos de edad. En los tres rangos de edad los CI compuestos del K-BIT muestran correlaciones entre 0,58 y 0,69 con la suma de las puntuaciones de procesamiento mental de K-ABC y de 0,75 con la de los subtests de conocimientos. El CI compuesto del K-BIT tiene una correlación de 0,80 con el CI global del WISC-R y de 0,75 con el WAIS-R. Estas correlaciones apoyan la validez de constructo de los CI compuestos del K-BIT. El subtest de vocabulario del K-BIT muestra correlaciones de 0,78 con el CI verbal del WISC-R, de 0,60 con el CI verbal del WAIS-R y de 0,77 como promedio con las puntuaciones típicas de la escala de conocimiento del K-ABC. El subtest de matrices tiene correlaciones de 0,50 con el WISC-R, de 0,52 con el WAIS-R y de 0,56 como media con procesamiento mental compuesto del K-ABC. La correlación media del vocabulario del K-BIT con el CI del WISC-R y del WAIS-R es 0,69, mientras que la de matrices es de 0,59. Todos estos coeficientes ponen de manifiesto que los dos subtests del K-BIT miden los mismos constructos que el K-ABC y las escalas de Wechsler. Estos resultados evidencian la validez del instrumento.

4.1.10. EPC. Escala de personalidad creadora (Garaigordobil, 2004)

Descripción y significación de la prueba

Esta prueba, creada *ad hoc* para este estudio, evalúa la creatividad del sujeto explorando conductas y rasgos de personalidad creadora (Garaigordobil, 2004b). La escala contiene 22 frases o afirmaciones sobre conductas y

rasgos de personalidad creadora, planteados en una escala de estimación con la que se evalúa si la conducta o el rasgo se pueden aplicar a esa persona “nada, algo, bastante o mucho”. Se plantea en versión de autoevaluación y en heteroevaluación para padres y profesores. Algunos ejemplos de *ítems* de la versión de autoinforme de esta escala son: “muestro curiosidad sobre muchas cosas haciendo continuas preguntas sobre variados temas, ofrezco soluciones originales a los problemas que observo, siento interés por actividades artísticas como el dibujo, la pintura, me gusta escuchar relatos, cuentos o historias, estoy abierto a nuevas experiencias...”.

Normas de aplicación, corrección e interpretación

La versión de autoevaluación se administra de forma colectiva sin tiempo límite, y en ella cada persona debe reflexionar en qué medida se puede aplicar esas frases a sí mismo. En la heteroaplicación se solicita a padres y profesores que lean las frases e indiquen en qué medida se pueden aplicar a su alumno o a su hijo. Para la corrección, debido a que las frases se plantean en términos positivos o, dicho de otro modo, hacen referencia a conductas o rasgos de personalidad característicos de sujetos creadores, se puntúa con 0, 1, 2 ó 3 puntos, respectivamente, en función del grado de intensidad de aplicación del contenido de la frase (nada, algo, bastante, mucho). Para interpretar las puntuaciones directas puede utilizarse el baremo elaborado con una muestra de 139 niños de 10 a 12 años de edad. Identificados los percentiles correspondientes a las puntuaciones directas (ver Tabla 10), se interpreta como baja una puntuación percentil de 20 o inferior y alta una puntuación a partir de 80.

TABLA 10. TABLA DE TRANSFORMACIÓN DE PUNTUACIONES DIRECTAS EN PERCENTILES PARA VARONES Y MUJERES EN LA ESCALA DE PERSONALIDAD CREADORA EPC.

PUNTUACIÓN PERCENTIL	PUNTUACIÓN DIRECTA					
	Autoevaluación		Padres		Profesores	
	V	M	V	M	V	M
1	12	18	12	14	5	8
10	25	29	19	25	13	16
20	29	32	23	31	21	22
30	30	34	29	33	26	26
40	33	36	32	36	30	29
50	34	38	35	39	32	33
60	36	41	38	41	36	38
70	40	43	43	43	39	40
80	43	46	47	47	44	45
90	49	52	50	54	47	48
99	66	61	55	61	54	60

Estudios psicométricos

Se realizó un primer análisis de la fiabilidad interjueces de la escala con una muestra de 139 niños de 10 a 12 años, y se analizaron las correlaciones entre las puntuaciones obtenidas en la escala de personalidad creadora cumplimentada por los propios niños, por sus profesores y por sus padres. Los resultados confirmaron correlaciones significativas de la autoevaluación con la evaluación de los padres ($r = 0,43$, $p < .001$) y de los profesores ($r = 0,23$, $p < .05$), así como entre la evaluación de los padres y los profesores ($r = 0,37$, $p < .001$), lo que informa favorablemente de la fiabilidad del instrumento. Otro estudio de fiabilidad test-retest realizado con una muestra de 85 sujetos de 10 a 12 años confirmó la fiabilidad de la prueba tanto en la versión autoinforme como en la de heteroevaluación (autoevaluación, $r = 0,53$, $p < .001$; padres, $r = 0,83$, $p < .001$; profesores, $r = 0,60$, $p < .001$). Así mismo, diversos coeficientes obtenidos (α de Cronbach = 0,87; Spearman-Brown = 0,87; correlación entre formas = 0,77) evidenciaron la consistencia interna y la fiabilidad del test.

Por otro lado, se realizaron análisis de validez que confirmaron que las personas que fueron nominadas significativamente como compañeros creativos por parte del grupo de iguales obtuvieron altas puntuaciones en la escala EPC (autoinforme, $r = 0,19$, $p < .05$; padres, $r = 0,20$, $p < .05$; profesores, $r = 0,29$, $p < .001$), lo que redunda en la validez del instrumento. Además, los sujetos que tuvieron altas puntuaciones en la EPC mostraban alto autoconcepto creativo (autoevaluación, $r = 0,39$, $p < .001$; padres, $r = 0,22$, $p < .01$), alto nivel de fluidez verbal (autoevaluación, $r = 0,27$, $p < .001$; profesores, $r = 0,24$, $p < .01$) y originalidad verbal (autoevaluación, $r = 0,24$, $p < .01$) en el test de asociación TAP, así como altos niveles de creatividad global en un cuestionario de comportamientos creativos GIFT (Martínez Beltrán y Rimm, 1985) (autoevaluación, $r = 0,37$, $p < .001$; padres, $r = 0,33$, $p < .001$). Las correlaciones significativas encontradas entre la escala de personalidad creadora EPC y varios tests de creatividad (CS, LAEA, TAP, GIFT) validan la escala diseñada para evaluar la personalidad creadora.

EPC. ESCALA DE PERSONALIDAD CREADORA

Garaigordobil, 2004
Educación Primaria, Autoevaluación

Nombre y Apellidos:

Edad y Curso:

Fecha de la evaluación:

Instrucciones

Lee las siguientes frases e indica con una señal (X) en qué medida te las puedes aplicar a ti mismo

	Nada	Algo	Bastante	Mucho
1. Muestro curiosidad sobre muchas cosas haciendo continuas preguntas de variados temas, por ejemplo, acerca del funcionamiento de los objetos, sobre la naturaleza...				
2. Hago preguntas inusuales para mi edad.				
3. Tengo facilidad para identificar problemas que existen, por ejemplo, en la escuela, en casa, en el grupo de amigos, en la sociedad...				
4. Ofrezco soluciones originales a problemas que observo.				
5. Uso materiales de un modo original, creativo.				
6. Invento juegos originales.				
7. Construyo juguetes con los materiales que tengo a mi alrededor.				
8. Tengo ideas originales en el juego de representación (representar personajes o hacer como si un objeto fuera otra cosa).				
9. Muestro interés por actividades artísticas como el dibujo, la pintura, modelar con plastilina...				
10. Me gustan los juegos intelectuales que requieren pensar y buscar soluciones nuevas.				
11. Me gustan los juegos con las palabras.				
12. Invento canciones, versos, poesías, chistes...				
13. Me gusta jugar juegos imaginativos, de fantasía.				
14. Me gusta escuchar relatos, cuentos o historias.				
15. Mis intereses son amplios, tengo muchas aficiones y temas de interés.				
16. Me gusta aprender cosas nuevas.				
17. Soy independiente.				
18. Tengo sentido del humor, me gusta bromear.				
19. Soy perseverante, cuando comienzo una tarea soy constante y la termino aunque me cueste.				
20. Estoy abierto a nuevas experiencias, me gustan las novedades, los cambios.				
21. Me gustan las situaciones que implican riesgo, aventura.				
22. Soy creativo.				

EPC. ESCALA DE PERSONALIDAD CREADORA

Garaigordobil, 2004

Educación Primaria, Padres / Profesores

Nombre y Apellidos:

Edad y Curso:

Fecha de la evaluación:

Instrucciones

Lea las siguientes frases e indique con una señal (X) en qué medida se pueden aplicar a su hijo/hija o alumno/alumna

	Nada	Algo	Bastante	Mucho
1. Muestra curiosidad sobre muchas cosas haciendo continuas preguntas de variados temas, por ejemplo, acerca del funcionamiento de los objetos, sobre la naturaleza...				
2. Hace preguntas inusuales para su edad.				
3. Tiene facilidad para identificar problemas que existen, por ejemplo, en la escuela, en casa, en el grupo de amigos, en la sociedad...				
4. Ofrece soluciones originales a problemas que observa.				
5. Usa materiales de un modo original, creativo.				
6. Inventar juegos originales.				
7. Construye juguetes con los materiales que tiene a su alrededor.				
8. Tiene ideas originales en el juego de representación (representar personajes o hacer como si un objeto fuera otra cosa).				
9. Muestra interés por actividades artísticas como el dibujo, la pintura, modelar con plastilina...				
10. Le gustan los juegos intelectuales que requieren pensar y buscar soluciones nuevas.				
11. Le gustan los juegos con las palabras.				
12. Inventar canciones, versos, poesías, chistes...				
13. Le gusta jugar juegos imaginativos, de fantasía.				
14. Le gusta escuchar relatos, cuentos o historias.				
15. Sus intereses son amplios, tiene muchas aficiones y temas de interés.				
16. Le gusta aprender cosas nuevas.				
17. Es independiente.				
18. Tiene sentido del humor, le gusta bromear.				
19. Es perseverante, cuando comienza una tarea es constante y la termina aunque le cueste.				
20. Está abierto a nuevas experiencias, le gustan las novedades, los cambios.				
21. Le gustan las situaciones que implican riesgo, aventura.				
22. Es creativo.				

4.1.11. TAP. Test de asociación de palabras (Garaigordobil, 2004)

Descripción y significación de la prueba

Esta prueba, creada *ad hoc* para este estudio, está basada en la técnica de asociación y permite explorar la capacidad de pensamiento asociativo estrechamente vinculado a la creatividad verbal analizando dos indicadores de la misma: la fluidez de ideas y la originalidad de estas ideas (Garaigordobil, 2004b). Para ello se exploran las asociaciones que realiza cada individuo en relación a tres conceptos dados: cuento, madre y león.

Normas de aplicación, corrección e interpretación

Se aporta a cada sujeto un folio en el que aparecen 3 palabras (cuento, madre y león) en 3 columnas respectivamente. Durante 10 minutos cada persona debe escribir todas las palabras que le vengan a la mente, asociadas con cada una de estas palabras. Para la corrección de la fluidez se otorga 1 punto por cada asociación dada en los tres conceptos sugeridos en

la prueba. Para la corrección del indicador originalidad se emplea el criterio de infrecuencia estadística de la idea, puntuando del siguiente modo: respuestas con una frecuencia superior a 3 = 0 puntos; respuestas con una frecuencia de 3 = 1 punto; respuestas con una frecuencia de 2 = 2 puntos; respuestas con una frecuencia de 1 = 3 puntos.

Para puntuar la originalidad se ha seguido el siguiente procedimiento: (1) listado por orden alfabético de todas las respuestas dadas y registro de su frecuencia; (2) asignación de puntos en originalidad a todas las respuestas en función de la frecuencia estadística de la respuesta con los criterios indicados; y (3) valoración de las respuestas de cada persona en función de la puntuación en originalidad de sus respuestas siguiendo las bases elaboradas con las respuestas de todos los miembros del grupo. Con las respuestas de 139 niños de 10 a 12 años se han elaborado baremos de referencia para puntuar la originalidad. La Tabla 11 contiene los datos que permiten interpretar los resultados transformando las puntuaciones directas en percentiles.

TABLA 11. TABLA DE TRANSFORMACIÓN DE PUNTUACIONES DIRECTAS EN PERCENTILES PARA VARONES Y MUJERES EN EL TEST DE ASOCIACIÓN DE PALABRAS TAP.

PUNTUACIÓN PERCENTIL	PUNTUACIÓN DIRECTA			
	Fluidez		Originalidad	
	V	M	V	M
1	4	3	0	0
10	10	9	4	4
20	13	13	7	6
30	14	17	8	9
40	17	19	11	12
50	21	23	15	13
60	23	25	24	17
70	26	28	26	25
80	30	36	31	33
90	35	45	39	51
99	52	57	75	92

Estudios psicométricos

Estudios de fiabilidad realizados con una muestra de 139 sujetos de 10 a 12 años confirman la consistencia interna, la fiabilidad de la prueba (α de Cronbach = 0,84; coeficiente de dos mitades de Spearman-Brown = 0,88). Otro análisis de la fiabilidad test-retest después de aplicar el test a 85 sujetos de 10 a 12 años con un intervalo temporal de 6 meses ratificó su fiabilidad obteniendo coeficientes de correlación significativos en fluidez ($r = 0,44$, $p < .001$) y en originalidad ($r = 0,22$, $p < .05$).

Estudios psicométricos de validación convergente realizados con la prueba ($n = 139$ sujetos de 10 a 12 años) evidenciaron correlaciones significativas de la fluidez verbal en el TAP con elección de compañero creativo en el sociométrico ($r = 0,29$, $p < .001$), con características de personalidad creadora en la escala de personalidad creadora EPC (autoevalua-

ción, $r = 0,27$, $p < .001$; evaluación del profesor, $r = 0,24$, $p < .01$), con creatividad verbal en el test de pensamiento creativo TPCT de Torrance en todos los indicadores (fluidez, $r = 0,45$, $p < .001$; flexibilidad, $r = 0,44$, $p < .001$; originalidad, $r = 0,32$, $p < .001$), y con inteligencia verbal ($r = 0,34$, $p < .001$) evaluada con el K-BIT (Kaufman y Kaufman, 1994/1997).

Por otro lado, los niños que tuvieron alta originalidad verbal en el TAP también tuvieron altas puntuaciones en la EPC (autoevaluación, $r = 0,24$, $p < .001$), altas puntuaciones en creatividad verbal en el TPCT de Torrance en todos los indicadores (fluidez, $r = 0,40$, $p < .001$; flexibilidad, $r = 0,38$, $p < .001$; originalidad, $r = 0,34$, $p < .001$), altas puntuaciones en originalidad gráfica en el TPCT ($r = 0,17$, $p < .05$) y en inteligencia verbal ($r = 0,24$, $p < .001$). Los coeficientes de correlación obtenidos confirman la validez de la técnica de asociación.

TAP. TEST DE ASOCIACIÓN DE PALABRAS

Garaigordobil, 2004

Nombre y Apellidos:

Edad y Curso:

Fecha de la evaluación:

Instrucciones

A continuación encontrarás 3 columnas encabezadas por 3 palabras, escribe debajo de cada una de ellas todas las palabras que te vengan a la mente asociadas con estas palabras dadas. Cuando termines con la primera, pasa a la segunda palabra y, al término de ésta, a la tercera.

Cuento	Madre	León

4.1.12. TPCT. Test de pensamiento creativo (Torrance, 1974/1990)

Descripción y significación de la prueba

El test de pensamiento creativo de Torrance se configura con dos partes, una batería verbal y otra gráfica, cada una de las cuales contiene dos formas (A y B), de las cuales en este trabajo se ha utilizado la forma A.

Batería verbal: La batería verbal de los tests de pensamiento creativo de Torrance utiliza seis ejercicios basados en la palabra para valorar a los sujetos en tres indicadores relacionados con la creatividad: fluidez (capacidad del sujeto para producir un gran número de ideas con palabras), flexibilidad (aptitud para cambiar de un planteamiento a otro, de una línea de pensamiento a otra) y originalidad (aptitud para aportar ideas o soluciones que están lejos de lo obvio, común, banal o establecido). De las 6 tareas, 4 han sido administradas para evaluar los efectos del programa en la creatividad verbal.

Actividades 1-2-3. Pregunta y adivina: las tres primeras actividades se basan en un dibujo (un duende), y dan la oportunidad al niño de hacer preguntas sobre dicho dibujo para así poder averiguar más cosas sobre el mismo (actividad 1. Pregunta), adivinar posibles causas (actividad 2. Adivina causas) y consecuencias (actividad 3. Adivina consecuencias)

de lo que en él sucede. El límite de tiempo es de cinco minutos por actividad.

Actividad 4. Mejora de un juguete: en esta actividad se solicita que el sujeto aporte ideas para mejorar un juguete (un elefante en la forma A), posibles cambios a introducir en el mismo para convertirlo en un juguete más divertido. El límite de tiempo para su realización es de diez minutos.

Batería gráfica: La batería gráfica se compone de 3 actividades:

Actividad 1. Construcción de un dibujo: se presenta al sujeto una forma de color negro y se solicita que haga un dibujo del cual dicha forma sea una parte y que le ponga un título. El límite de tiempo para su realización es de diez minutos.

Actividad 2. Dibujos para completar: Se presentan diez figuras incompletas que el niño deberá completar y a las que deberá poner un título. El límite de tiempo para su realización es de diez minutos.

Actividad 3. Líneas: Se presentan grupos de líneas paralelas (forma A), que el sujeto deberá aprovechar para realizar la mayor cantidad posible de dibujos, escribiendo nuevamente un título para cada uno de ellos. El límite de tiempo para su realización es de diez minutos.

ACTIVIDAD 1	ACTIVIDAD 2																		
	<table border="1"> <tr> <td>1..... </td> <td>2..... </td> </tr> <tr> <td>3..... </td> <td>4..... </td> </tr> <tr> <td>5..... </td> <td>6..... </td> </tr> <tr> <td>7..... </td> <td>8..... </td> </tr> <tr> <td>9..... </td> <td>10..... </td> </tr> </table>	1..... 	2..... 	3..... 	4..... 	5..... 	6..... 	7..... 	8..... 	9..... 	10..... 								
1..... 	2..... 																		
3..... 	4..... 																		
5..... 	6..... 																		
7..... 	8..... 																		
9..... 	10..... 																		
ACTIVIDAD 3																			
<table border="1"> <tr> <td>1..... </td> <td>2..... </td> <td>3..... </td> </tr> <tr> <td>4..... </td> <td>5..... </td> <td>6..... </td> </tr> <tr> <td>7..... </td> <td>8..... </td> <td>9..... </td> </tr> <tr> <td>10..... </td> <td>11..... </td> <td>12..... </td> </tr> <tr> <td>13..... </td> <td>14..... </td> <td>15..... </td> </tr> <tr> <td>16..... </td> <td>17..... </td> <td>18..... </td> </tr> </table>		1..... 	2..... 	3..... 	4..... 	5..... 	6..... 	7..... 	8..... 	9..... 	10..... 	11..... 	12..... 	13..... 	14..... 	15..... 	16..... 	17..... 	18..... 
1..... 	2..... 	3..... 																	
4..... 	5..... 	6..... 																	
7..... 	8..... 	9..... 																	
10..... 	11..... 	12..... 																	
13..... 	14..... 	15..... 																	
16..... 	17..... 	18..... 																	

Normas de aplicación, corrección e interpretación

La batería verbal de los tests de pensamiento creativo puede aplicarse colectivamente a partir de cuarto curso de Educación Primaria, y hasta ese momento (desde preescolar hasta tercero de primaria) se recomienda su aplicación individual. Con las actividades que contiene se pueden evaluar 3 indicadores de la creatividad verbal: fluidez, flexibilidad y originalidad.

Fluidez verbal: se concede un punto por cada idea presentada, sin tomar en consideración las repetidas y las no relevantes (no responden al estímulo, no cumplen los requisitos de la tarea).

Flexibilidad verbal: se valora el número de categorías o agrupamientos temáticos posibles

de las ideas, otorgando un punto por cada categoría empleada. Las diferentes categorías vienen detalladas en el manual para cada una de las actividades. Así por ejemplo, para la actividad 1 (forma A), se diferencian las siguientes categorías: 1) personaje incluido en el dibujo; 2) personajes fuera del dibujo; 3) traje, ropa en general; 4) traje, elementos específicos de la indumentaria; 5) emociones; 6) aspectos étnicos; 7) familia; 8) localización; 9) magia; 10) ocupación; 11) acción física dentro del dibujo; 12) acción física fuera del dibujo; 13) características físicas de los objetos o la situación; 14) características físicas del encuadre; 15) tiempo cronológico; 16) tiempo atmosférico, desastres naturales; 17) dibujo global.

Originalidad verbal: se puntúa en función de la frecuencia estadística de la idea, de acuerdo a los siguientes criterios: 0 puntos si la idea está indicada por más de tres sujetos; 1 punto si la idea está planteada por tres sujetos; 2 puntos si la idea ha sido propuesta o repetida por dos sujetos; y 3 puntos si la idea señalada aparece en un sujeto.

La batería gráfica de los tests de pensamiento creativo de Torrance está pensada para su aplicación grupal con niños a partir de preescolar. Cada actividad cuenta con un límite de tiempo de diez minutos. Las tres actividades propuestas posibilitan la evaluación de variados indicadores del pensamiento creativo, de los cuales en este estudio hemos medido cinco: fluidez, originalidad, abstracción del título, abreacción o resistencia al cierre prematuro y elaboración.

Fluidez gráfica (actividades 2 y 3): capacidad del sujeto para producir un gran número de ideas. Para la valoración se otorga un punto a cada una de las respuestas no repetidas y relevantes, es decir, que toman en consideración de manera adecuada el estímulo gráfico que sirve de punto de partida.

Originalidad gráfica (actividades 1 y 3): es la aptitud para aportar ideas o soluciones que están lejos de lo obvio, común, banal o establecido. Se valora con el criterio de infrecuencia estadística de la idea: 0 puntos, si la imagen está representada por más de tres sujetos; 1 punto, si la imagen está representada por tres sujetos; 2 puntos, si la imagen representada está repetida en dos sujetos; y 3 puntos, si la imagen representada aparece en un sujeto.

Abstracción del título (actividad 1): está relacionada con la capacidad que tiene el sujeto para sintetizar y organizar los procesos de pensamiento. La capacidad de encontrar buenos títulos implica un buen proceso de pensamiento, de síntesis y organización de ideas. Implica la capacidad de capturar la esencia de la información, es decir, lo más importante. Un buen título proporciona a la persona que observa el dibujo una mayor profundidad y riqueza para valorar y entender dicho dibujo. Los títulos son evaluados en una escala de 0 a 3 en función del grado de abstracción que tienen y de acuerdo con los criterios que se describen a continuación. Cada punto de la escala puede considerarse como un estado de abstracción o una capacidad de capturar la esencia del dibujo diferente.

ABSTRACCIÓN DEL TÍTULO	
Puntuación	Criterios de puntuación y ejemplos
0 puntos	► Título genérico, como “hombre”, “sombrero”, “perro”, “pato”, “montañas”, etc.
1 punto	► Título descriptivo en el cual se añade algún adjetivo o alguna información complementaria, por ejemplo: “hombre con una oreja grande”, “un perro peligroso”, “un niño feliz”, etc. ► Esta categoría incluye títulos que simplemente describen lo que la persona, animal u objeto está haciendo, como, por ejemplo: “un hombre trabajando”, “un gato bailando”, etc. ► También incluye títulos que pueden ser fácilmente inferidos, por ejemplo, Sparkly (un chico) o el nombre del perro Collie (perro), etc.
2 puntos	► Título imaginativo, descriptivo, en el cual el adjetivo que acompaña al nombre concreto es una descripción física, tal como: “el último modelo de marcianos” (fantasía), “un perro llamado King”. ► Títulos que revelan los sentimientos o pensamientos de las personas o de los objetos, por ejemplo: “vamos a jugar a las cartas”, “alguien dice, te parece divertido”, “el pato dice yo quiero más pelo en la cabeza”.
3 puntos	► Se refiere a títulos que sean abstractos pero apropiados, es decir, que capturen la esencia del dibujo, títulos en los que ellos te cuentan una historia.

Abreacción o resistencia al cierre prematuro (actividad 2): la persona creativa es capaz de mantener abierto y retardar el cierre lo suficiente como para dar el salto mental que posibilite ideas originales. Las personas menos creativas tienden a sacar conclusiones

prematuramente sin tomar en consideración la información disponible. Así, en la actividad 2, aquellos que cierran las figuras incompletas con líneas rectas o curvas dificultan la posibilidad de lograr imágenes de mayor originalidad.

ABREACCIÓN O RESISTENCIA AL CIERRE PREMATURO	
Puntuación	Criterios de puntuación
0 puntos	► Si la figura se cierra de la forma más fácil, rápida y directa, con una línea recta o curva, o un sombreado o relleno de color compacto. Las letras del alfabeto, los números y respuestas similares que se adaptan a la figura incompleta, como por ejemplo, el signo de interrogación en la figura 7, puntuarán 0.
1 punto	► Si hay un cierre rápido pero el dibujo va más allá de dicho cierre simple, ya que, pese a que hay un cierre rápido y directo, luego añade detalles fuera de dicho cierre. Puntúa 0 si añade los detalles únicamente dentro de la figura cerrada. Por ejemplo, en la figura 5 de la forma A: si hace un bote y añade detalles dentro del bote o barca, es 0, pero si pone a una persona montada en el bote se puntúa como 1. Figura contextualizada con cierre más o menos rápido.
2 puntos	► Si el cierre no se termina de realizar o se lleva a cabo con líneas irregulares que forman parte del dibujo, más que con simples líneas rectas o curvas.

La máxima puntuación es 20 si, y sólo si, el sujeto ha usado todas las figuras. Aquellos sujetos que completan sólo unas pocas respuestas son penalizados y esto hace que se dé una idea falsa de la capacidad del sujeto para retrasar el cierre, por eso esta información se tendrá en cuenta para hacer las interpretaciones necesarias.

Elaboración gráfica (actividades 1 y 2): la elaboración es la aptitud del sujeto para desarrollar, ampliar o embellecer las ideas. La elaboración estará en función del número de detalles adicionales utilizados en el desarrollo de la respuesta, más allá de los estrictamente necesarios para expresar la idea básica. Para valorar la elaboración de los dibujos el evaluador debe preguntarse: ¿cuáles son los mínimos detalles que yo debo ver para saber que esto es un __??. En la valoración de la elaboración, los puntos se

dan por cada detalle añadido (idea o información) a los estímulos originales. Se puntúa cada detalle esencial dentro de la globalidad de la respuesta. Los detalles son puntuados si existe evidencia de que ese detalle diferencia ese dibujo de otros de la misma clase o categoría. Se puntúa elaboración si el detalle aparece no siendo esencial su aparición para el reconocimiento de lo que es el objeto. Por ejemplo, un jardín puede tener muchas flores, si las flores son todas parecidas, el evaluador lo considerará un detalle, pero si cada flor es diferente serán computadas independientes. Poner una base al dibujo se puntúa como detalle, si no forma parte esencial para la representación básica del dibujo. La puntuación de elaboración es igual a la suma de las puntuaciones obtenidas en las 2 actividades. En este estudio se han adoptado los siguientes criterios de valoración:

a) En la actividad 1 (forma A)	b) En la actividad 2 (forma A)
► La representación básica para que se reconozca = 0 puntos. ► De 1 a 5 detalles = 1 punto. ► De 6 a 10 detalles = 2 puntos. ► Más de 11 detalles = 3 puntos.	► La representación básica para que se reconozca = 0 puntos. ► De 1 a 2 detalles = 1 punto. ► De 3 a 5 detalles = 2 puntos. ► Más de 6 detalles = 3 puntos

La batería está baremada para la población americana, posibilitando la transformación de puntuaciones directas a centiles. Para evitar sesgos culturales en este trabajo se han elaborado baremos con una muestra de tipificación

de 139 niños de 10 a 12 años que permite transformar las puntuaciones directas en percentiles, facilitando de este modo la interpretación de una puntuación dentro de un grupo de referencia normativo (ver Tablas 12 y 13).

TABLA 12. TABLAS DE TRANSFORMACIÓN DE PUNTUACIONES DIRECTAS EN PERCENTILES PARA VARONES Y MUJERES EN EL TEST DE PENSAMIENTO CREATIVO VERBAL DE TORRANCE TPCT.

PUNTUACIÓN PERCENTIL	PUNTUACIÓN DIRECTA ACTIVIDAD 1 PREGUNTA					
	Fluidez		Originalidad		Flexibilidad	
	V	M	V	M	V	M
1	0	0	0	0	0	0
10	2	2	0	0	1	1
20	3	3	0	0	2	2
30	3	4	0	1	2	2
40	4	4	2	2	2	3
50	4	5	3	3	3	3
60	4	6	3	3	3	3
70	5	6	5	5	3	4
80	6	7	6	7	4	4
90	7	8	12	10	5	5
99	14	12	23	17	6	6

PUNTUACIÓN PERCENTIL	PUNTUACIÓN DIRECTA ACTIVIDAD 2 CAUSAS					
	Fluidez		Originalidad		Flexibilidad	
	V	M	V	M	V	M
1	0	0	0	0	0	0
10	1	1	0	0	1	1
20	2	2	0	0	2	1
30	2	3	0	0	2	2
40	3	4	0	1	2	2
50	4	5	1	2	2	3
60	5	5	3	3	3	3
70	5	6	3	3	3	4
80	6	6	3	4	4	4
90	7	7	6	7	4	5
99	9	15	11	15	6	6

PUNTUACIÓN PERCENTIL	PUNTUACIÓN DIRECTA ACTIVIDAD 3 CONSECUENCIAS					
	Fluidez		Originalidad		Flexibilidad	
	V	M	V	M	V	M
1	0	0	0	0	0	0
10	1	1	0	0	1	1
20	2	3	0	0	2	2
30	3	3	0	0	2	2
40	4	4	0	0	3	3
50	5	5	3	3	3	3
60	6	6	3	3	4	3
70	7	7	4	3	5	4
80	10	8	7	5	5	5
90	13	10	12	8	7	6
99	21	13	17	16	17	6

PUNTUACIÓN PERCENTIL	PUNTUACIÓN DIRECTA ACTIVIDAD 4 MEJORA DEL JUGUETE					
	Fluidez		Originalidad		Flexibilidad	
	V	M	V	M	V	M
1	3	2	0	0	2	1
10	4	4	0	0	3	3
20	6	6	2	0	3	3
30	7	8	3	3	4	4
40	8	9	4	3	5	5
50	8	9	6	4	5	5
60	10	10	7	6	6	6
70	12	12	8	7	6	6
80	14	14	10	10	7	7
90	18	17	15	12	8	8
99	24	23	24	16	10	12

TABLA 13. TABLAS DE TRANSFORMACIÓN DE PUNTUACIONES DIRECTAS EN PERCENTILES PARA VARONES Y MUJERES EN EL TEST DE PENSAMIENTO CREATIVO GRÁFICO DE TORRANCE TPCT.

PUNTUACIÓN PERCENTIL	PUNTUACIÓN DIRECTA ACTIVIDAD 1 CONSTRUCCIÓN DE UN DIBUJO					
	Abstracción título		Originalidad		Elaboración	
	V	M	V	M	V	M
1	0	0	0	0	0	0
10	0	0	0	0	1	0
20	1	1	0	0	1	1
30	1	1	0	0	1	1
40	1	1	1	1	1	1
50	1	1	2	2	1	1
60	1	1	2	2	2	1
70	1	1	3	2	2	2
80	2	2	3	3	2	2
90	2	2	3	3	2	3
99	3	3	3	3	3	3

PUNTUACIÓN PERCENTIL	PUNTUACIÓN DIRECTA ACTIVIDAD 2 COMPLETAR DIBUJOS					
	Fluidez		Abreacción		Elaboración	
	V	M	V	M	V	M
1	3	4	3	4	0	0
10	5	6	6	9	1	1
20	7	7	10	11	2	2
30	8	8	11	12	3	3
40	9	9	12	13	4	4
50	9	9	14	14	4	5
60	10	10	14	15	5	6
70	10	10	15	16	6	7
80	10	10	16	16	7	7
90	10	10	18	18	8	9
99	10	10	18	19	12	12

PUNTUACIÓN PERCENTIL	PUNTUACIÓN DIRECTA ACTIVIDAD 3 LÍNEAS			
	Fluidez		Originalidad	
	V	M	V	M
1	2	3	0	0
10	6	8	0	0
20	7	9	2	2
30	8	9	3	3
40	9	11	4	5
50	10	12	6	6
60	11	14	7	7
70	13	16	8	8
80	15	19	10	10
90	20	20	13	14
99	29	30	22	29

PUNTUACIÓN PERCENTIL	PUNTUACIÓN DIRECTA TOTAL CREATIVIDAD GRÁFICA									
	Abstracción Título (1)		Fluidez Total (2+3)		Originalidad Total (2+3)		Elaboración Total (1+3)		Abreacción (2)	
	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M
1	0	0	6	7	0	0	1	1	3	4
10	0	0	12	15	3	2	3	2	6	9
20	1	1	15	17	4	4	3	4	10	11
30	1	1	17	18	5	5	4	4	11	12
40	1	1	18	19	6	6	5	5	12	13
50	1	1	19	21	7	7	5	6	14	14
60	1	1	20	23	8	8	6	7	14	15
70	1	1	23	26	0	9	7	8	15	16
80	2	2	25	28	3	11	8	9	16	16
90	2	2	29	29	4	15	10	11	18	18
99	3	3	38	40	5	31	14	14	18	76

Estudios psicométricos

Diversos estudios referidos a la fiabilidad test-retest de estas pruebas han arrojado índices por encima de 0,90. En lo referente a la validez de la batería, una considerable cantidad de investigaciones (Torrance 1972a, 1972b, 1974, 1981) evidencian que las aptitudes evaluadas por los tests de pensamiento creativo incrementan las posibilidades de que quien las posee se comporte de manera creativa. Varios estudios que han empleado a profesores como evaluadores de la batería arrojan coeficientes de fiabilidad aceptables para pruebas de este tipo. Por otra parte, diversas investigaciones longitudinales han puesto de manifiesto la correlación existente entre la batería verbal de los tests de pensamiento creativo y distintos criterios de conducta creativa (Torrance, 1972a, 1972b, 1974, 1981).

De forma complementaria, estudios correlacionales (Pearson) realizados con una muestra de 139 sujetos de 10 a 12 años (64 varones y 75 mujeres; 86 sujetos de 10-11 años y 53 de 11-12 años) han confirmado relaciones significativas del autoconcepto creativo evaluado con el LAEA y la puntuación total de las 6 tareas del TPCT en fluidez verbal ($r = 0,24$, $p < .01$), en originalidad verbal ($r = 0,18$, $p < .05$) y en flexibilidad verbal ($r = 0,19$, $p < .05$), así como con la puntuación total en elaboración gráfica ($r = 0,21$, $p < .01$). Así, los niños que tuvieron altas puntuaciones en autoconcepto creativo también tuvieron altas puntuaciones en fluidez, flexibilidad, originalidad verbal para el conjunto de las 6 tareas planteadas y en elaboración gráfica en el TPCT.

Por otro lado, también se han confirmado relaciones significativas entre la fluidez en el Test de asociación de palabras TAP y la puntuación total de las 6 tareas en fluidez verbal ($r = 0,45$, $p < .001$), en originalidad verbal ($r = 0,32$, $p < .001$) y en flexibilidad verbal ($r = 0,44$, $p < .001$); y correlaciones significativas entre la originalidad en el TAP y la puntuación total de las 6 tareas en fluidez verbal ($r = 0,40$, $p < .001$), en originalidad verbal ($r = 0,34$,

$p < .001$) y en flexibilidad verbal ($r = 0,38$, $p < .001$). Estos resultados muestran que los niños que tuvieron altas puntuaciones en fluidez y originalidad en el TAP, que explora la creatividad verbal mediante la técnica de asociación libre, también tuvieron altas puntuaciones en el test de Torrance en fluidez, flexibilidad y originalidad verbal (puntuaciones globalizadas suma de las 6 tareas verbales). Además, se han encontrado correlaciones significativas entre la escala de personalidad creadora EPC autoevaluada con fluidez total verbal ($r = 0,15$, $p < .06$) y con flexibilidad total verbal ($r = 0,18$, $p < .05$), que indica que los sujetos que tuvieron altas puntuaciones en rasgos de personalidad creadora también mostraban fluidez verbal y flexibilidad verbal. En su conjunto, estos resultados ratifican la validez del test de Torrance.

4.1.13. CC. Creación libre de un cuadro. Evaluación de un producto creativo (Garaigordobil, 2004)

Descripción y significación de la prueba

Esta prueba explora la creatividad gráfico-figurativa a través de la realización de un cuadro de tema libre (Garaigordobil, 2004b).

Normas de aplicación, corrección e interpretación

Cada persona recibe un folio, un lapicero, una goma de borrar y una caja de pinturas de cera Manley y con el material recibido debe realizar un cuadro original con el motivo o tema que desee libremente y sin tiempo límite. La valoración se realiza mediante un procedimiento de acuerdo interjueces. Con esta finalidad se solicitó a dos jueces expertos (artistas) que valoraran de forma independiente la creatividad de los productos con un criterio definido de creatividad. El criterio o definición de creatividad se planteó por asociación, asociando la creatividad a: "novedad; asociaciones ingeniosas, sentido del humor; fantasía capaz de trascender la realidad; alejamiento de la realidad; visualización inusual: talento para ver las cosas desde perspectivas diferentes; transfor-

mación: capacidad de desestructurar la realidad y reestructurarla en formas diferentes y originales; fuerza expresiva: impacto expresivo por el color, el movimiento, la acción o historia representada, el tipo de trazo...". Para la corrección, ambos jueces evaluaron los cuadros con una escala de estimación de 1 a 5 tomando como referencia el criterio de creatividad definido. Del proceso de corrección se obtienen dos indicadores de creatividad: (1) tiempo de realización del cuadro; y (2) originalidad evaluada por los jueces.

Estudios psicométricos

Con la finalidad de explorar la fiabilidad de los datos recogidos mediante la evaluación del cuadro o producto creativo con la técnica de juicios directos de dos jueces expertos (artistas) se analizó el grado de acuerdo entre los mismos en relación con las puntuaciones otorgadas a 86 sujetos de 10 a 11 años. Con las puntuaciones dadas por ambos jueces en la evaluación pretest se obtuvieron varios coeficientes que confirman un alto grado de acuerdo interjueces (correlación de Pearson $r = 0,66$, $p < .001$; coeficiente de contingencia = $0,62$, $p < .001$), en la misma dirección que los resultados del análisis de los datos posttest, ocho meses después de la primera aplicación (correlación de Pearson $r = 0,59$, $p < .001$; coeficiente de contingencia = $0,57$, $p < .001$).

Por otro lado, con la finalidad de explorar la validez de esta prueba, es decir, su capacidad para medir la creatividad, se estudiaron las relaciones entre las puntuaciones obtenidas al evaluar el cuadro y otras medidas de creatividad. Así, se realizó un análisis en el que se calcularon los coeficientes de correlación de Pearson entre las puntuaciones otorgadas por uno de los jueces expertos a los cuadros de los 86 sujetos de 10 a 11 años y los resultados obtenidos por estos sujetos en el test de pensamiento creativo de Torrance TPCT. Los resultados mostraron correlaciones significativas entre las puntuaciones dadas a la originalidad evaluada por el experto con puntuaciones en varias tareas de creatividad verbal, por ejemplo, en el test de conse-

cuencias (fluidez, $r = 0,25$, $p < .05$; originalidad, $r = 0,27$, $p < .01$; y flexibilidad, $r = 0,24$, $p < .05$), en el test de mejora de un juguete (fluidez, $r = 0,24$, $p < .05$; originalidad, $r = 0,32$, $p < .01$), así como con el total de las tareas de creatividad verbal del test de Torrance (fluidez, $r = 0,21$, $p < .05$; originalidad, $r = 0,33$, $p < .001$). Así mismo, se encontraron correlaciones entre la originalidad del cuadro y las puntuaciones globales en elaboración de dos tests gráficos del TPCT, el de completar dibujos ($r = 0,38$, $p < .001$) y el de realizar dibujos con líneas paralelas ($r = 0,38$, $p < .001$). Por otro lado, se hallaron relaciones significativas entre el tiempo de ejecución del cuadro y la originalidad en el test de construcción de un dibujo ($r = 0,25$, $p < .05$) y la elaboración en el test de completamiento de dibujos ($r = 0,33$, $p < .01$).

4.1.14. CEP. Cuestionario de evaluación del programa

En la fase posttest, además de aplicar los mismos instrumentos de evaluación que en la fase pretest, los sujetos experimentales cumplimentan un cuestionario de evaluación de la experiencia. Este cuestionario tiene por finalidad recoger la opinión y la percepción subjetiva del cambio de los miembros del grupo que han participado en la experiencia de juego, y registra su opinión después de haber realizado el programa de juego durante un curso escolar. A través de esta técnica básicamente se explora el grado de satisfacción o placer obtenido en la experiencia, así como la percepción que ellos mismos tienen del cambio operado en sí mismos, en relación con algunos objetivos del programa como son: mejorar la comunicación, desarrollar vínculos amistosos y conductas de ayuda-cooperación, expresar sentimientos, mejorar la autoimagen e imagen de los demás, respetar las normas, desarrollar la imaginación y la creatividad... Además, el cuestionario solicita información cualitativa sobre las actividades del programa, lo que permite identificar juegos que han sido más significativos y juegos que han implicado mayor dificultad para los participantes...

El autoinforme se realiza colectivamente en la última sesión de juego cooperativo. Primero, los miembros del grupo responden el cuestionario individualmente y después se abre un debate en el que comentan su valoración del programa de juego. En la corrección del

cuestionario se valoran las medias, frecuencias y porcentajes en la percepción subjetiva del cambio de los objetivos del programa que se realiza con una escala de estimación de 1 a 7 puntos (1 = ningún cambio, 7 = mucho cambio).

Cuestionario de evaluación del programa							
NombreEdad							
Lee las frases que tienes a continuación y valora en una escala de estimación de 1 a 7 en qué medida ahora, después de haber jugado este curso con juegos cooperativos y creativos, has cambiado en los contenidos que indican las frases. En la evaluación, 1 sería ningún cambio en relación con lo que dice la frase, y 7 sería mucho cambio.							
	1	2	3	4	5	6	7
Participo más en actividades de grupo							
Hablo más con mis compañeros de grupo							
He hecho nuevos amigos dentro del grupo							
Me atrevo a decir mis opiniones aunque no sean compartidas por los demás							
Respeto más las opiniones de los demás							
Me fijo más, estoy más atento a los compañeros que necesitan ayuda y les ayudo más que antes							
Comparto más mis juguetes, mis materiales...							
Tengo más confianza en mis compañeros							
He aprendido a cooperar, a dar ayuda a los demás y a recibir ayuda de ellos para realizar actividades de grupo							
Expreso más lo que siento							
Estoy más atento a los sentimientos de los demás							
Me veo mejor a mí mismo, más bueno, valioso...							
Tengo mejor opinión de mis compañeros, creo que ellos son valiosos, considerados, buenos...							
Respeto más las normas o reglas de los juegos							
Tengo ideas más originales y creativas cuando juego con las palabras							
Tengo ideas más originales y creativas cuando dibujo, pinto, o hago esculturas...							
Soy más imaginativo, creativo, al representar los personajes en los juegos de representación							
¿Cuánto te ha gustado esta experiencia de juego cooperativo que hemos realizado? ¿Cuánto te has divertido?							

Cuestionario de evaluación del programa

¿Qué es lo que más te ha gustado de la experiencia de juego que hemos realizado? ¿Qué te ha aportado?

Indica los juegos que más te han gustado, y también los que menos, explicando por qué.

¿Qué opinas sobre el debate que hacemos al finalizar los juegos? ¿Has aprendido algo en esta fase de los juegos?

¿Qué tipo de juegos prefieres, los tradicionales en los que una persona gana y las demás pierden, o los cooperativos en los que nadie gana ni pierde? Explica la razón de tu respuesta.

Inventate o describe algún juego que conozcas, que no sea de los que hemos jugado dentro del programa de juego cooperativo y creativo, pero que tenga esas características, es decir, que sirva para hacer amigos, para ayudarse, para colaborar o cooperar con los otros, para ser imaginativo, creativo.

4.2. Evaluación continua del programa

Complementariamente a la metodología de evaluación experimental del programa, esta propuesta de intervención incluye un sistema de evaluación continua mediante técnicas observacionales. Los fundamentos de este procedimiento de evaluación continua del programa se encuentran en la elaboración sistemática de un “diario de las sesiones” y en el “análisis de los productos de la actividad del grupo”. La evaluación continua se opera a través de dos herramientas:

1. La construcción de un “diario” de las sesiones, en el que se describe lo que sucede en el transcurso de la sesión y al que se adjuntan los productos de las actividades realizadas.
2. La evaluación sistemática de las sesiones con el “cuestionario de evaluación de la sesión de juego”, con el que se evalúan en una escala de estimación de 1 a 10 diversos objetivos del programa.

En este proyecto un adulto dirige la experiencia de juego y otro adulto realiza funciones de apoyo a la intervención teniendo un rol de observador de las sesiones de juego. El observador filma la sesión, mientras construye un “diario” en el que describe narrativamente lo que observa y, al finalizar la sesión, ambos responden al cuestionario de evaluación de la sesión. La construcción del “diario” y la evaluación de la sesión forman parte de la dinámica de aplicación de este programa de juego. Este mecanismo de evaluación continua de las sesiones tiene por finalidad reflexionar sobre la ejecución de las actividades por parte de los miembros del grupo. El análisis de la información contenida en el “diario”, así como el análisis de los productos de la actividad grupal facilitan la evaluación del proceso que está siguiendo el grupo y de las distintas etapas que atraviesa.

Este sistema de evaluación permite valorar la situación del grupo en un momento dado en relación con diversos objetivos del programa y permite captar cambios de forma longitudinal observando progresos y regresiones en el

grupo, lo que posibilita delimitar objetivos concretos de trabajo con el grupo a partir de dificultades que se observan en el mismo (por ejemplo, desarrollar hábitos de escucha activa, fomentar la confianza...). Esta metodología de análisis ayuda a formular estrategias de intervención con ese grupo específico y a formular preguntas que favorezcan el diálogo en relación con los diversos temas que se abordan en el programa.

4.2.1. El diario de las sesiones de juego

Con la finalidad de realizar una evaluación continua de la experiencia se elabora en cada grupo un “diario” mediante una técnica de registro narrativo, tomando notas relacionadas con la dinámica grupal que se observa en 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, con relación a las situaciones interactivas que se dan, así como a los contenidos que se verbalizan en los debates posteriores a las actividades y en la fase de cierre, donde los miembros del grupo reflexionan y comentan lo acontecido en la sesión. La observación de las sesiones de juego tiene por objetivo describir lo que sucede en cada sesión captando elementos significativos con relación a las interacciones y a la creatividad que se ponen de relieve en los juegos realizados.

El diario recoge de forma descriptiva los sucesos y la dinámica grupal observada en el transcurso de las sesiones de intervención. En él se describen de forma narrativa:

- Las conductas que se observan durante la ejecución de la actividad (procesos de realización de la actividad: qué hacen, qué dicen, cómo actúan, cómo interactúan...).
- Los contenidos que se expresan en las fases de diálogo, discusión o debate posteriores a las actividades y durante el cierre.
- Los productos de la actividad o resultados de ese grupo en el juego y las conclusiones que se expongan derivadas de los mismos.

En este tipo de técnica de observación, el observador no tiene una previa estructuración que dirija o articule la recogida de datos, ya que el objetivo es ver hasta qué punto la actividad consigue los objetivos propuestos (comunicación, ayuda, cooperación, creatividad...), es decir, su unidad de medida se basa en una dimensión cualitativa. Por ejemplo, si observamos el juego nº 1, "Una palabra mil historias", en el que a partir de una palabra se construyen cooperativamente diferentes historias, es esperable que se activen dentro del grupo la comunicación, la cooperación y la creatividad verbal, así que la observación se focalizará sobre los procesos de comunicación en cada equipo, sobre la cooperación que se evidencia en la coherencia de las historias elaboradas y sobre la creatividad, imaginación y fantasía que emerja en las narraciones inventadas. Desde esta perspectiva, el observador tiene en cuenta lo que puede movilizar la actividad para registrar la conducta del grupo (escucha, cooperación, creación...). Además, en estos registros también se anotan otros aspectos relevantes de esta intervención que aparecen en la sesión, como son:

- ▶ 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, cuando se agrupan en parejas o en pequeños equipos libremente.
- ▶ Los conflictos que aparecen y forma en que se resuelven.
- ▶ Los procesos de comunicación dentro del grupo.
- ▶ Las emociones que los miembros del grupo expresan.
- ▶ Las formas de organización grupal del juego.
- ▶ El nivel de creatividad de los productos...

En este diario también se recogen anécdotas o eventos poco frecuentes, como un conflicto particular o un acercamiento amistoso entre dos niños que habitualmente pelean, y se describen

en detalle del siguiente modo: 1) identificando las acciones básicas de las personas clave y lo que se dice; 2) incluyendo las acciones y verbalizaciones, siempre que sea posible, con las palabras exactas para conservar el sentido preciso de la conversación; y 3) conservando la secuencia del episodio (principio, desarrollo y fin).

4.2.2. Los productos de la actividad lúdica

El "diario" incorpora las producciones lúdicas de los miembros del grupo en la sesión cuando se realizan juegos que implican algún tipo de producto. ¿Qué son productos de la actividad? Son los dibujos realizados, los listados de ideas o respuestas dadas por los miembros del grupo a las tareas planteadas, las historias inventadas y/o dramatizadas, los cuadros, las esculturas, las adivinanzas propuestas, las poesías escritas... En relación con los productos que por sus dimensiones físicas no pueden incluirse en el "diario", por ejemplo, cuadros, esculturas, murales..., resulta interesante hacer fotografías o filmas de los mismos a partir de los cuales pueden evaluarse los cambios que se dan en el transcurso del programa de juego.

Estos materiales son muy útiles, ya que a través del análisis de sus características se pueden evaluar puntuales objetivos del programa en un momento dado, o hacer evaluaciones longitudinales para valorar el cambio en estos objetivos o factores del desarrollo en distintos momentos de la administración del programa. Es decir, con estos materiales podemos operar dos tipos de evaluación:

1. Evaluación de objetivos concretos del programa (comunicación, cooperación, expresión emocional, creatividad...) en un momento dado de su aplicación. Esta evaluación se realiza analizando con criterios definidos las características de los productos realizados por los equipos y estableciendo comparaciones interequipos, lo que permite clasificar los productos en un nivel

bajo-medio-alto en el objetivo que estemos valorando.

2. Evaluación longitudinal o medición del cambio en algún objetivo del programa. Esta evaluación se lleva a cabo comparando las características de los productos lúdicos de un grupo en distintos momentos de aplicación del programa; por ejemplo, se puede evaluar la creatividad de un producto como un cuadro en la sesión 1 y en la sesión 20 del programa. Se plantea la misma tarea a los equipos, formados por los mismos jugadores en las 2 sesiones, y después se comparan los productos elaborados en ambas. Para llevar a cabo la comparación de productos que no puedan incluirse en el “diario”, por ejemplo, cuadros, esculturas, murales..., resulta interesante recurrir a las fotografías o filmas realizadas.

4.2.3. Cuestionario de evaluación de la sesión de juego

Al terminar la sesión, los dos adultos que participan en la intervención se reúnen con la finalidad de contrastar sus observaciones y complementarlas, integrando la información registrada desde sus dos ángulos de observación diferenciales. Uno desde la observación participante en la que la interacción entre observador y observado es de escaso grado (colaborador), y otro desde la participación observa-

ción en la que la interacción con lo observado es elevada (el adulto que dirige el programa de juego). Esta reflexión conjunta que ambos realizan de la sesión es muy útil, ya que condiciona positivamente la planificación de las futuras sesiones que guiarán la evolución del grupo. Este procedimiento tiene por finalidad reflexionar sobre el funcionamiento del programa, insistiendo en identificar modos de mejorar la aplicación y el desarrollo del mismo en aras de sus objetivos básicos, es decir, desarrollando estrategias de acción frente a distintas dificultades o situaciones observadas. En síntesis, se revisa conjuntamente lo acontecido en la sesión, a fin de valorar diversos aspectos relacionados con la aplicación del programa y sus efectos sobre el comportamiento.

Según las observaciones registradas por el observador en el “diario” y a las observaciones complementarias de la persona que dirige el programa de juego se evalúa cada sesión con el cuestionario de evaluación diseñado con esta finalidad. Este cuestionario contiene una serie de indicadores (placer, participación, clima del grupo, comunicación, interacciones, acatamiento de las reglas y creatividad) que son valorados en una escala de estimación de 1 a 10. La valoración se opera tomando como referencia la definición de los indicadores del cuestionario.

Cuestionario de evaluación de la sesión de juego										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Grado de placer										
Participación										
Acatamiento de reglas										
Clima del grupo										
Organizado										
Pacífico										
Comunicación - Escucha										
Interacciones										
Amistosas										
Asociación flexible										
Conductas de ayuda										
Conductas de cooperación										
Creatividad										
Fluidez										
Flexibilidad										
Originalidad										
Fantasía										
Conectividad										
Elaboración										
Elementos positivos y dificultades de la sesión										
Describe tu impresión subjetiva de la sesión										

Definición de los indicadores de evaluación	
Grado de placer	► Observar qué emociones manifiestan los miembros del grupo al recibir las instrucciones de los juegos y durante su ejecución. Valorar manifestaciones espontáneas de alegría, disfrute y divertimento, risa, sonrisas, expresiones faciales de satisfacción, felicidad...
Participación	► Observar si todos participan o si algunos jugadores se quedan fuera del juego en alguna actividad de la sesión.
Acatamiento de reglas	► Valorar si respetan mayoritariamente las normas o reglas de los juegos y la dinámica que implican (ayudar, tomar decisiones por consenso, crear en cooperación...).
Clima del grupo	► Organizado: cuando atienden concentrados la explicación de la consigna de juego, se orientan a la actividad coordinándose para la ejecución de la actividad... ► Pacífico: aunque el clima sea de acción e interacción intensa, éste tiene un carácter amistoso, no se observan intercambios hostiles, bien sean a nivel corporal, simbólico o verbal, ni la aparición de momentos de confrontación agresiva en la sesión.
Comunicación Escucha	► Se observa la capacidad de comunicación respetuosa y de escucha entre los miembros del grupo. Esta capacidad se pone de manifiesto cuando el adulto que dirige la intervención da la consigna o instrucciones de juego, en los debates subsiguientes a la actividad o en los procesos de comunicación entre los miembros del grupo durante la ejecución de la actividad. Valorar si escuchan de forma activa al adulto y la calidad de la escucha entre los jugadores.
Interacciones	► Amistosas: se abrazan, besan, imitan unos a otros, tratan de hacerse reír, se dan refuerzos verbales...; no se observan agresiones verbales o físicas. ► Asociación flexible: se asocian espontáneamente y de forma flexible en las situaciones de agrupamiento o elección libre de pareja o equipo, no se manifiestan rechazos de los miembros del grupo entre sí. ► Conductas de ayuda: captar si predomina la observación de las necesidades de los otros, y consecuentemente se realizan conductas de ayuda, o si, por el contrario, no se ayudan. ► Conductas de cooperación: observar si los jugadores dan y reciben ayuda para contribuir a un fin común en todos los juegos del programa, valorándolo positivamente si consiguen llegar a la meta grupal; no se observan relaciones competitivas entre los miembros del grupo.
Creatividad	► Creatividad verbal, dramática, gráfica-figurativa, plástico-constructiva de los productos lúdicos elaborados que se observan en todos los juegos del programa. Valoración de los indicadores: fluidez (número de ideas), flexibilidad (categorizaciones de esas ideas), originalidad (infrecuencia estadística de la idea, novedad de la misma), fantasía (alejamiento de lo real), conectividad (capacidad de unir elementos simples en unidades significativas mayores), elaboración (grado de detalle del producto creativo).

5. EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

5.1. Objetivos del programa de intervención

Las actividades que configuran este programa de intervención tienen por finalidad estimular el desarrollo de la personalidad, especialmente en su dimensión socioemocional. El programa, basado en el juego cooperativo y creativo, tiene dos grandes objetivos generales. En primer lugar, con este programa se pretende potenciar el desarrollo integral de los niños y niñas que no

presentan dificultades en su crecimiento, incidiendo especialmente en diversos aspectos socioemocionales y en la creatividad y, en segundo lugar, este programa tiene una función terapéutica, ya que con esta experiencia de juego se intenta integrar socialmente a niños que presentan dificultades en la interacción con sus compañeros, niños con conductas agresivas, antisociales, de retraimiento social..., y/o dificultades en otros aspectos de su desarrollo. En un plano más concreto el programa de juego se propone los objetivos específicos que se indican en el Cuadro 4.

CUADRO 4. OBJETIVOS DEL PROGRAMA DE JUEGO.

Potenciar el desarrollo de factores de la socialización estimulando:
▶ El conocimiento de los niños entre sí, el incremento de la interacción multidireccional, amistosa, positiva, constructiva con los compañeros del grupo y la participación grupal. ▶ Las relaciones amistosas intragrupo. ▶ Las habilidades de comunicación verbal y no verbal: exponer, escuchar activamente, dialogar, negociar, tomar decisiones por consenso... ▶ Un aumento de conductas sociales facilitadoras de la socialización (conductas de consideración con los demás, de liderazgo, de autocontrol, asertivas), así como una disminución de conductas perturbadoras para la misma (conductas agresivas, antisociales, pasivas, de aislamiento-retraimiento, de ansiedad-timidez...). ▶ La conducta prosocial: relaciones de ayuda y capacidad de cooperación grupal (dar y recibir ayuda para contribuir a un fin común). ▶ El aprendizaje de estrategias cognitivas de resolución de situaciones sociales. ▶ El desarrollo moral: valores (diálogo, tolerancia, igualdad, solidaridad...), aceptación e interiorización de normas sociales (turnos, interacción cooperativa, roles...).
Favorecer el desarrollo emocional promoviendo:
▶ La identificación y la expresión de variadas emociones a través de la dramatización, las actividades con música-movimiento, el dibujo y la pintura... ▶ La comprensión de las diversas causas que generan emociones positivas y negativas. ▶ El adecuado afrontamiento o resolución de emociones negativas. ▶ El desarrollo de la empatía ante los estados emocionales de otros seres humanos. ▶ Sentimientos de logro y dominio que mejoran el autoconcepto-autoestima. ▶ Sentimientos de aceptación de cada individuo dentro del grupo. ▶ Sentimientos de placer y de bienestar psicológico subjetivo...

Estimular el desarrollo de factores intelectuales tales como:

- ▶ La creatividad verbal, gráfico-figurativa, plástico-constructiva y dramática en indicadores como: fluidez (producir ideas), flexibilidad (variar de categorías), originalidad (novedad, transformación), elaboración (detalle), conectividad (integrar elementos simples en unidades significativas mayores), fantasía (alejamiento de la realidad)...
- ▶ Las habilidades de la inteligencia verbal (pensamiento cristalizado) y no verbal (pensamiento fluido).
- ▶ Otros procesos cognitivos: atención, memoria; capacidad de simbolización; pensamiento asociativo; razonamiento hipotético deductivo; capacidad de análisis y síntesis; capacidad de planificar y organizarse para conseguir una meta...

5.2. Características y configuración del programa de intervención

El programa está configurado con 110 juegos que estimulan la comunicación (capacidad de diálogo, hábitos de escucha activa...), la conducta prosocial (dar, ayudar, cooperar, compartir...) y la creatividad (Garaigordobil, 2004b). En su conjunto, los juegos que contiene el programa estimulan la comunicación, la cohesión, la confianza y la creatividad, subyaciendo a ellos la idea de aceptarse, cooperar y compartir, jugando e inventando juntos.

Los juegos seleccionados para configurar este programa tienen 5 características estructurales:

- 1)** La participación, ya que en estos juegos todos los miembros del grupo participan, no habiendo nunca eliminados, ni nadie que gane o pierda; el objetivo consiste en alcanzar metas grupales, y para ello cada participante tiene un papel necesario para la realización del juego.
- 2)** La comunicación, porque todos los juegos del programa estructuran procesos de comunicación intragrupo que implican escuchar, dialogar, tomar decisiones, negociar...
- 3)** La cooperación, ya que 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 de grupo.

- 4)** La ficción y creación, porque se juega a hacer el "como si" de la realidad, como si fuéramos animales, elementos de la naturaleza, objetos, artistas..., así como a combinar estímulos para crear algo nuevo.

- 5)** La diversión, ya que con estos juegos tratamos de que los miembros del grupo se diviertan interactuando de forma amistosa, positiva, constructiva con sus compañeros de grupo.

Las actividades del programa se estructuran a partir de interacciones cooperativas que fomentan la conducta prosocial y se distribuyen en 4 grandes módulos o tipos de juegos: Juegos cooperativos de creatividad verbal, dramática, gráfico-figurativa y plástico-constructiva. Las fichas técnicas elaboradas de las actividades del programa incluyen 6 indicadores de contenido: (1) los objetivos de ese juego, es decir, el análisis de las dinámicas afectivas, sociales, intelectuales y psicomotrices que el juego estimula; (2) la descripción de la actividad en lo que se refiere a las instrucciones y al procedimiento para llevarla a cabo; (3) una batería de preguntas para la fase de debate posterior al juego cuya finalidad es fomentar la reflexión sobre lo sucedido en el grupo durante el mismo, sobre los productos de la actividad realizada...; (4) los materiales que se requieren; (5) el tiempo estimado de duración del juego; y (6) la forma de estructuración del grupo para su ejecución.

5.3. Procedimiento metodológico para desarrollar el programa

El procedimiento de aplicación del programa de juego con un grupo implica el mantenimiento de una serie de variables constantes que configuran el encuadre metodológico de la intervención. Las variables constantes para la administración de esta experiencia son:

- 1) Constancia intersesional: En la aplicación experimental de este programa de juego se ha llevado a cabo una sesión de intervención semanal de 2 horas de duración a lo largo de todo el curso escolar.
- 2) Constancia espacio-temporal: La experiencia se realiza el mismo día, en el mismo horario semanal y en el mismo espacio físico, pudiendo ser el aula de psicomotricidad, el gimnasio o un aula grande libre de obstáculos.
- 3) Constancia de las figuras adultas que articulan la intervención: Las sesiones son dirigidas siempre por los mismos adultos durante todo el curso escolar; por un lado, el profesor o profesora del grupo que dirige la

dinámica del juego y, por otro lado, un adulto con formación psicopedagógica (psicólogo, psicopedagogo...) que colabora para realizar la evaluación pretest-postest y la observación de las sesiones.

- 4) Constancia de la estructura o formato de la sesión de juego: La sesión se configura con una secuencia de 2 ó 3 actividades lúdicas cooperativas y sus subsiguientes debates (ver Cuadro 5). La sesión comienza con una breve fase de apertura, posteriormente se realiza el primer juego y el debate posterior al mismo; al término de éste, se lleva a cabo un segundo juego y después su debate... y, con esta secuencia, se realizan 2 ó 3 juegos cooperativos en cada sesión de la intervención. La sesión concluye con una breve fase de cierre. Además, en la primera sesión de juego se plantea el encuadre de esta experiencia mediante la consigna de introducción al programa, y en la última sesión anual de juego se realiza una evaluación del programa con el cuestionario de evaluación.

CUADRO 5. ESTRUCTURACIÓN DE UNA SESIÓN DE INTERVENCIÓN.

FASES	DESCRIPCIÓN
Fase de apertura (5 minutos)	Las sesiones comienzan con los miembros del grupo sentados en el suelo y en posición circular. Con esta organización grupal se comentan brevemente los objetivos de los juegos cooperativos: divertirse, hacer amigos, aprender a ayudarse, aprender a colaborar con los compañeros para hacer cosas en equipo, aprender a escuchar a los demás, a ser respetuosos con las ideas de otros, a ser originales, creativos, imaginativos...
Fase de desarrollo de la secuencia de juego (1 hora 45 minutos)	En esta fase se realizan sucesivamente los 2 ó 3 juegos que configuran la sesión, realizándose el siguiente procedimiento en cada actividad lúdica: a) Instrucciones y desarrollo de la acción lúdica: Se presentan las instrucciones del juego a desarrollar, y los miembros del grupo realizan el juego con el procedimiento indicado. b) Fase de debate: Después de cada juego se lleva a cabo un debate relacionado con la acción y las interacciones acontecidas en éste. Para el debate los jugadores se sientan en el suelo en posición circular. En las fichas técnicas de los juegos se sugieren preguntas para las actividades. Se formulan preguntas vinculadas con los objetivos del programa en general y del juego en particular (comunicación, participación, cooperación, originalidad de los productos lúdicos...) y se incorporan preguntas en función de lo que se observa en las interacciones de grupo o en los productos de la actividad que se han generado.
Fase de cierre (10 minutos)	Después de realizar la secuencia de juego, se inicia la fase de cierre en la que se lleva a cabo una reflexión y diálogo sobre lo sucedido en la sesión de juego: sentimientos tenidos en la experiencia, participación, rechazos, respeto por las reglas, cooperación... El adulto que dirige la intervención pregunta a los miembros del grupo cómo se han sentido en la sesión de juego, y si quieren comentar algún aspecto de la sesión que no haya sido abordado en los debates posteriores a cada juego. El cierre es un ejercicio de reflexión en el que se comentan tanto aspectos positivos de la experiencia como problemas surgidos y soluciones dadas a los mismos, teniendo por ello un papel importante para el desarrollo cognitivo-moral. En esta fase, el adulto, además de promover la comunicación respecto a la experiencia vivenciada, aporta refuerzo social, valoración verbal de las conductas de ayuda, diálogo o cooperación observadas, enfatizando la creatividad de los productos elaborados.

5.4. Estructuración de las sesiones en la administración experimental del programa

En la validación experimental del programa llevada a cabo en este estudio se plantearon

las 50 actividades que se presentan en el Cuadro 6.

CUADRO 6. ESTRUCTURACIÓN DE LAS SESIONES EN LA ADMINISTRACIÓN EXPERIMENTAL DEL PROGRAMA.

SESIÓN	JUEGOS	OBJETIVOS DE JUEGOS
S.1.	Consigna de introducción al programa de juego 14. Viñetas abiertas 41. Lámina en blanco	Comunicar al grupo las características y los objetivos de la experiencia. Comunicación. Cooperación. Creatividad verbal. Comunicación. Cooperación. Creatividad dramática. Expresión emocional.
S.2.	64. Dibujos con limitación de formas 93. Música con maracas	Comunicación. Cooperación. Creatividad gráfico-figurativa. Comunicación. Cooperación. Creatividad plástico-constructiva. Expresión emocional.
S.3.	1. Una palabra, mil historias 28. Animales de cuerpos humanos	Comunicación. Cooperación. Creatividad verbal. Comunicación. Cooperación. Creatividad dramática.
S.4.	89. La nueva evolución de las especies 35. Venimos del norte y queremos trabajar	Comunicación. Cooperación. Creatividad plástico-constructiva. Comunicación. Cooperación. Creatividad dramática. Expresión emocional.
S.5.	34. El telediario 65. Dibujo sobre rectángulo, punto y línea	Comunicación. Cooperación. Creatividad dramática. Expresión emocional. Comunicación. Cooperación. Creatividad gráfico-figurativa.
S.6.	5. Nuevos títulos para viejos cuentos 61. Dibujando con velas	Comunicación. Cooperación. Creatividad verbal. Comunicación. Cooperación. Creatividad gráfico-figurativa.
S.7.	66. Significados de las imágenes 27. Congelar la foto	Comunicación. Cooperación. Creatividad verbal y simbólica. Comunicación. Cooperación. Creatividad dramática.
S.8.	2. Adivina, adivinanza (propuesta 1) 33. Pasos de baile para una música	Comunicación. Cooperación. Creatividad verbal. Comunicación. Cooperación. Creatividad dramática. Expresión emocional.
S.9.	3. Adivina el personaje famoso 36. La bola, objeto imaginario 39. Estatuas humanas en comunicación	Comunicación. Creatividad verbal. Comunicación. Creatividad dramática. Cooperación. Creatividad dramática. Expresión emocional.

S.10.	20. Sopa de letras 31. Nuevos finales para viejos cuentos	Comunicación. Cooperación. Creatividad verbal. Comunicación. Cooperación. Creatividad dramática.
S.11.	63. Cuadro con palillos 29. Medios de transporte con cuerpos humanos	Comunicación. Cooperación. Creatividad gráfico-figurativa y plástico-constructiva. Comunicación. Cooperación. Creatividad dramática.
S.12	9. Una frase para rimar 85. Una composición de pasta y legumbres	Comunicación. Cooperación. Creatividad verbal. Expresión emocional. Comunicación. Cooperación. Creatividad gráfico-figurativa y plástico-constructiva.
S.13.	10. El multiobjeto 103. Diseñadores de sombreros	Comunicación. Cooperación. Creatividad verbal. Comunicación. Cooperación. Creatividad plástico-constructiva.
S.14.	11. El periódico 87. Adornando siluetas	Comunicación. Cooperación. Creatividad verbal. Comunicación. Cooperación. Creatividad plástico-constructiva.
S.15.	8. ¿Qué somos? 37. Cuentos morales	Comunicación. Creatividad verbal. Comunicación. Cooperación. Creatividad dramática. Expresión emocional.
S.16.	13. ¿Quién soy? Objeto, animal, personaje o planta 88. Esculturas de corcho	Comunicación. Cooperación. Creatividad verbal. Comunicación. Cooperación. Creatividad plástico-constructiva.
S.17.	12. Inventar nombres para objetos familiares 91. Pasarela de disfraces	Comunicación. Cooperación. Creatividad verbal. Comunicación. Cooperación. Creatividad plástico-constructiva.
S.18.	94. Inventores de juegos 32. Si yo fuera..., ¿tú, qué serías?	Comunicación. Cooperación. Creatividad multidimensional. Cooperación. Creatividad dramática. Expresión emocional.
S.19.	40. Entrevista a un personaje famoso 90. Esculturas con palillos y barro	Comunicación. Cooperación. Creatividad verbal y dramática. Comunicación. Cooperación. Creatividad plástico-constructiva.
S.20.	38. Publicidad	Comunicación. Cooperación. Creatividad dramática. Expresión emocional.

	59. Dibujos hilarantes	Comunicación. Creatividad gráfico-figurativa.
S.21.	84. Esculturas creativas con deshechos 58. Adivina qué es	Comunicación. Cooperación. Creatividad plástico-constructiva. Comunicación. Ayuda. Creatividad gráfico-figurativa.
S.22.	62. La imprenta de objetos 4. Un cuento sonoro	Comunicación. Cooperación. Creatividad verbal. Comunicación. Cooperación. Creatividad gráfico-figurativa.
S.23.	6. Colores y situaciones 30. A las películas	Comunicación. Creatividad verbal. Comunicación. Cooperación. Creatividad dramática. Expresión emocional.
S.24.	60. Dibujos sobre bases 92. Esculturas con cuerdas	Comunicación. Cooperación. Creatividad gráfico-figurativa. Comunicación. Cooperación. Creatividad plástico-constructiva.
S.25.	57. Juego dramático libre Cuestionario y debate de evaluación final del programa de juego	Comunicación. Cooperación. Creatividad multidimensional. Expresión emocional.

Nota: ver descripción de las actividades en el anexo.

5.5. Consigna de introducción al programa

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

“En este curso, cada semana vamos a dedicar una parte de nuestro tiempo a jugar a algunos juegos cooperativos y creativos que me gustaría enseñaros. He pensado hacer estos juegos porque jugar es divertido y nos hace sentirnos felices, pero también porque es una actividad en la que podemos encontrar amigos al relacionarnos con los demás, y en la que aprende-

mos cosas continuamente. Los juegos que vamos a jugar en esta aula cada semana son una nueva forma de juego, ya que tienen unas reglas algo especiales. En ellos:

- ▶ Todas las personas participan y nadie sobra, porque, para poder jugarlos y pasarlo bien, necesitamos la ayuda de todos.
- ▶ Nadie puede perder nunca, ni ser eliminado.
- ▶ El objetivo no es ganar, sino ayudarse y colaborar para llegar a una meta entre todos.

Estos juegos cooperativos y creativos tienen tres objetivos:

- ▶ Aprender a dar nuestras opiniones, a escuchar a los demás, a respetar sus puntos de vista y a tomar decisiones sobre qué hacer con el acuerdo de todos.
- ▶ Aprender a dar y recibir ayuda para contribuir a fines comunes, para llevar a cabo metas que el grupo se plantee con el acuerdo de todos sus miembros.

- Desarrollar la imaginación, la creatividad, tanto en lo que se refiere a las palabras, con juegos verbales, como a la creatividad expresada con el cuerpo al representar personajes, a la creatividad para construir objetos con distintos materiales (corcho, cuerda, palillos, cartones...), o la creatividad con el dibujo y la pintura.

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

5.6. Sugerencias para la dirección de la intervención con el grupo

Para facilitar la dirección del programa de juego se proponen algunas sugerencias metodológicas para el adulto relacionadas con la presentación de los objetivos y de las instrucciones de juego, con la organización y regulación de la actividad en la fase de ejecución y con la dirección de los debates.

1. Presentación de los objetivos y las instrucciones.
 - La exposición al grupo de los objetivos de cada actividad se realiza de forma sintética, comentando brevemente lo que se pretende con la misma, es decir, los objetivos generales indicados en la ficha técnica del juego.
 - El material en el que se describen las actividades, o sea, las fichas técnicas de los juegos, se han redactado para el adulto, por lo que resulta necesario adaptar el lenguaje al exponer las instrucciones de la actividad al grupo de niños en cuestión.
 - En la exposición de las instrucciones debe clarificarse tanto la tarea a realizar como el procedimiento y las normas con las que de-

ben llevarla a cabo. En muchos casos resulta útil ejemplificarlo, ya que ayuda a los miembros del grupo a comprender la actividad que se les solicita.

- Insistir al dar las instrucciones de los juegos en el concepto “cooperativo”: “Todos los jugadores aportan ideas, participan y contribuyen a la realización de la actividad para llegar a una meta de grupo”.
2. Organización y regulación de la actividad en la fase de ejecución.
 - Con la finalidad de estimular la interacción multidireccional entre los miembros del grupo, en ocasiones, de forma alternativa, conviene proponer directivamente los agrupamientos en equipos, de tal modo que sean diferentes en cada actividad, posibilitando que cada participante interactúe con el mayor número de compañeros diferentes a lo largo del año.
 - El rol de secretario en los equipos debe ser rotativo, de tal modo que todos los jugadores realicen este rol de representación de su equipo en el curso de esta experiencia.
 - Otro aspecto importante en este proceso consiste en regular el tiempo de las actividades de tal modo que siempre se pueda operar una reflexión o debate al final de las mismas.
 3. Dirección de la fase de discusión o debate.

Con relación a la dirección del debate posterior a la realización de cada actividad se pueden plantear algunas sugerencias relacionadas con el comportamiento del adulto, cuya función es guiar el análisis de la actividad y la fase de discusión. El adulto es un conductor del grupo en el proceso de reflexión y de identificación de las conclusiones implícitas en la actividad realizada. Esta función de conductor del grupo se puede llevar a cabo a través de diversos mecanismos, tales como la formulación de preguntas, el análisis de los productos de actividad o mediante la síntesis de la acción y de la información verbalizada por los miembros del grupo:

- ▶ **Formulación de preguntas:** Es una técnica dirigida a estimular la reflexión en los miembros del grupo. Cada actividad implica unos objetivos que se intentan conseguir en ese grupo mediante esa actividad. Después de plantear la fase de ejecución de la actividad se inicia una fase de reflexión en la que el grupo analiza lo sucedido mientras realizaban la actividad, así como en qué medida se han cubierto los objetivos (participación, escucha activa, creatividad, cooperación...). Para ello, el adulto formula preguntas al grupo sobre cómo ha sido el proceso de ejecución de la actividad. En las fichas técnicas de los juegos se sugieren diversas preguntas para la fase de debate o discusión de cada actividad, pero en función de lo que suceda en cada grupo el adulto incorporará preguntas derivadas de los eventos que observe. Es importante tener en cuenta la esencia del debate de cada actividad, habitualmente vinculada a los objetivos de la misma, y estar atento para captar los elementos significativos de la conducta y de las verbalizaciones de los miembros del grupo.
- ▶ **Análisis de los productos de la actividad generados por el grupo:** Un eje de análisis especialmente significativo para la reflexión son los análisis de los productos de la actividad que genera el grupo o los equipos que lo configuran. Estos materiales tienen gran importancia como instrumento de lectura de la ejecución del grupo y nos informan en qué medida el grupo alcanza los objetivos de la actividad. Este análisis de los productos elaborados en el juego es útil como un medio de evaluación del nivel del grupo en una variable en cuestión, por ejemplo, comunicación, cooperación, creatividad..., y como estímulo para formular preguntas.
- ▶ **Síntesis de la acción y de las verbalizaciones:** Después de la exposición de las opiniones o puntos de vista de los miembros del grupo, el adulto puede sintetizar las principales ideas subrayando lo más significativo de lo señalado. Además, en los últimos minutos del desarrollo de la actividad sinte-

tizará todo lo acontecido en la sesión conduciendo al grupo, cuando se considere oportuno, a identificar y determinar objetivos de cambio en conductas específicas.

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

4. Otras sugerencias para la dirección de las sesiones.
- ▶ Enfatizar verbalmente la escucha activa entre los miembros del grupo durante las sesiones.
 - ▶ Estimular que reflexionen y razonen al hilo de los temas que se ponen de relieve en las actividades.
 - ▶ Identificar incidentes negativos (rechazo, descalificación...) que se produzcan entre los miembros del grupo y abordarlos constructivamente, pero sin entrar en acusaciones directas hacia ninguna persona del grupo.
 - ▶ Potenciar que el debate se realice con los miembros del grupo en posición circular de tal modo que todos puedan verse y escucharse adecuadamente.

- Valorar verbalmente las conductas prosociales y los productos creativos que se observen en el grupo. Devolver imágenes positivas al grupo, reforzarlo positivamente cuando consiguen los objetivos, elaboran buenos productos lúdicos, plantean razonamientos de interés, se escuchan respetuosamente, todos participan, cooperan, manifiestan respeto o sensibilidad hacia otras personas...
- Promover la participación activa de todos los miembros del grupo.

5.7. Técnicas para facilitar el proceso de desarrollo grupal

Las técnicas de dinámica de grupos utilizadas por el programa son variadas y tienen por función estimular el desarrollo de la acción lúdica y del debate. Entre las técnicas más significativas se pueden destacar las que se exponen en el Cuadro 7.

CUADRO 7. TÉCNICAS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.

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

	de, se exponen las 3 elecciones de cada equipo, se evalúan y de nuevo se seleccionan las 3 que puedan ser más útiles y factibles para el problema propuesto.
Discusión guiada mediante la formulación de preguntas	Se emplea con la finalidad de estimular la reflexión y de guiar el diálogo en relación con lo acontecido durante la actividad. Aunque en la ficha elaborada para cada actividad se sugiere un conjunto de preguntas relacionadas con los objetivos de la misma, la fase de debate posterior a la realización de cada actividad es abierta y flexible, pudiéndose incorporar otras preguntas en función de lo observado en la ejecución de la actividad llevada a cabo por el grupo. La técnica consiste en un intercambio informal de ideas e información sobre un tema, realizado por un grupo bajo la conducción estimulante y dinámica de un adulto que hace de guía e interrogador. Un buen uso del debate en el aula es susceptible de convertirse en una excelente técnica de aprendizaje. Utilizada con esta finalidad, estimula el razonamiento, la comprensión, la reflexión, la capacidad de análisis crítico, la comunicación, la escucha y la tolerancia. Ayuda a superar prejuicios e ideas preconcebidas y a enriquecer el campo intelectual por medio del intercambio de opiniones, ideas y puntos de vista que a menudo difieren de los propios.
El micrófono	Esta técnica estimula la regulación de la comunicación intragrupo potenciando los hábitos de escucha activa. Es una técnica para ser utilizada únicamente con grupos que en los debates no respetan las intervenciones de los compañeros, grupos impulsivos en los que varios miembros hablan a la vez sin escucharse activamente. El micrófono puede ser simbolizado con cualquier objeto (rotulador, palo corto, tubo de cola...), y este objeto permite a su portador expresar sus ideas o pensamientos sobre el tema en cuestión. Al terminar de exponer su opinión, entrega el micrófono a otro compañero que pide la palabra, y así sucesivamente se van dando turnos de intervención, lo que facilita la escucha activa en la comunicación intragrupo.

5.8. Ejemplo de sesiones de juego cooperativo

Con la finalidad de clarificar en qué consiste una sesión de juego cooperativo, a continuación se describen dos sesiones a modo de ejemplo.

La primera sesión se inicia con una actividad denominada “cuentos morales”, que tiene por objetivos fomentar: el placer de inventar historias y representar, la expresión de emociones, los hábitos de escucha activa en la comunicación intragrupo, la cooperación, la cohesión grupal, el desarrollo moral y la creatividad dramática. En este juego los miembros del grupo, distribuidos en equipos de 4 ó 5 jugadores, deben inventar cooperativamente, es decir, con la contribución de todos, un cuento que contenga alguna enseñanza moral, un mensaje

moral implícito, que posteriormente representarán dramáticamente. Cuando los equipos representan los cuentos morales que han inventado se abre una fase de debate en la que se plantean preguntas como: ¿Ha resultado difícil inventar un cuento con mensaje moral? ¿Todos habéis contribuido en la elaboración del cuento? ¿Ha sido divertido representar? ¿Cuáles han sido los mensajes morales de las historias representadas? ¿Ha habido mensajes morales parecidos en los equipos?

La segunda actividad de la sesión, “música y asociaciones”, tiene como objetivos estimular: el placer de fantasear, la comunicación, la cooperación, la imaginación y la creatividad verbal. En esta actividad los participantes se sientan en el suelo en posición circular y escu-

chan relajadamente una pieza musical. Se solicita que escuchen la música atentamente, que se fijen en todos los matices y en las sensaciones que les produce escucharla. Después se detiene la música y se indica a los jugadores que piensen sobre las situaciones que asocian con esa música, las situaciones que les producen los mismos sentimientos que la música que acaban de escuchar o situaciones que imaginan relacionadas con esa pieza musical. Primero, cada jugador describe en un papel en 3 ó 4 líneas la situación o escena imaginada. Después se introducen todas las papeletas en una bolsa. En un tercer momento, la bolsa va pasando de un jugador a otro y, por turnos, el jugador que tiene la bolsa extrae una papeleta y lee la situación descrita asociada a la música. Así se van leyendo las situaciones asociadas a esa música y el adulto fomenta la reflexión sobre las asociaciones que los participantes han tenido a partir del mismo estímulo musical. Para ello se plantean preguntas como: ¿Qué asociaciones os han parecido más originales? ¿Cuáles son más sorprendentes y divertidas? ¿Sentíais muchas sensaciones al escuchar la música? ¿Os ha costado asociar la música con diferentes situaciones?

La segunda sesión se inicia con la actividad “dibujo cooperativo dramatizado”, que tiene por finalidad potenciar: la expresión emocional, la comunicación, la cooperación y la creatividad gráfico-figurativa y dramática. El grupo se divide en equipos de 6 jugadores y cada equipo en la primera fase del juego debe realizar un dibujo creativo de forma cooperativa y no verbal. Un miembro del equipo comienza el dibujo y realiza 4 ó 5 trazos; el siguiente jugador, tomando como referencia lo realizado por su compañero anterior, añade 4 ó 5 trazos más, y así sucesivamente los miembros del equipo van dando forma a un dibujo creativo en un proceso de cooperación no verbal. Posteriormente, en la segunda fase del juego, cada equipo debe observar el dibujo que ha realizado e inventar una historia con principio, desarrollo y fin a partir de lo que les sugiera su

dibujo, a partir de lo que el dibujo transmita o represente. En la tercera fase cada equipo dramatiza la historia elaborada a partir del dibujo realizado. En la fase de debate se plantean preguntas como: ¿Ha sido difícil realizar el dibujo cooperativamente y sin poder hablar? ¿Han sido coherentes los dibujos como si los hubiera realizado una sola persona? ¿Cuáles os parecen los más coherentes, los más cooperativos? ¿Cuáles os parecen más originales, sorprendentes, creativos...? ¿Habéis contribuido todos a la realización cooperativa de la historia? ¿Ha sido divertido representar la historia? ¿Habéis representado bien la idea que transmitía el dibujo?

La segunda actividad de la sesión, “esculturas de corcho”, tiene por finalidad estimular: el placer de crear que mejora el autoconcepto, la comunicación, la cooperación y la creatividad plástico-constructiva. En este juego los equipos formados por 5 jugadores deben construir esculturas de objetos reales o imaginarios con corchos. Primero deben pensar y comentar las ideas de esculturas que tienen para realizar con los corchos y después los miembros del equipo cooperarán para crear estas construcciones. Más tarde se decoran las esculturas pintándolas con variados colores y se exponen las obras realizadas. En la fase de debate posterior a la exposición artística se formulan preguntas como: ¿Os ha gustado realizar esculturas con corcho? ¿Cómo habéis decidido qué hacer? ¿Se han tenido en cuenta las opiniones de todos los miembros del equipo? ¿Habéis cooperado todos en la realización de la escultura? ¿Qué estructuras os parecen las más originales, más creativas? ¿Ha sido difícil de realizar?

5.9. Índice de los juegos del programa

En el Cuadro 8 se expone el índice de los 110 juegos del programa contenidos en cada una de las cuatro categorías en las que se han clasificado, indicando con un asterisco (*) aquellos que por su nivel de dificultad se recomiendan para el segundo nivel de edad, es decir,

de 11 a 12 años (Garaigordobil, 2004b). Las fichas técnicas de las actividades del programa que se implementaron y evaluaron en el estudio se presentan en el Anexo.

CUADRO 8. CLASIFICACIÓN E ÍNDICE DE LOS JUEGOS DEL PROGRAMA.

TIPO DE JUEGO	ÍNDICE DE LOS JUEGOS
JUEGOS PROSOCIALES DE CREATIVIDAD VERBAL	1. Una palabra, mil historias 2. Adivinanzas* 3. Adivina el personaje famoso 4. Un cuento sonoro 5. Nuevos títulos para viejos cuentos 6. Colores y situaciones 7. Frases en orden alfabético* 8. ¿Qué somos? 9. Una frase para rimar 10. El multiobjeto 11. El periódico 12. Inventar nombres para objetos familiares 13. ¿Quién soy? Objeto, animal, personaje o planta 14. Viñetas abiertas 15. Persona, animal, ciudad, objeto 16. Palabras tabú* 17. Una palabra para un pareado divertido 18. Rimando, rimando, la poesía se va formando 19. Títulos creativos para una imagen 20. Sopa de letras 21. Abecedario cooperativo* 22. La foto es el final 23. Asociaciones remotas 24. Definición de palabras 25. Música y asociaciones 26. Posturas y situaciones*
JUEGOS PROSOCIALES DE CREATIVIDAD DRAMÁTICA	27. Congelar la foto 28. Animales de cuerpos humanos 29. Medios de transporte con cuerpos humanos* 30. A las películas 31. Nuevos finales para viejos cuentos 32. Si yo fuera..., ¿tú, qué serías? 33. Pasos de baile para una música 34. Telediario 35. Venimos del norte y queremos trabajar 36. La bola, objeto imaginario 37. Cuentos morales* 38. Publicidad 39. Estatuas humanas en comunicación

	40. Entrevista a un personaje famoso 41. Lámina en blanco 42. Tres deseos en el país de la fantasía 43. Máscaras de emociones 44. Foto-puzzle en dramatización 45. Finales felices y tristes 46. Esculturas en 20 segundos bajo la sábana 47. Cuentos mudos 48. Objetos de cuerpos humanos 49. ¿Qué se podría hacer...? 50. ¿Dónde está tu pareja?* 51. Nuevos finales para películas 52. Naturaleza de cuerpos humanos* 53. Máquinas con cuerpos humanos* 54. Dramatización de culturas* 55. Humoristas 56. Conversaciones telefónicas increíbles* 57. Juego dramático libre
JUEGOS PROSOCIALES DE CREATIVIDAD GRÁFICO-FIGURATIVA	58. Adivina qué es 59. Dibujos hilarantes 60. Dibujo sobre bases 61. Dibujando con velas 62. La imprenta de objetos 63. Cuadro con palillos 64. Dibujos con limitación de formas 65. Dibujo sobre rectángulo, punto y línea 66. Significados de las imágenes 67. Dibujo cooperativo dramatizado 68. Una ciudad ideal* 69. Dibujos con aceite* 70. Creando camisetas 71. Pintando con cuerdas* 72. Pintar con la boca* 73. ¿Qué lugar es? 74. Inventando símbolos* 75. Dibujos sobre líneas paralelas 76. Dibujando emociones 77. Dibujo de emociones en cadena* 78. Recetas para la felicidad* 79. Dibujo sobre figuras* 80. Diseñando comics 81. Transformación de animales 82. Mi casa ideal* 83. Inventar un animal*

**JUEGOS PROSOCIALES
DE CREATIVIDAD
PLÁSTICO-CONSTRUCTIVA**

84. Esculturas creativas con deshechos
85. Una composición de pasta y legumbres
86. Esculturas de madera
87. Adornando siluetas
88. Esculturas de corcho
89. La nueva evolución de las especies
90. Esculturas con palillos y barro
91. Pasarela de disfraces
92. Esculturas con cuerdas
93. Música con maracas
94. Inventores de juegos*
95. Esculturas con cartón
96. Mensaje para el mundo con un juego de pistas
97. Esculturas con cable telefónico*
98. Murales creativos de historias raras*
99. Esculturas con jabón
100. Diseños de moda
101. Marionetas
102. Figuras de cartulina
103. Diseñadores de sombreros
104. Construyendo objetos originales*
105. Laberinto
106. Modelado cooperativo
107. Composición con transparencias
108. Esculturas con frutos secos*
109. Esculturas con palillos
110. Botes de sal de colores



Resultados

Capítulo 3

Resultados

1. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS DEL ESTUDIO

Con la finalidad de analizar los efectos del programa, se evalúa el cambio en las variables objeto de estudio. Se obtienen las medias, las desviaciones típicas y se llevan a cabo análisis de varianza de cada variable en los sujetos experimentales y control, en la fase pretest, posttest y la diferencia pretest-posttest, cuyos resultados se presentan en la Tabla 1 y se representan de forma gráfica en el Gráfico 1. En segundo lugar, con el objetivo de clarificar para qué personas ha sido más eficaz el programa, se realizan análisis de varianza del cambio pretest-posttest en los sujetos experimentales con distintos niveles de desarrollo (bajo, medio, alto) en las variables medidas, cuyos resultados se exponen en la Tabla 2 y en Gráfico 2. Finalmente, se estudia la influencia del género en los efectos del programa mediante análisis de varianza, obteniéndose los resultados que se expresan en la Tabla 3 y en el Gráfico 3.

Además, con relación al cuestionario de evaluación del programa cumplimentado por los participantes experimentales:

- a) se analizan las puntuaciones medias del cambio percibido por efecto del programa en varios objetivos del mismo valorados con una escala Likert de 1 a 7 (ver Tabla 4 y Gráfico 4);
- b) se explora la distribución de los porcentajes de respuesta de este cambio (ver Tabla 5 y

Gráfico 5) representando estos porcentajes gráficamente; y

- c) se sintetizan las respuestas cualitativas dadas en varias preguntas abiertas del cuestionario (ver Cuadros 1, 2 y 3).

1.1. Efectos del programa en la personalidad infantil

Con la finalidad de analizar los efectos del programa, se evalúa el cambio en las variables dependientes, es decir, en factores de la socialización (conductas sociales: conductas de consideración con los demás, de liderazgo, pro-sociales, asertivas, de timidez-retraimiento, de ansiedad, antisociales, agresivas, pasivas; imagen de los compañeros del grupo; estrategias cognitivas de interacción social), en factores del desarrollo emocional (autoconcepto, estabilidad emocional) y en variables del desarrollo cognitivo (inteligencia, creatividad). Se obtienen las medias, las desviaciones típicas y se llevan a cabo análisis de varianza (Manova, Anova, Mancova, Ancova) de cada variable en los sujetos experimentales y control, en la fase pretest, posttest y la diferencia posttest-pretest, cuyos resultados se presentan en la Tabla 1. Primero se exponen los resultados numéricos en la Tabla 1. Después, con la finalidad de facilitar la lectura de los resultados, se muestra la representación gráfica del cambio en los sujetos experimentales y control en todas las variables objeto de estudio (ver Gráfico 1), indicando con un asterisco (*) aquellas en las que se dieron diferencias significativas entre experimentales y control. Finalmente, se comentan detalladamente estos resultados.

TABLA 1. MEDIAS, DESVIACIONES TÍPICAS Y RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE VARIANZA DE EXPERIMENTALES Y CONTROL EN TODAS LAS VARIABLES MEDIDAS EN LA FASE PRETEST, POST-TEST Y EN LA DIFERENCIA PRETEST-POSTEST.

	Grupo Experimental (n = 54)								Grupo Control (n = 32)								Experimental - Control (n = 86)			
	Pretest				Posttest				Pretest				Posttest				ANOVA F(1,84)		ANOVA F(1,84)	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	Posttest	Pre-Pos	Posttest	Pre-Pos
CABS																				
Conducta pasiva	8,39	6,11	7,17	6,18	-1,22	5,76	7,97	5,40	6,22	4,22	-1,75	5,33	0,10	0,58	0,17	1,26				
Conducta asertiva *	16,91	5,04	18,98	4,70	2,07	4,30	18,00	5,46	18,03	5,43	0,03	4,83	0,88	0,73	4,14 *	1,94				
Conducta agresiva ***	4,54	4,60	2,74	3,11	-1,80	3,24	4,00	4,17	5,13	6,01	1,12	3,87	0,29	5,87 *	14,14***	14,43 ***				
AD																				
Conducta antisocial *	3,39	3,40	3,24	2,63	-0,15	3,76	3,62	2,54	5,31	4,22	1,69	2,91	0,11	7,88 **	5,61 *	6,70 *				
Conducta delictiva **	0,41	1,46	0,15	0,36	-0,26	1,39	0,06	0,25	1,06	2,69	1,00	2,70	1,74	6,11 *	8,15 **	5,33 *				
BAS																				
Conductas consideración	29,44	7,08	32,44	5,71	3,00	6,19	27,66	6,20	30,19	6,24	2,53	5,48	1,40	2,92 +	0,12	1,51				
Conductas autocontrol **	30,52	5,36	31,96	6,32	1,44	6,81	29,03	5,44	27,12	5,90	-1,91	4,21	1,52	12,37 ***	6,3 *	8,41 **				
Conductas retraimiento	6,85	5,08	5,48	5,37	-1,37	4,97	6,16	6,34	5,06	5,30	-1,09	5,43	0,31	0,12	0,05	0,16				
Conductas ansiedad	9,28	4,58	7,57	5,47	-1,70	5,01	9,16	4,10	9,03	5,34	-0,13	3,91	0,01	1,45	2,33	1,90				
Conductas liderazgo *	17,04	5,27	20,26	5,75	3,22	4,80	15,00	4,98	16,38	6,12	1,38	4,78	3,12 +	8,73 **	2,98 +	6,14 *				
CP																				
Prosocial profesores	39,11	14,08	42,43	12,57	3,31	13,20	39,37	11,81	41,26	9,58	2,42	7,26	0,00	0,20	0,12	0,17				
Prosocial padres **	41,22	8,86	46,46	7,28	5,24	7,99	40,50	8,82	41,00	10,81	0,61	7,34	0,13	7,72 **	7,00 **	10,49 **				
CS																				
Compañero prosocial *	3,69	3,07	6,07	3,32	2,39	2,26	3,50	2,78	4,81	2,61	1,31	1,82	0,07	3,38 +	5,23 *	5,96 *				
EIS																				
Estrategias asertivas **	2,39	1,64	4,69	2,21	2,30	2,02	2,47	2,06	3,09	1,96	0,63	2,03	0,03	11,29 ***	13,67 ***	10,57 **				
Estrategias agresivas	5,02	2,33	2,35	1,97	-2,67	2,74	3,63	1,77	1,97	1,87	-	1,66	8,52 **	0,78	3,31 +	0,00				
Estrategias pasivas	1,50	1,50	3,39	1,98	1,89	1,95	0,91	1,20	1,56	1,37	0,66	1,72	3,62 +	21,26 ***	8,76 **	10,09 **				
Estrategias total ***	8,91	2,90	10,43	4,01	1,52	3,64	7,00	1,92	6,62	3,06	-0,38	3,36	10,95 ***	21,33 ***	5,75 *	11,31 ***				

Continuación:

	Grupo Experimental (n = 54)								Grupo Control (n = 32)								Experimental - Control (n = 86)			
	Pretest				Posttest				Pretest				Posttest				ANOVA F(1,84)		ANCOVA F(1,84)	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	Pretest	Posttest	Pre-Pos	Pre-Pos
LAEA	29,39	6,23	31,66	6,36			6,80		26,75	7,53	27,06	7,19			0,31	6,87	3,08 +	9,44 **	1,89	7,61 **
Autoconcepto positivo **	3,78	4,59	3,06	2,52			4,08		2,56	2,51	3,97	2,98			1,41	2,42	1,90	2,27	5,24 *	2,44
Autoconcepto negativo *	25,61	8,28	28,60	6,68			7,48		24,19	8,25	23,09	7,69			-1,09	7,35	0,59	12,10 ***	5,56 *	10,94 ***
Autoconcepto total ***	13,81	3,78	15,17	3,87			3,73		12,72	3,54	12,69	4,25			-0,03	3,85	1,77	7,61 **	3,16 +	5,54 *
Autoconcepto creativo *																				
DFH																				
Inestabilidad emocional ***	3,58	2,01	1,45	1,41			2,32		2,78	1,54	2,34	1,91			-0,44	2,00	3,76	6,07 *	11,77 ***	7,94 **
K-BIT																				
Vocabulario	36,98	3,48	40,22	4,96			5,53		36,48	3,41	38,58	3,26			2,10	2,64	0,40	2,71	1,16	0,61
Definiciones *	10,37	3,42	13,43	4,49			3,06		8,06	3,03	10,13	3,66			2,06	3,35	9,69 **	12,08 ***	1,67	4,49 *
Cl verbal *	47,35	5,48	53,65	6,60			5,56		44,55	5,66	48,71	5,81			4,16	3,35	5,03 *	11,99 ***	3,77 *	4,83 *
Cl no verbal	30,98	4,89	33,35	5,50			5,53		30,58	5,31	33,65	6,22			3,06	4,77	0,12	0,05	0,34	2,80
Cl total	78,33	8,94	87,00	10,56			8,55		75,13	9,24	82,35	10,57			7,23	6,50	2,46	3,81 *	0,65	0,10
TAP																				
Fluidez *	23,93	12,29	30,69	13,03			14,50		19,91	9,63	24,44	6,72			4,53	9,75	2,50	6,33 *	0,59	4,06 *
Originalidad **	21,76	19,27	35,17	23,25			24,36		13,25	11,38	20,87	9,81			7,62	13,64	5,15 *	10,90 ***	1,51	6,87 **
EPC																				
P. Creadora autoevalua **	39,00	10,72	47,35	9,63			9,68		35,69	7,29	39,47	9,92			3,20	8,54	2,39	12,66 ***	5,91 *	10,39 **
P. Creadora padres	36,69	10,32	39,41	9,53			6,98		35,78	8,85	37,07	10,20			1,33	5,35	0,17	1,10	0,89	1,53
P. Creadora profesores *	28,65	12,81	38,13	10,47			11,93		34,00	10,53	35,67	8,90			1,90	6,04	3,98 *	1,84	10,56 **	5,20 *
CS																				
Compañero creativo **	3,57	2,60	4,93	3,63			3,12		3,34	2,86	2,91	2,67			-0,44	2,59	0,14	7,48 **	8,91 **	8,91 **
TT C. Verbal total																				
Fluidez	20,72	9,21	34,57	16,38			16,35		23,66	8,86	34,38	14,08			10,72	13,37	2,09	0,00	0,84	0,30
Originalidad ***	11,72	9,91	39,93	21,02			28,20		14,59	9,11	27,69	15,15			13,09	13,47	1,78	8,28 **	12,56 ***	12,14 ***
Flexibilidad	13,39	4,68	18,83	5,73			5,67		13,25	4,20	17,88	4,79			4,62	5,25	0,01	0,63	0,44	1,56

Continuación:

	Grupo Experimental (n = 54)						Grupo Control (n = 32)						Experimental - Control (n = 86)			
	Pretest			Posttest			Pretest			Posttest			ANOVA F(1,84)		ANOVA F(1,84)	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
TT C. Gráfica total	0,91	0,73	1,28	0,88	0,37	1,15	1,50	0,80	1,41	0,67	-0,09	1,00	12,21 ***	0,51	3,58 +	0,00
Abstracción título	12,96	3,58	16,33	2,45	3,37	3,94	13,72	3,27	12,94	2,71	-0,78	3,90	0,95	35,65 ***	22,44 ***	39,71 ***
Abreacción ***	8,63	6,89	12,89	6,69	4,26	7,41	7,50	3,57	9,53	5,57	2,03	5,53	0,74	5,70 *	2,17	5,45 *
Originalidad *	5,06	2,62	13,67	5,13	8,61	4,62	7,50	3,50	10,87	4,54	3,38	4,95	13,54 ***	6,46*	24,50 ***	13,22 ***
Elaboración ***	22,87	7,40	25,52	6,47	2,65	6,63	20,22	4,90	25,44	5,78	5,22	5,05	3,25 +	0,00	3,57 +	0,16
Fluidez																
Quadro	14,56	3,34	12,54	3,41	-2,02	3,94	14,41	5,40	17,94	5,97	3,53	5,58	0,02	28,63 ***	29,12 ***	36,23 ***
Tiempo ***																
Originalidad	2,20	1,11	3,09	1,14	0,89	1,46	2,38	1,31	2,22	1,31	-0,16	1,55	0,41	10,56 **	9,83 **	11,88 ***
Evaluador 1 ***	2,54	1,28	2,98	1,12	0,44	1,28	2,53	1,32	2,38	1,21	-0,16	1,7	0,0	5,51	3,43 +	5,97 *
Evaluador 2 *																

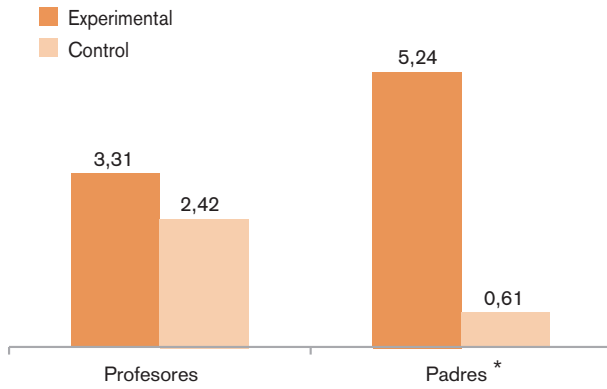
+ $p < .09$ * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Nota: Se enfatizan con color las diferencias de medias pretest-posttest y las varianzas de las variables en las que se encontraron diferencias significativas por efecto del programa.

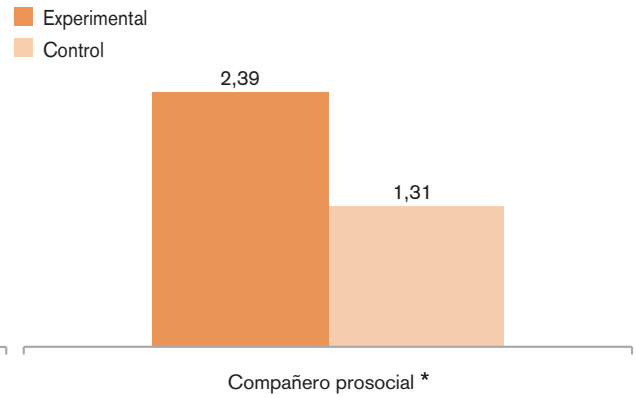
GRÁFICO 1. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL CAMBIO EN LOS SUJETOS EXPERIMENTALES Y CONTROL EN FACTORES DEL DESARROLLO SOCIAL, EMOCIONAL Y COGNITIVO.



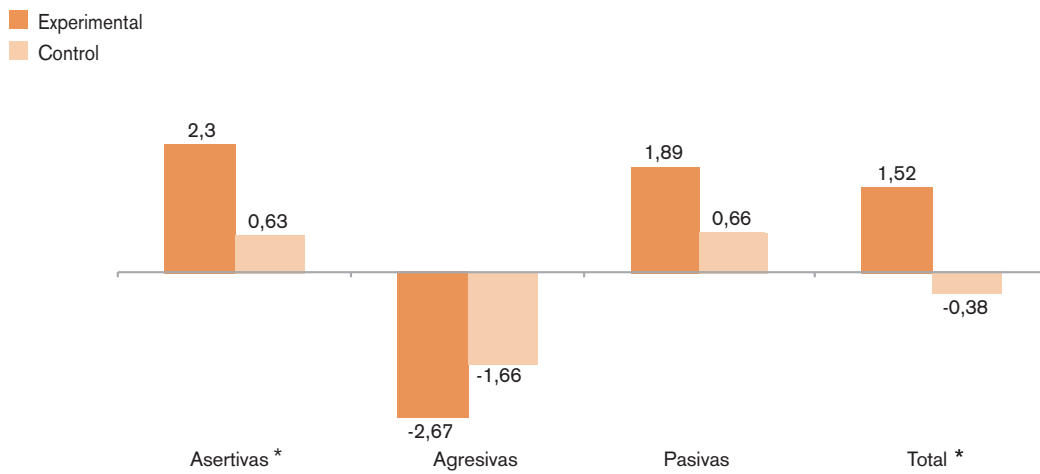
CP. CONDUCTA PROSOCIAL



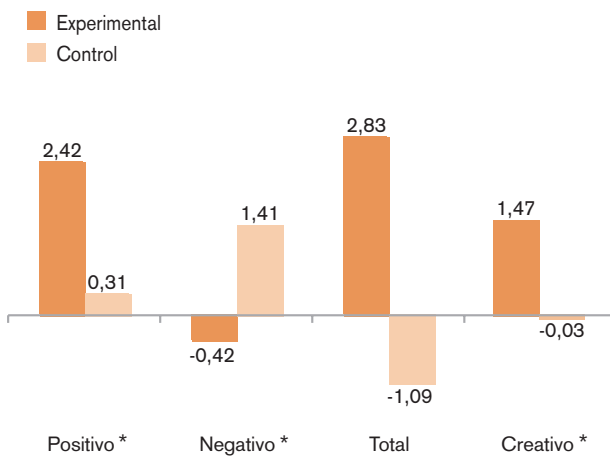
CS. SOCIOMÉTRICO PROSOCIAL



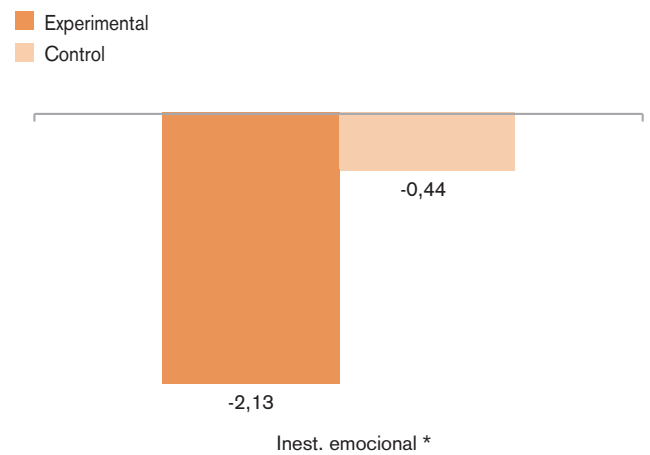
EIS. ESTRATEGIAS COGNITIVAS DE INTERACCIÓN SOCIAL



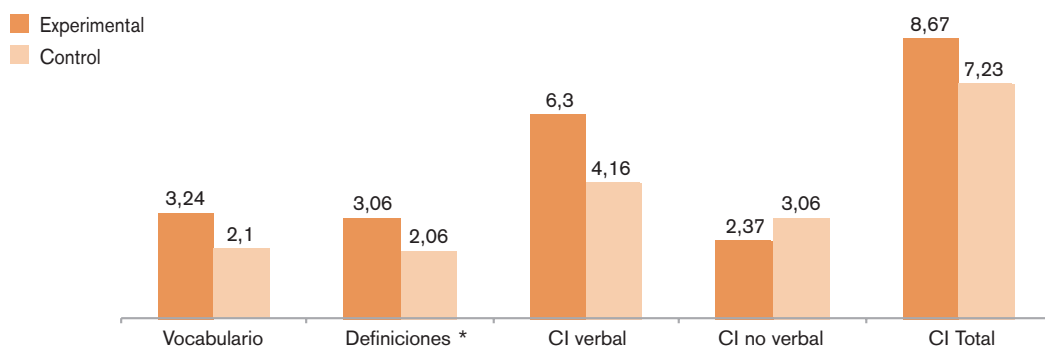
LAEA. AUTOCONCEPTO



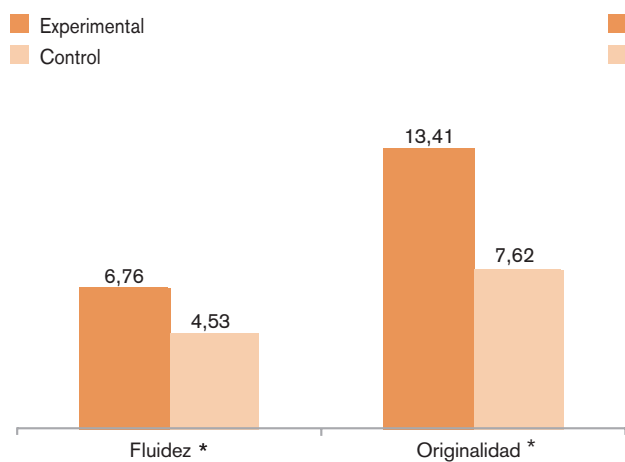
DFH. INESTABILIDAD EMOCIONAL



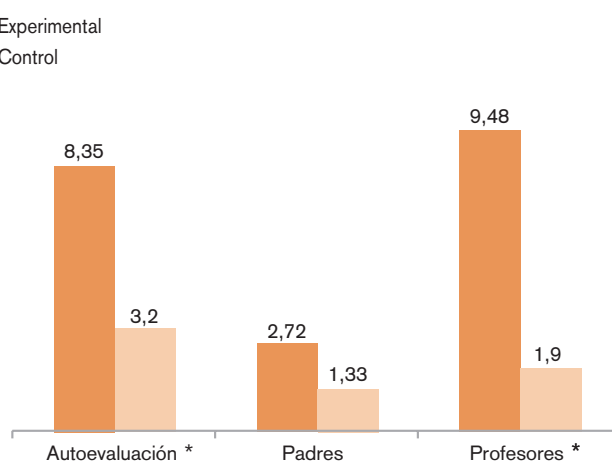
K-BIT INTELIGENCIA



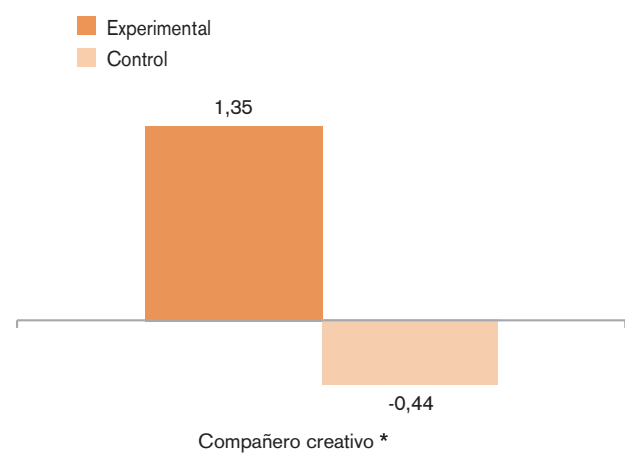
TAP. PENSAMIENTO ASOCIATIVO VERBAL



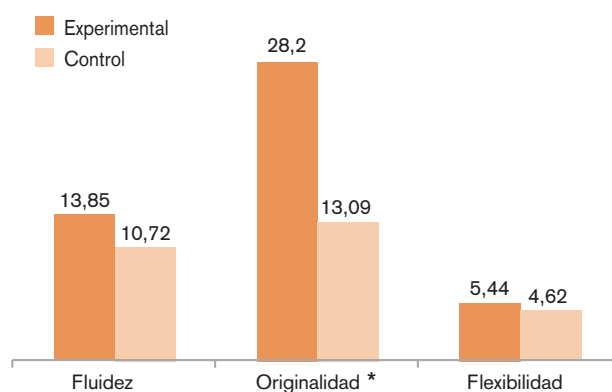
EPC. PERSONALIDAD CREADORA



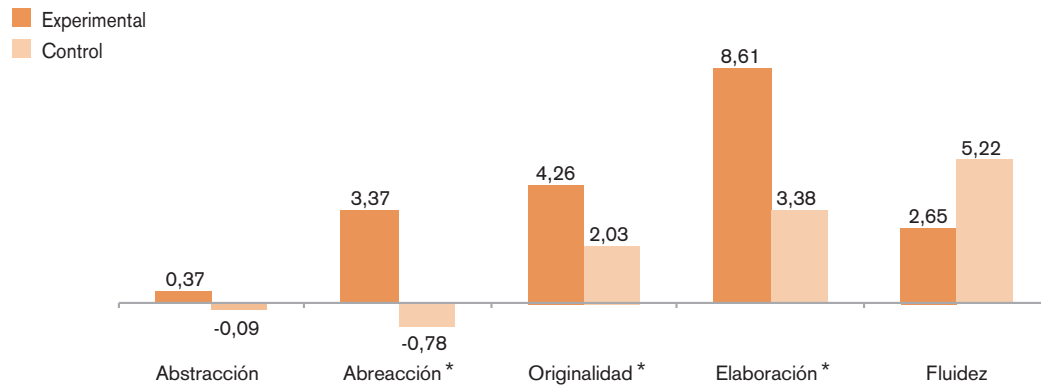
CS. SOCIOMÉTRICO CREATIVO



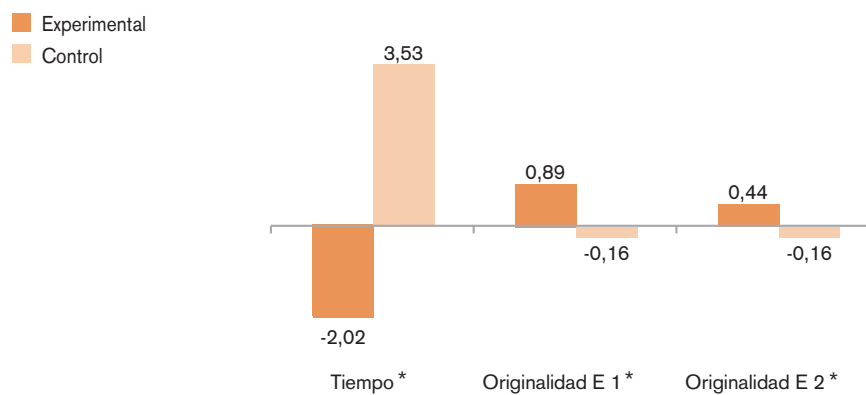
TPCT. CREATIVIDAD VERBAL



TPCT. CREATIVIDAD GRÁFICA



CUADRO. CREATIVIDAD GRÁFICA



1.1.1. Cambios en factores del desarrollo social y emocional

1.1.1.1. Conductas sociales asertivas, pasivas y agresivas. CABS

Con la finalidad de evaluar el impacto del programa en la conducta social asertiva, pasiva y agresiva, se analizaron los cambios en las puntuaciones obtenidas con el CABS. El MANOVA pretest realizado con el conjunto de las 3 variables medidas no evidenció diferencias significativas entre experimentales y control, $F(1, 84) = 1,01, p > .05$. Se dieron tendenciales diferencias en la fase posttest, $F(1,84) = 2,34, p < .09$, y se encontraron diferencias

significativas en el MANOVA pretest-posttest, $F(1, 84) = 5,35, p < .01$, y en el MANCOVA pretest-posttest, $F(1, 84) = 4,85, p < .01$, siendo el tamaño del efecto grande ($\eta^2 = 0,156$; $r = 0,39$).

Como se puede observar en la Tabla 1, los sujetos experimentales mejoraron significativamente sus conductas asertivas en la interacción con otros niños ($M = 2,07$), respecto a los de control ($M = 0,03$). En la fase pretest no había diferencias entre experimentales y control, $F(1, 84) = 0,88, p > .05$, sin embargo, los resultados del ANOVA pretest-posttest fueron estadísticamente significativos, $F(1, 84) = 4,14, p < .05$. Así mismo, los expe-

rimenciales disminuyeron significativamente sus conductas agresivas en sus interacciones con compañeros ($M = -1,80$) mientras que los de control experimentaron un incremento de estas conductas agresivas y negativas para la interacción social ($M = 1,12$). El ANOVA pretest confirmó que no había diferencias entre experimentales y control en las conductas agresivas, $F(1, 84) = 0,29, p > .05$, sin embargo, los resultados del ANOVA pretest-posttest fueron estadísticamente significativos $F(1, 84) = 14,14, p < .001$. En lo que se refiere a las conductas pasivas, experimentales ($M = -1,22$) y control ($M = -1,75$) disminuyeron de forma similar.

En síntesis, el programa tuvo un impacto positivo aumentando las conductas asertivas y disminuyendo las conductas agresivas con otros niños en situaciones sociales tales como dar y recibir cumplidos, expresar quejas, mostrar empatía, mantener y terminar conversaciones, pedir un favor, responder a un insulto, conseguir objetos, expresar sentimientos positivos y negativos...

1.1.1.2. Conductas antisociales y delictivas. AD

Con la finalidad de evaluar el impacto del programa en la conducta antisocial y delictiva, se analizaron los cambios en las puntuaciones obtenidas en el AD. El MANOVA pretest para ambas variables evidenció que no había diferencias significativas entre experimentales y control, $F(1, 84) = 1,36, p > .05$. Sin embargo, se encontraron diferencias significativas en el MANOVA posttest, $F(1, 84) = 4,72, p < .01$, en el MANOVA pretest-posttest, $F(1, 84) = 4,83, p < .01$, y en el MANCOVA pretest-posttest, $F(1, 84) = 4,19, p < .05$, siendo el tamaño del efecto medio ($\eta^2 = 0,094; r = 0,30$).

Como se puede observar en la Tabla 1, los ANOVA pretest ratifican que no había diferencias entre ambas condiciones ni en la conducta antisocial, $F(1, 84) = 0,11, p > .05$, ni en la conducta delictiva, $F(1, 84) = 1,74,$

$p > .05$; sin embargo, los resultados del ANOVA pretest-posttest fueron estadísticamente significativos en la conducta antisocial, $F(1, 84) = 5,61, p < .05$, y en la conducta delictiva, $F(1, 84) = 8,15, p < .05$. Los resultados obtenidos en cada una de las variables permiten observar que los sujetos experimentales mejoraron, ya que disminuyeron significativamente su conducta antisocial ($M = -0,15$), mientras que los de control experimentaron un incremento de sus conductas antisociales ($M = 1,69$). La misma dirección se puede observar en las conductas delictivas, ya que los experimentales muestran una disminución estadísticamente significativa ($M = -0,26$) y los de control aumentan este tipo de conductas ($M = 1,00$).

En síntesis, los resultados permiten concluir que el programa disminuyó las conductas antisociales (entrar a un sitio prohibido, tirar basuras al suelo, hacer pintadas, romper cosas que son de otra persona, pelearse con otros, con golpes o palabras ofensivas...) y las conductas delictivas (tomar drogas, destrozar o dañar lugares públicos, robar, conseguir dinero amenazando, pertenecer a una pandilla que se mete en peleas...).

1.1.1.3. Conductas sociales de consideración, autocontrol, retraimiento, ansiedad y liderazgo. BAS

Con la finalidad de evaluar el impacto del programa en varias conductas sociales autoevaluadas, se analizaron los cambios en las puntuaciones de la BAS. El análisis de varianza multivariado (MANOVA) realizado con las puntuaciones pretest en el conjunto de las variables medidas evidenció que los sujetos experimentales y control, *a priori*, eran homogéneos no habiendo diferencias significativas entre ellos, $F(1, 84) = 1,22, p > .05$. Sin embargo, el MANOVA pretest-posttest, $F(1, 84) = 2,22, p < .05$, y el MANCOVA pretest-posttest fueron significativos, $F(1, 84) = 3,62, p < .01$, y el tamaño del efecto fue grande ($\eta^2 = 0,195; r = 0,44$).

Los resultados presentados en la Tabla 1 permiten observar que en las conductas de autocontrol, el ANOVA pretest no fue significativo, $F(1, 84) = 1,52, p > .05$, sin embargo, tanto el ANOVA pretest-posttest, $F(1, 84) = 6,3, p < .05$, como el ANCOVA pretest-posttest, $F(1, 84) = 8,41, p < .01$, fueron significativos. La misma dirección se observa en las conductas de liderazgo en las que el ANOVA pretest muestra tendenciales diferencias, $F(1, 84) = 3,12, p = .081$, pero el ANCOVA pretest-posttest, $F(1, 84) = 6,14, p < .05$, confirma que el cambio entre ambas condiciones es diferencialmente significativo. Como se puede observar, los experimentales aumentaron significativamente sus conductas de autocontrol en la interacción con otros ($M = 1,44$), respecto a los de control, que incluso disminuyeron estas conductas ($M = -1,91$). Así mismo, los experimentales aumentaron significativamente sus conductas de liderazgo ($M = 3,22$) frente a los de control ($M = 1,38$). También en las conductas de ansiedad-timidez disminuyeron más los experimentales ($M = -1,70$) que los de control ($M = -0,13$), y en las conductas de consideración con los demás aumentaron más los experimentales ($M = 3,00$) que los de control ($M = 2,53$), pero estas diferencias no fueron estadísticamente significativas.

Estos datos sugieren que el programa de juego aumentó las conductas de autocontrol, de respeto por las normas de la sociabilidad, de control de los impulsos, y las conductas de liderazgo, ascendencia, asociadas al espíritu de servicio y la popularidad.

1.1.1.4. Conductas prosociales. CP

Los resultados del MANOVA pretest evidenciaron que no había diferencias significativas *a priori* entre experimentales y control, $F(1, 84) = 0,09, p > .05$. Sin embargo, los resultados del MANOVA pretest-posttest, $F(1, 84) = 3,53, p < .05$, y del MANCOVA pretest-posttest, $F(1, 84) = 5,19, p < .01$, muestran diferencias significativas entre ambas condiciones. Los resultados del ANOVA pretest de las conductas prosociales evaluadas por los

padres no evidencian diferencias entre experimentales y control, $F(1, 84) = 0,13, p > .05$, sin embargo, los resultados del ANOVA de las diferencias pretest-posttest, $F(1, 84) = 7,00, p < .05$, y del ANCOVA pretest-posttest, $F(1, 84) = 10,49, p < .01$, fueron significativos. Como se puede observar en la Tabla 1, en opinión de los padres se produce un aumento significativo de las conductas prosociales en los experimentales ($M = 5,24$) frente a los de control ($M = 0,61$). Sin embargo, en la evaluación de los profesores, si bien informan de una mayor mejora en los experimentales ($M = 3,31$) que en los de control ($M = 2,42$), las diferencias entre ambas condiciones no resultan estadísticamente significativas.

En síntesis, se produce un incremento de la conducta prosocial tanto desde la observación de los padres como de los profesores, pero sólo en el caso de los padres este aumento resulta estadísticamente significativo.

1.1.1.5. Imagen de los compañeros de grupo como prosociales. CS

El ANOVA pretest puso de relieve que no había diferencias significativas entre experimentales y control en la fase pretest, $F(1, 84) = 0,07, p > .05$, sin embargo, tanto el ANOVA pretest-posttest, $F(1, 84) = 5,23, p < .05$, como el ANCOVA pretest-posttest, $F(1, 84) = 5,96, p < .05$, evidenciaron diferencias significativas entre ambas condiciones. Como se puede observar en la Tabla 1, los experimentales aumentaron significativamente el número de compañeros nominados como prosociales ($M = 2,39$) frente a los de control ($M = 1,31$).

En síntesis, los resultados sugieren que el programa estimuló una mejora de la imagen de los compañeros del grupo, ya que aumentó el número de compañeros que fueron nominados como prosociales.

1.1.1.6. Estrategias cognitivas de interacción social. EIS

Con la finalidad de evaluar el efecto del programa en las estrategias cognitivas de interac-

ción social, se analizaron los cambios en las puntuaciones obtenidas en el EIS. El MANOVA pretest confirmó diferencias significativas entre experimentales y control, $F(1, 84) = 4,32, p < .01$. También se encontraron diferencias en el MANOVA posttest, $F(1, 84) = 10,15, p < .001$, en el MANOVA pretest-posttest, $F(1, 84) = 7,27, p < .001$, y en el MANCOVA pretest-posttest, $F(1, 84) = 6,48, p < .001$, siendo el tamaño del efecto grande ($\eta^2 = 0,198; r = 0,44$). Estos resultados ponen de relieve un impacto positivo del programa sobre las estrategias cognitivas de interacción social.

Como se puede observar en la Tabla 1, los sujetos experimentales mejoran significativamente sus estrategias cognitivas asertivas en la interacción con otros niños ($M = 2,30$), respecto a los de control ($M = 0,63$). En la fase pretest no había diferencias entre experimentales y control, $F(1, 84) = 0,03, p > .05$, sin embargo, los resultados del ANOVA pretest-posttest son estadísticamente significativos, $F(1, 84) = 13,67, p < .001$.

En la cantidad total de estrategias cognitivas de interacción social disponibles para afrontar situaciones sociales conflictivas, los experimentales aumentan significativamente ($M = 1,52$) respecto a los de control, que incluso disminuyen algo su puntuación ($M = -0,38$). El ANOVA pretest muestra diferencias entre ambas condiciones, $F(1, 84) = 10,95, p < .001$, con superiores puntuaciones *a priori* en los experimentales ($M = 8,91$) frente a los de control ($M = 7,00$); no obstante, el ANCOVA pretest-posttest también confirma diferencias significativas entre condiciones, $F(1, 84) = 11,31, p < .001$, lo que pone de relieve un aumento significativo en la cantidad de estrategias cognitivas de interacción social en los experimentales.

Respecto a las estrategias cognitivas agresivas como técnica de resolución de los conflictos sociales, los experimentales disminuyen más ($M = -2,67$) que los de control ($M = -1,66$), sin embargo, estas diferencias no son

estadísticamente significativas. El ANOVA pretest evidencia diferencias entre experimentales y control, $F(1, 84) = 8,52, p < .01$, pero los resultados del ANCOVA pretest-posttest no son estadísticamente significativos, $F(1, 84) = 0,00, p > .05$. En lo que se refiere a las estrategias pasivas, experimentales ($M = 1,89$) y control ($M = 0,66$) aumentan, sin encontrarse diferencias significativas entre condiciones. Quizás el aumento de los experimentales puede explicarse desde el trasvase de estrategias agresivas que disminuyen a estrategias pasivas, menos nocivas para la interacción social.

En síntesis, el programa tuvo un impacto positivo, aumentando las estrategias cognitivas asertivas y la cantidad total de estrategias disponibles para interactuar en situaciones sociales conflictivas tales como: abordar un conflicto moral, responder a una agresión, afrontar el rechazo de otros y recuperar un objeto que le ha sido sustraído.

1.1.1.7. Autoconcepto. LAEA

Para medir el efecto del programa en el autoconcepto se analizaron los cambios en las puntuaciones obtenidas con el LAEA. El MANOVA pretest evidenció que antes de la intervención no existían diferencias significativas entre experimentales y control, $F(1, 84) = 2,28, p > .05$. Sin embargo, el MANOVA posttest, $F(1, 84) = 4,02, p < .01$, el MANOVA pretest-posttest, $F(1, 84) = 3,41, p < .05$, y el MANCOVA pretest-posttest, $F(1, 84) = 3,76, p < .05$, muestran diferencias significativas, siendo el tamaño del efecto grande ($\eta^2 = 0,126; r = 0,35$). Estos resultados ponen de relieve el positivo impacto del programa en la variable autoconcepto.

Como se puede observar en la Tabla 1, los ANOVA pretest únicamente muestran una tendencial diferencia entre condiciones en el autoconcepto positivo, $F(1, 84) = 3,08, p = .083$, observándose, antes de empezar la intervención, puntuaciones un poco superiores en los experimentales ($M = 29,32$) frente a los de control ($M = 26,75$). En el resto de las varia-

bles, los ANOVA pretest confirman que experimentales y control partían de un nivel similar. Sin embargo, el ANCOVA pretest-posttest en autoconcepto positivo, $F(1, 84) = 7,61$, $p < .01$, y los ANOVA pretest-posttest, en el resto de las variables, es decir, en el autoconcepto negativo, $F(1, 84) = 5,24$, $p < .05$, global, $F(1, 84) = 5,56$, $p < .05$, muestran diferencias significativas entre experimentales y control. Cabe resaltar que el ANOVA pretest-posttest del autoconcepto creativo fue tendencialmente significativo, $F(1, 84) = 3,16$, $p < .07$, indicando el ANCOVA, $F(1, 84) = 5,54$, $p < .05$, diferencias significativas claras. En autoconcepto positivo los experimentales aumentan más ($M = 2,42$) que los de control ($M = 0,31$), y en autoconcepto negativo los experimentales disminuyen ($M = -0,42$), mientras que los de control aumentan el número de adjetivos negativos que eligen para definirse ($M = 1,41$). En autoconcepto global, diferencia de positivos y negativos, los experimentales mejoran su autoconcepto ($M = 2,83$) mientras que los de control empeoran ($M = -1,09$), y en el autoconcepto creativo se observa la misma dirección, ya que los experimentales aumentan el número de adjetivos característicos de personas creativas para definirse a sí mismos ($M = 1,47$) observándose una leve disminución en los sujetos de control ($M = -0,03$).

Estos resultados ponen de relieve el beneficioso efecto del programa de juego, ya que estimuló una elevación del autoconcepto global, aumentando los adjetivos positivos con los que definirse y disminuyendo los negativos. Además los resultados sugieren que el programa potenció que los niños que lo realizaran incrementaran su autoimagen como personas creativas.

1.1.1.8. Estabilidad emocional. DFH

Para medir el efecto del programa en la estabilidad emocional se analizaron los cambios en las puntuaciones obtenidas con el DFH. Los resultados obtenidos, y presentados en la Tabla 1, permiten observar que en la fase pretest el ANOVA no evidenciaba diferencias significativas entre experimentales y control,

$F(1, 84) = 3,76$, $p > .05$, mientras que el ANOVA pretest-posttest, $F(1, 84) = 11,77$, $p < .05$, y el ANCOVA pretest-posttest, $F(1, 84) = 7,94$, $p < .05$, sí muestran diferencias significativas entre ambas condiciones. Como se puede observar en la Tabla 1, los experimentales disminuyen sus indicadores emocionales, signo de perturbación emocional, significativamente más ($M = -2,13$) que los de control ($M = -0,44$), lo que pone de relieve un positivo impacto del programa de intervención sobre la estabilidad emocional.

Así, los resultados obtenidos sugieren un incremento de la estabilidad emocional por efecto del programa de juego.

1.1.2. Cambios en factores de la inteligencia y en la creatividad

1.1.2.1. Inteligencia verbal y no verbal. K-BIT

Con la finalidad de evaluar el impacto del programa en la inteligencia, se analizaron los cambios en las puntuaciones obtenidas en el K-BIT. El MANOVA pretest evidenció diferencias significativas entre los sujetos experimentales y control en la fase pretest, $F(1, 84) = 3,46$, $p < .05$, y en la fase posttest, $F(1, 84) = 7,37$, $p < .001$. También se encontraron diferencias significativas en el MANCOVA pretest-posttest, $F(1, 84) = 4,47$, $p < .01$, y el tamaño del efecto fue grande ($\eta^2 = 0,147$; $r = 0,38$).

Como se puede observar en la Tabla 1, el ANCOVA pretest-posttest, $F(1, 84) = 4,49$, $p < .05$, confirma que los sujetos experimentales mejoraron significativamente su capacidad para definir palabras, su nivel de conceptualización verbal ($M = 3,06$), respecto a los de control ($M = 2,06$). Así mismo, el ANCOVA pretest-posttest, $F(1, 84) = 4,83$, $p < .05$, indica que los experimentales mejoraron significativamente su inteligencia verbal global (CI verbal) ($M = 6,30$) frente a los de control ($M = 4,16$). No obstante, esta mejora se debe especialmente al incremento de su capacidad para definir palabras, para formar conceptos

verbales, ya que si bien también los experimentales mejoraron más su nivel de vocabulario ($M = 3,24$) respecto a los de control ($M = 2,10$), estas diferencias en vocabulario no fueron estadísticamente significativas. Tanto en la variable definiciones $F(1, 84) = 9,69, p < .01$, como en el CI verbal, $F(1, 84) = 5,03, p < .05$, experimentales y control tenían diferencias significativas en el pretest, teniendo los experimentales superiores puntuaciones. Por lo tanto, el mayor nivel de cambio que se ha producido en los experimentales resulta aún más relevante, ya que los de control tenían mayor margen para el crecimiento. En la inteligencia no verbal (CI no-verbal) o capacidad para resolver nuevos problemas mediante la percepción de relaciones y analogías entre elementos no se dieron diferencias entre experimentales y control. En el CI total los experimentales también incrementaron sus puntuaciones más ($M = 8,67$) que los de control ($M = 7,23$), pero estas diferencias no fueron estadísticamente significativas.

Los datos sugieren que el programa aumentó la inteligencia verbal (pensamiento cristalizado) pero no afectó a la inteligencia no verbal (pensamiento fluido).

1.1.2.2. Pensamiento asociativo verbal. TAP

Con la finalidad de medir el efecto del programa en la capacidad de pensamiento asociativo verbal, se analizaron los cambios en las puntuaciones del TAP. El MANOVA realizado con todas las variables del TAP, evidenció tendenciales diferencias significativas entre los sujetos experimentales y control en la fase pretest, $F(1, 84) = 2,60, p = .080$, diferencias significativas en la MANOVA posttest, $F(1, 84) = 5,39, p < .01$, y en el MANCOVA posttest-pretest, $F(1, 84) = 3,39, p < .05$, y el tamaño del efecto fue medio ($\eta^2 = 0,077$; $r = 0,27$), lo que sugiere un efecto positivo del programa en el pensamiento asociativo.

Los resultados obtenidos en cada una de las variables (medias, desviaciones típicas, ANOVA,

ANCOVA) y expuestos en la Tabla 1 permiten observar que los experimentales mejoraron significativamente su capacidad de pensamiento asociativo verbal en fluidez, $F(1, 84) = 4,06, p < .05$, y en originalidad, $F(1, 84) = 6,87, p < .01$. En lo que se refiere a la fluidez de ideas los experimentales aumentaron más su media ($M = 6,76$) que los de control ($M = 4,53$), en la misma dirección que en la originalidad de estas ideas, mejorando los experimentales estadísticamente más ($M = 13,41$) que los de control ($M = 7,62$).

Los datos sugieren que el programa aumentó la capacidad de pensamiento asociativo verbal en los indicadores fluidez de ideas y originalidad de las mismas relacionados con la creatividad verbal.

1.1.2.3. Conductas características y rasgos de personalidad creadora. EPC

Con la finalidad de valorar el impacto del programa en conductas características y rasgos de personalidad creadora, se analizaron los cambios en las puntuaciones obtenidas en la EPC. El MANOVA pretest evidenció que antes de la intervención no había diferencias significativas entre experimentales y control, $F(1, 84) = 2,33, p > .05$. Sin embargo, se dieron diferencias en el MANOVA posttest, $F(1, 84) = 4,31, p < .01$, en el MANOVA pretest-posttest, $F(1, 84) = 4,67, p < .01$, y en el MANCOVA pretest-posttest, $F(1, 84) = 4,29, p < .01$, siendo el tamaño del efecto grande ($\eta^2 = 0,143$; $r = 0,37$).

Como se puede observar en la Tabla 1, los sujetos experimentales, desde su propia opinión, mejoraron significativamente sus conductas y rasgos de personalidad creadora ($M = 8,35$) respecto a los de control ($M = 3,20$). En la fase pretest no aparecen diferencias significativas entre experimentales y control, $F(1, 84) = 2,39, p > .05$, sin embargo, los resultados del ANOVA pretest-posttest, $F(1, 84) = 5,91, p < .05$, y del ANCOVA pretest-posttest, $F(1, 84) = 10,39, p < .01$, son estadística-

mente significativos. En la misma dirección, desde la evaluación de los profesores los experimentales mejoran significativamente más ($M = 9,48$) que los de control ($M = 1,90$). En la fase pretest había diferencias entre ambas condiciones, $F(1, 84) = 3,98, p < .05$, con puntuaciones inferiores en los experimentales; no obstante, el ANOVA pretest-posttest, $F(1, 84) = 10,56, p < .01$, y el ANCOVA pretest-posttest también son significativos, $F(1, 84) = 5,20, p < .05$, lo que sugiere que, pese a las diferencias, *a priori* los experimentales mejoraron significativamente más por efecto del programa de juego. En opinión de los padres, si bien los experimentales aumentan más sus conductas y rasgos de personalidad creadora ($M = 2,72$) que los de control ($M = 1,33$), estas diferencias no son estadísticamente significativas.

En síntesis, los resultados sugieren que el programa de juego estimuló un incremento de conductas características de las personas creadoras tales como mostrar curiosidad formulando preguntas sobre variados temas, ofrecer soluciones originales a problemas que se observan, usar materiales de juego de forma original, tener interés por actividades artísticas como el dibujo, la pintura o por juegos de palabras, de fantasía, simbólicos, intelectuales..., y de rasgos de personalidad creadora como independencia, sentido del humor, perseverancia, apertura a nuevas experiencias, autoimagen creativa...

1.1.2.4. Imagen de los compañeros de juego como creativos. CS

Con la finalidad de evaluar los efectos del programa en la percepción de los compañeros del grupo como personas creativas, se analiza el cambio en las puntuaciones del cuestionario sociométrico. Los resultados obtenidos confirman un efecto significativo del programa, ya que los experimentales aumentan significativamente el número de los compañeros del grupo considerados como creativos ($M = 1,35$) frente a los de control, que incluso disminuyen levemente ($M = -0,44$). Antes de la intervención no había diferencias significativas entre ambas

condiciones, $F(1, 84) = 0,14, p > .05$, sin embargo, los resultados del ANOVA pretest-posttest y del ANCOVA pretest-posttest, $F(1, 84) = 8,91, p < .01$, permiten observar diferencias significativas.

Estos datos sugieren que el programa de juego estimuló una mejora de la imagen de los compañeros del grupo, ya que aumentó el número de éstos que fueron considerados personas creativas.

1.1.2.5. Creatividad verbal. TPCT

Para medir el impacto del programa en la creatividad verbal se analizaron los cambios en las puntuaciones obtenidas con la batería verbal del TPCT. El MANOVA pretest evidenció que antes de la intervención existían diferencias significativas entre experimentales y control, $F(1, 84) = 3,87, p < .05$. Así mismo, el MANOVA posttest, $F(1, 84) = 8,27, p < .001$, el MANOVA pretest-posttest, $F(1, 84) = 6,34, p < .001$, y el MANCOVA pretest-posttest, $F(1, 84) = 9,13, p < .001$, también muestran diferencias significativas, siendo el tamaño del efecto bastante grande ($\eta^2 = 0,258, r = 0,50$), lo que sugiere un positivo impacto del programa en la creatividad verbal.

Como se puede observar en la Tabla 1, los ANOVA pretest indican que antes de la intervención no había diferencias significativas entre experimentales y control en ninguno de los tres indicadores evaluados, es decir, en fluidez de ideas, $F(1, 84) = 2,09, p > .05$, en la originalidad de las mismas, $F(1, 84) = 1,78, p > .05$, y en la flexibilidad, $F(1, 84) = 0,01, p > .05$. Sin embargo, en la variable originalidad, el ANOVA posttest, $F(1, 84) = 8,28, p < .01$, el ANOVA pretest-posttest, $F(1, 84) = 12,56, p < .001$, y el ANCOVA pretest-posttest, $F(1, 84) = 12,14, p < .001$, indican diferencias significativas entre ambas condiciones. En la originalidad de las ideas para las 4 tareas de creatividad verbal aplicadas, los sujetos experimentales mejoran significativamente más ($M = 28,20$) que los de control ($M = 13,09$), lo que sugiere que el programa de juego elevó la capacidad de originalidad

verbal. Los ANOVA pretest-posttest en los indicadores fluidez y flexibilidad no confirman diferencias significativas entre experimentales y control. En fluidez de ideas y en flexibilidad de las mismas los experimentales aumentan más que los de control, pero estas diferencias no son estadísticamente significativas.

Por lo tanto, el programa estimuló la creatividad verbal, en concreto potenció un incremento de la originalidad, es decir, de la capacidad para aportar ideas novedosas que están lejos de obvio, común o establecido, e infrecuentes estadísticamente, y que se puso de relieve en tareas verbales como formular preguntas sobre una situación, adivinar consecuencias de esa situación o mejorar un juguete.

1.1.2.6. Creatividad gráfico-figurativa. TPCT

Para evaluar el efecto del programa en la creatividad gráfico-figurativa se analizaron los cambios en las puntuaciones obtenidas con la batería gráfica del TPCT. El MANOVA pretest evidenció que antes de la intervención existían diferencias significativas entre experimentales y control, $F(1, 84) = 4,83, p < .001$. El MANOVA posttest, $F(1, 84) = 8,49, p < .001$, el MANOVA pretest-posttest, $F(1, 84) = 12,04, p < .001$, y el MANCOVA pretest-posttest, $F(1, 84) = 9,83, p < .001$, también muestran diferencias significativas, siendo el tamaño del efecto muy grande ($\eta^2 = 0,396, r = 0,62$), lo que sugiere un gran impacto del programa en la creatividad gráfico-figurativa.

Como se puede observar en la Tabla 1, los ANOVA pretest, indican que antes de la intervención no había diferencias significativas entre experimentales y control en abreacción, $F(1, 84) = 0,95, p > .05$, y en originalidad, $F(1, 84) = 0,74, p > .05$, aunque sí se dieron diferencias en elaboración, $F(1, 84) = 13,54, p < .001$, en la que los experimentales mostraban menores puntuaciones. Los ANCOVA pretest-posttest en abreacción, $F(1, 84) = 39,71, p < .001$, en originalidad, $F(1, 84) = 5,45, p < .05$, y en elaboración, $F(1, 84) = 13,22, p < .001$, indican diferencias significati-

vas entre ambas condiciones, lo que evidencia que los sujetos experimentales mejoraron significativamente más por efecto del programa de juego en estos tres indicadores de la creatividad gráfica. En abreacción del título y en fluidez no se dieron diferencias en el cambio que se operó en ambas condiciones. En abreacción los experimentales aumentan más ($M = 3,37$) que los de control, que incluso disminuyen levemente ($M = -0,78$); en originalidad también se produce un incremento mayor en los experimentales ($M = 4,26$) que en los de control ($M = 2,03$), en la misma dirección que en elaboración, en la que los experimentales aumentaron mucho más ($M = 8,61$) que los de control ($M = 3,38$).

Estos resultados sugieren que el programa tuvo un positivo efecto sobre la creatividad gráfico-figurativa al haber aumentado varios indicadores de la creatividad como son: (1) la abreacción o resistencia al cierre rápido de figuras, evaluada en una tarea de completar dibujos tomando como base trazos dados; (2) la originalidad o aptitud para presentar ideas novedosas, infrecuentes, para aportar ideas o soluciones que están lejos de lo obvio, común, banal o establecido, evaluada en una tarea de construcción de un dibujo a partir de una forma o mancha negra y en una tarea de realizar dibujos a partir de líneas paralelas de base; y (3) la elaboración o aptitud del sujeto para desarrollar, ampliar o embellecer las ideas con detalles adicionales, evaluada en una tarea de construcción de un dibujo a partir de una mancha negra y en una tarea de completar dibujos tomando como base trazos dados.

1.1.2.7. Creatividad gráfico-figurativa. CUADRO

Para ratificar el efecto del programa en la creatividad gráfico-figurativa se analizaron los cambios en las puntuaciones obtenidas en la evaluación de un producto creativo (cuadro) mediante la evaluación de dos jueces expertos (artistas). El MANOVA pretest evidenció que antes de la intervención no existían diferencias significativas entre experimentales y

control, $F(1, 84) = 0,27, p > .05$. Sin embargo, el MANOVA posttest, $F(1, 84) = 15,21, p < .001$, el MANOVA pretest-posttest, $F(1, 84) = 14,13, p < .001$, y el MANCOVA pretest-posttest, $F(1, 84) = 16,41, p < .001$, muestran diferencias significativas, siendo el tamaño del efecto muy grande ($\eta^2 = 0,384, r = 0,61$), lo que sugiere un gran impacto del programa en la creatividad gráfico-figurativa.

Como se puede observar en la Tabla 1, los ANOVA pretest indican que antes de la intervención no había diferencias significativas entre experimentales y control en el tiempo de ejecución que tardaron en realizar el producto creativo, $F(1, 84) = 0,02, p > .05$, ni en la originalidad valorada por el evaluador 1, $F(1, 84) = 0,41, p > .05$, o por el evaluador 2, $F(1, 84) = 0,00, p > .05$. Sin embargo, los ANCOVA pretest-posttest en el tiempo de ejecución, $F(1, 84) = 36,23, p < .001$, en originalidad valorada por el evaluador 1, $F(1, 84) = 11,88, p < .001$, y en originalidad valorada por el evaluador 2, $F(1, 84) = 5,97, p < .05$, indican diferencias significativas entre ambas condiciones, lo que evidencia que los sujetos experimentales mejoraron significativamente más en la creatividad gráfica por efecto del programa de juego. En el tiempo de ejecución los experimentales disminuyeron significativamente más ($M = -2,02$), mientras que los de control aumentaron el tiempo que necesitaron para la realización del cuadro ($M = 3,53$). En el indicador originalidad del cuadro los experimentales aumentaron tanto desde la opinión del evaluador 1 ($M = 0,89$) como del evaluador 2 ($M = 0,44$), mientras que los de control disminuyeron un poco desde la valoración de ambos evaluadores ($M = -0,16$). Estos datos ponen de manifiesto un aumento de la creatividad gráfica evaluada con la técnica de juicio directo de jueces expertos, ratificando los resultados obtenidos con el TPCT.

Los resultados confirman que el programa de juego potenció un incremento del rendimiento creativo gráfico, ya que estimuló una disminución del tiempo de ejecución necesario para realizar un producto creativo, aumentando la originalidad del producto definida criterialmente

como: “novedad; asociaciones ingeniosas, sentido del humor; fantasía capaz de trascender la realidad: alejamiento de la realidad; visualización inusual: talento para ver las cosas desde perspectivas diferentes; transformación: capacidad de desestructurar la realidad y reestructurarla en formas diferentes y originales; fuerza expresiva: impacto expresivo por el color, el movimiento, la acción o historia representada, el tipo de trazo...”

1.2. Efectos del programa en participantes con bajo nivel de desarrollo

En segundo lugar, para evaluar si el programa fue más eficaz para los sujetos que en la fase pretest, antes de iniciar la intervención, tenían bajos niveles de desarrollo en las variables sociales, emocionales e intelectuales medidas, los sujetos experimentales fueron clasificados en 3 perfiles o categorías en función de sus puntuaciones pretest. El perfil 1 (P1) incluye sujetos que obtuvieron puntuaciones directas inferiores a un percentil 30; el perfil 2, (P2) puntuaciones correspondientes a percentiles entre 30 y 70; y el perfil 3 (P3), puntuaciones superiores a un percentil de 70. Este procedimiento se operó en relación con todas las variables evaluadas. Posteriormente, con la finalidad de comprobar si el programa ejerció un efecto diferencialmente significativo en los experimentales que, *a priori*, tenían distintos niveles de desarrollo, se realizaron análisis descriptivos (medias y desviaciones típicas), análisis de varianza (Anova) entre los 3 perfiles en la fase pretest y en las diferencias pretest-posttest que se presentan en la Tabla 2, así como análisis *post hoc* de comparaciones múltiples de Tukey. Con la finalidad de facilitar la lectura de los resultados, en el Gráfico 2 se muestran las representaciones gráficas del cambio en los 3 perfiles (P1 bajo, P2 medio, P3 alto) en todas las variables objeto de estudio, indicándose con un asterisco (*) el perfil o los perfiles en los que se dieron significativamente más cambios. En última instancia se describen y comentan estos resultados.

TABLA 2. MEDIAS, DESVIACIONES TÍPICAS Y RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE VARIANZA EN 3 PERFILES DE DESARROLLO PARA TODAS LAS VARIABLES MEDIDAS EN LA FASE PRETEST Y EN LA DIFERENCIA PRETEST-POSTEST.

	Pretest						Diferencia Pretest-Postest						Anova F(2, 51)	
	Perfil 1			Perfil 2			Perfil 3			Perfil 1			Perfil 2	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	Pretest	Pre-Pos
CABS														
Conducta pasiva *	3,00	0,97	7,04	1,95	17,62	4,61	0,81	3,41	-0,84	3,04	-4,46	9,83	114,51 ***	3,38 *
Conducta asertiva ***	8,73	2,33	18,19	2,51	23,14	1,07	6,00	4,45	1,47	3,78	-1,00	2,31	97,01 ***	8,70 ***
Conducta agresiva ***	0,73	0,46	3,32	1,03	10,79	4,73	0,47	1,55	-1,28	2,21	-5,14	3,55	64,06 ***	19,48 ***
AD														
Conducta antisocial ***	0,57	0,51	3,47	0,90	8,67	2,61	1,57	2,06	0,63	2,85	-4,67	4,12	138,90 ***	19,36 ***
Conducta delictiva ***	0,00	0,00	1,00	0,00	4,25	3,86	0,11	0,32	-0,60	0,55	-4,00	3,37	38,91 ***	40,34 ***
BAS														
Conductas consideración ***	21,19	3,08	29,00	2,00	38,31	2,30	8,56	4,88	2,68	4,92	-2,13	4,05	196,20 ***	21,03 ***
Conductas autocontrol **	22,20	3,19	30,97	2,52	37,30	2,67	5,40	5,64	1,76	6,87	-3,60	4,72	81,03 ***	5,16 **
Conductas retraimiento **	1,92	1,12	5,86	1,57	14,58	4,50	2,38	5,36	-1,86	3,34	-4,25	5,74	88,03 ***	7,25 **
Conductas ansiedad-tímidez	4,06	1,24	9,23	1,90	14,56	2,94	-0,69	3,14	-1,05	5,38	-3,63	5,71	98,33 ***	1,74
Conductas liderazgo *	10,64	2,54	16,13	1,94	24,54	2,73	6,36	4,11	2,87	4,84	1,38	4,23	116,89 ***	3,74 *
CP														
Prosocial profesores ***	18,92	7,13	40,27	5,70	54,60	3,02	13,85	9,35	3,54	10,82	-6,20	13,24	144,36 ***	11,10 ***
Prosocial padres ***	29,23	3,52	41,61	3,97	52,38	2,84	9,62	7,68	6,29	7,85	-1,38	3,66	132,94 ***	8,55 ***
CS														
Compañero prosocial	0,69	0,48	3,35	1,20	8,42	2,02	3,25	1,29	2,19	2,21	1,67	3,08	125,74 ***	1,93
EIS														
Estrategias asertivas +	0,59	0,51	2,6	0,87	5,00	0,00	3,06	1,95	2,18	2,06	1,22	1,64	122,88 ***	2,67 +
Estrategias agresivas ***	1,75	0,45	4,76	0,93	7,71	0,85	-0,25	1,42	-2,24	2,42	-5,00	2,06	187,60 ***	18,47 ***
Estrategias pasivas +	0,29	0,46	2,00	0,00	3,62	0,96	2,39	1,73	1,85	2,34	0,85	1,68	155,97 ***	3,01 +
LAEA														
Autoconcepto positivo +	21,00	3,98	29,63	2,48	37,71	1,68	5,54	8,89	2,37	6,25	-0,62	3,80	109,84 ***	2,85 +
Autoconcepto negativo ***	0,81	0,40	2,74	0,81	10,64	6,39	1,81	2,20	0,00	2,17	-5,10	6,38	40,92 ***	13,51 ***
Autoconcepto total **	13,30	9,42	25,80	2,94	34,00	2,48	9,11	12,04	2,40	6,04	-0,29	3,87	56,51 ***	5,14 **
Autoconcepto creativo *	8,60	1,35	12,64	1,66	18,11	0,99	4,00	4,83	1,72	3,74	-0,28	1,84	167,41 ***	5,00 *
DFH														
Inestabilidad emocional ***	1,63	0,68	3,62	0,50	6,38	1,39	-0,32	1,16	-2,33	1,32	-4,46	2,70	119,62 ***	22,95 ***

Continuación:

	Pretest						Diferencia Pretest-Posttest						Anova F(2, 51)	
	Perfil 1			Perfil 2			Perfil 3			Perfil 1			Perfil 1	Perfil 2
	M	DT		M	DT		M	DT		M	DT		Pretest	Pre-Pos
K-BIT														
CI verbal *	40,18	1,60		46,19	1,84		54,25	2,77		7,55	4,78		152,03 ***	3,94 *
CI no verbal **	25,68	3,32		31,95	1,47		36,40	1,59		5,47	6,15		92,13 ***	5,46 **
TAP														
Fluidez **	11,00	3,23		21,54	3,41		38,81	10,25		15,86	14,71		77,61 ***	5,94 **
Originalidad	4,88	2,36		13,11	4,24		42,72	20,09		16,88	17,44		42,41 ***	1,30
EPC														
P. Creadora autoevalua. ***	25,78	5,87		35,90	3,70		53,13	6,35		19,44	8,19		100,22 ***	11,67 ***
P. Creadora padres *	23,00	5,48		37,62	4,03		48,64	3,95		6,43	6,86		118,55 ***	4,39 *
P. Creadora profesores ***	17,58	5,62		32,80	3,95		46,00	5,20		15,31	8,19		140,81 ***	10,85 ***
CS														
Compañero creativo	0,46	0,52		3,47	1,11		7,55	1,44		2,31	2,25		128,63 ***	0,84
TT C. Verbal total														
Fluidez	11,63	3,22		20,40	2,80		32,67	5,63		17,00	13,48		121,58 ***	2,44
Originalidad	2,94	2,14		10,76	2,74		26,17	10,07		36,94	19,51		71,47 ***	2,24
Flexibilidad *	7,93	1,91		13,09	1,73		18,94	2,64		8,80	6,29		108,25 ***	4,17 *
TT C. Gráfica total														
Abstracción título **	0,67	0,47		2,00	0,00		3,00	0,00		0,59	1,09		46,48 ***	7,23 **
Abreacción ***	8,07	2,16		13,48	1,19		17,15	0,99		8,07	2,34		133,03 ***	30,39***
Originalidad **	2,14	1,61		6,52	1,70		16,82	6,05		6,86	4,33		68,33 ***	6,62**
Elaboración	2,19	0,91		5,74	1,44		10,75	1,50		9,88	3,98		80,45 ***	1,15
Fluidez ***	15,31	3,00		20,84	2,71		31,26	4,11		7,25	5,56		103,95 ***	8,58***
Cuadro Tiempo **	9,90	2,73		14,23	1,07		18,57	1,87		1,20	5,35		77,99 ***	6,71 **
Cuadro Originalidad E 1***	1,00	0,00		2,30	0,47		4,25	0,46		1,88	1,41		186,21 **	18,74 **

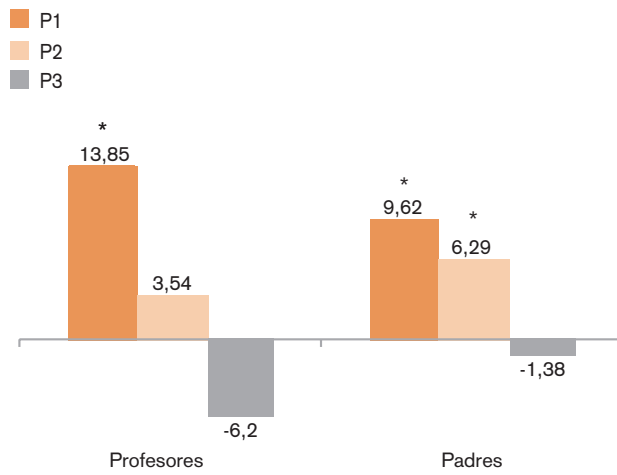
+ $p < .09$ * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Nota: Se enfatizan con color las diferencias de medias en los perfiles que más cambio experimentaron y las varianzas de las variables en las que se encontraron diferencias significativas entre perfiles.

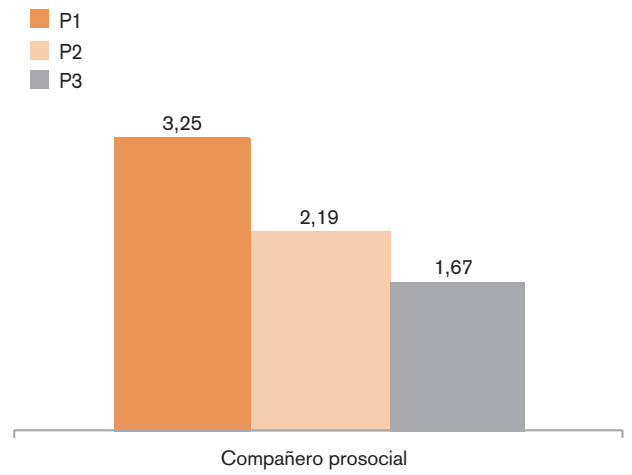
GRÁFICO 2. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL CAMBIO POR EFECTO DEL PROGRAMA DE JUEGO COOPERATIVO EN FUNCIÓN DEL PERFIL DE DESARROLLO BAJO, MEDIO, ALTO.



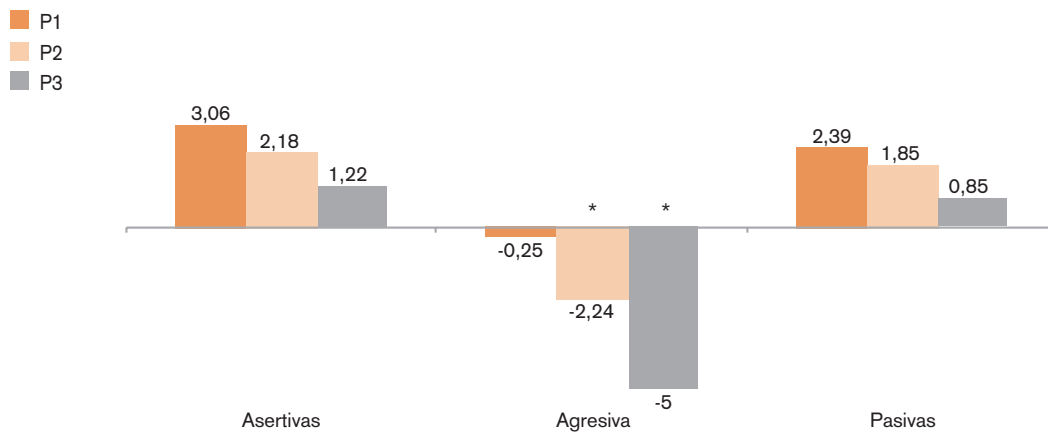
CP. CONDUCTA PROSOCIAL



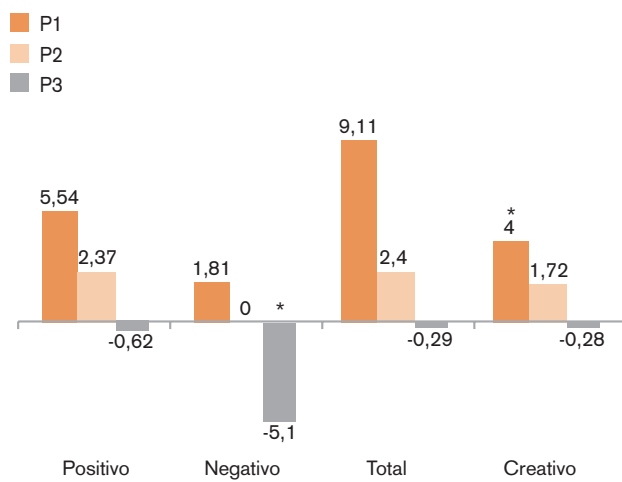
CS. SOCIOMÉTRICO PROSOCIAL



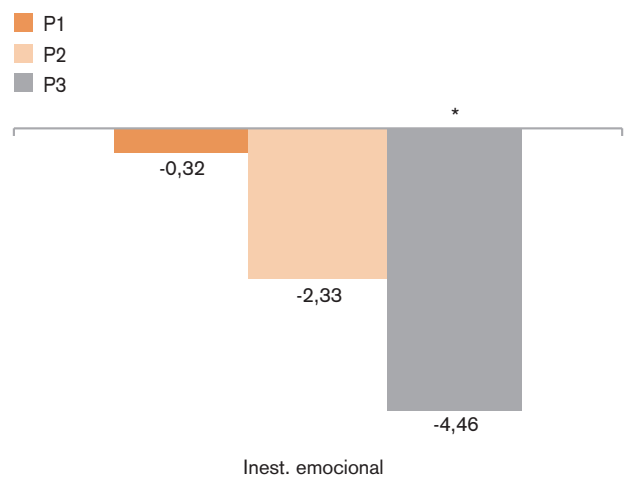
EIS. ESTRATEGIAS COGNITIVAS DE INTERACCIÓN SOCIAL



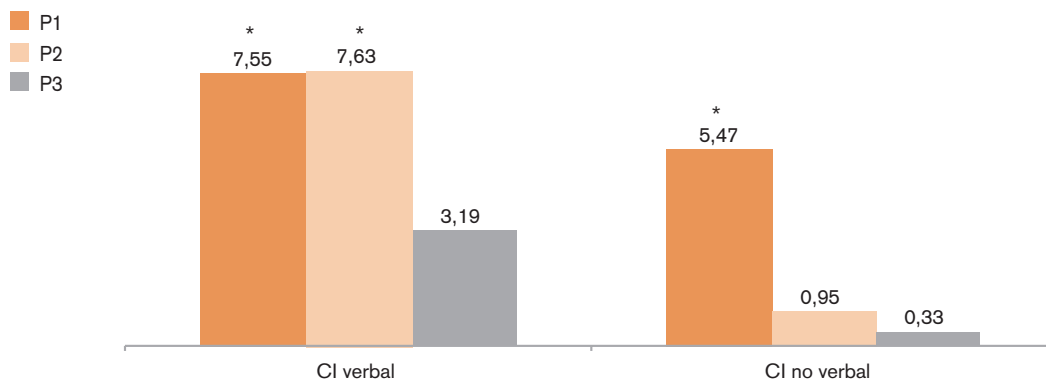
LAEA. AUTOCONCEPTO



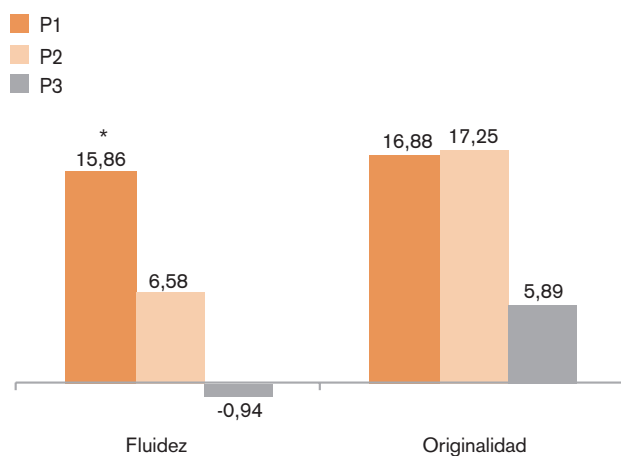
DFH. INESTABILIDAD EMOCIONAL



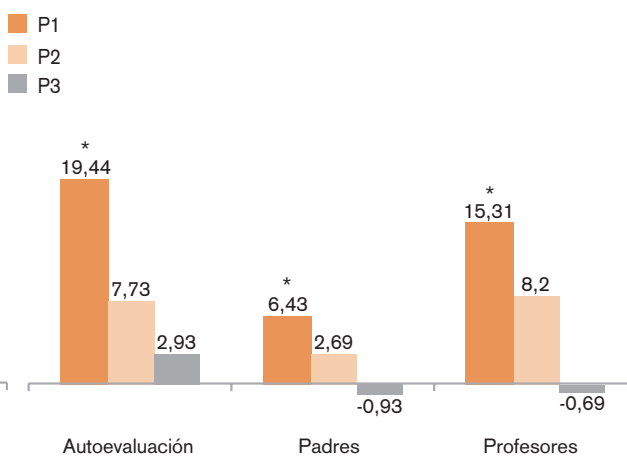
K-BIT. INTELIGENCIA



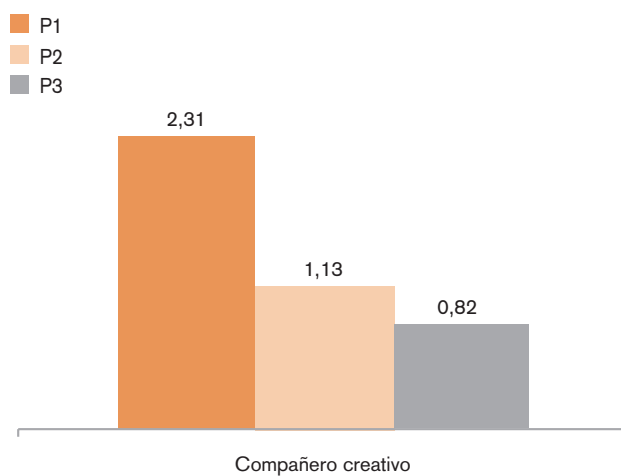
TAP. PENSAMIENTO ASOCIATIVO VERBAL



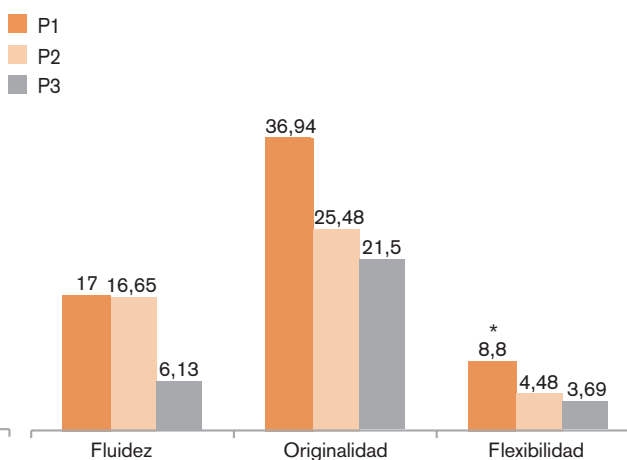
EPC. PERSONALIDAD CREADORA



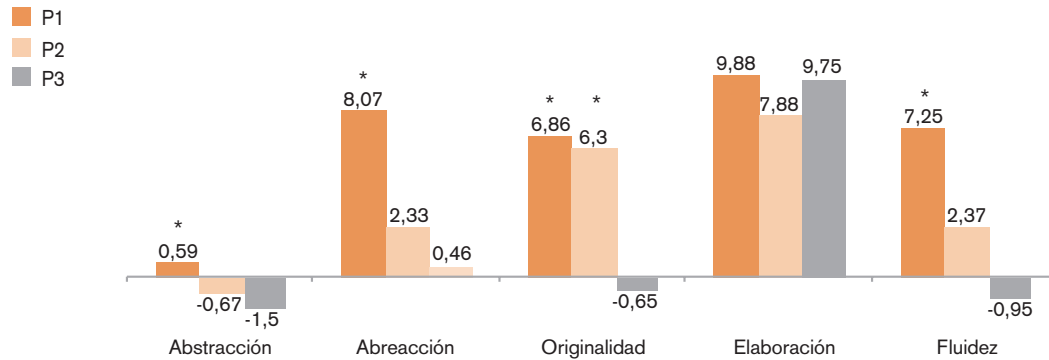
CS. SOCIOMÉTRICO CREATIVO



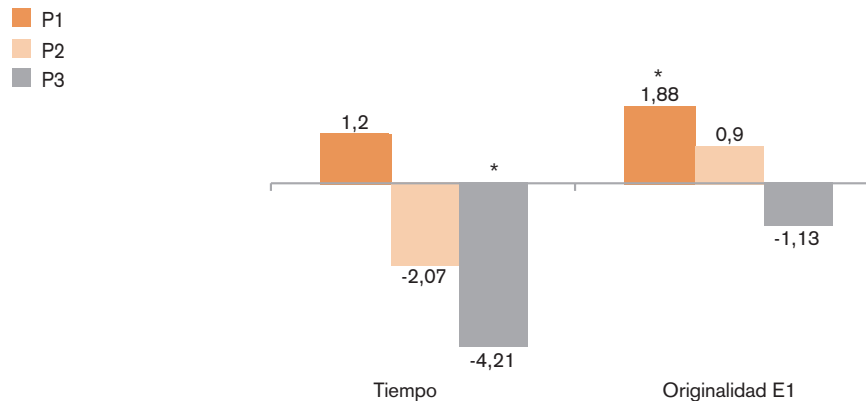
TPCT. CREATIVIDAD VERBAL



TPCT. CREATIVIDAD GRÁFICA



CUADRO. CREATIVIDAD GRÁFICA



1.2.1. Cambios en participantes con bajo nivel de desarrollo socioemocional

Como se puede observar en la Tabla 2, los resultados de los ANOVA pretest muestran diferencias significativas *a priori* entre los tres perfiles, en todas las variables, es decir, los sujetos de los tres perfiles partían de niveles muy distintos encontrando diferencias significativas entre ellos, lo que pone de relieve la correcta categorización de los sujetos.

1.2.1.1. Conductas sociales asertivas, pasivas y agresivas. CABS

En las *conductas sociales pasivas* (n : P1 = 16, P2 = 25, P3 = 13), los resultados del ANOVA pretest-posttest confirman que la diferencia de medias fue significativa entre los

perfiles, $F(2, 51) = 3,38, p < .05$. El análisis de comparaciones múltiples de Tukey mostró específicamente diferencias significativas ($p < .05$) entre el P1 ($M = 0,81$) y el P3 ($M = -4,46$), no encontrándose diferencias del P2 ($M = -0,84$) con el P1 y el P3. Estos resultados ponen de relieve que los sujetos experimentales que en la fase pretest mostraban muchas conductas pasivas disminuyeron significativamente más estas conductas por efecto del programa de intervención.

En la *conducta social asertiva* (n : P1 = 11, P2 = 36, P3 = 7), los resultados del ANOVA de la diferencia de medias pretest-posttest también fueron significativos entre los perfiles, $F(2, 51) = 8,70, p < .001$. El análisis *post hoc* de Tukey mostró diferencias significativas ($p < .05$) del P1 ($M = 6,00$) con el P2 ($M = 1,47$) y con el

P3 ($M = -1,00$), aunque no se dieron diferencias entre el P2 y el P3. Estos resultados ponen de relieve que los experimentales que tenían un nivel bajo en conductas asertivas en el pretest aumentaron significativamente más que los que tenían un nivel medio o alto de este tipo de conductas positivas en la interacción con otros niños.

En las *conductas sociales agresivas* (n : P1 = 15, P2 = 25, P3 = 14), el ANOVA pretest-posttest confirma diferencias significativas entre los perfiles, $F(2, 51) = 19,48$, $p < .001$. El test de Tukey evidencia diferencias significativas ($p < .05$) entre el P1 ($M = 0,47$) y el P3 ($M = -5,14$), y entre el P2 ($M = -1,28$) y el P3 ($M = -5,14$), no encontrándose diferencias entre el P1 y P2. Así, los resultados confirman un nivel de cambio significativamente positivo en los sujetos experimentales que en la fase pretest tenían un nivel alto de conductas agresivas, ya que fueron los que mayor disminución experimentaron por efecto del programa de juego, es decir, a los que más positivamente afectó la intervención.

En síntesis, el programa de juego ejerció un efecto muy positivo sobre los sujetos con problemas de socialización, con bajo nivel de desarrollo social *a priori*, especialmente sobre los que en el pretest tenían pocas conductas sociales asertivas, así como muchas conductas pasivas y agresivas con los iguales.

1.2.1.2. Conductas antisociales y delictivas. AD

En las *conductas antisociales* (n : P1 = 23, P2 = 19, P3 = 12), el ANOVA pretest-posttest también confirma diferencias significativas entre los perfiles, $F(2, 51) = 19,36$, $p < .001$, y el análisis de comparaciones múltiples de Tukey muestra diferencias significativas ($p < .05$) entre el P1 ($M = 1,57$) y el P3 ($M = -4,67$), y entre el P2 ($M = 0,63$) y el P3 ($M = -4,67$), no encontrándose diferencias entre P1 y P2. Así, los resultados confirman una disminución significativa por efecto del programa en los sujetos experimentales que antes de comenzar la intervención tenían más

conductas antisociales, los cuales experimentaron una mayor disminución que los sujetos que en la fase pretest tenían un nivel bajo o medio en este tipo de conducta social.

En las *conductas delictivas* (n : P1 = 45, P2 = 5, P3 = 4), los resultados del ANOVA pretest-posttest también confirman diferencias significativas entre los perfiles, $F(2, 51) = 40,34$, $p < .001$, y el análisis de comparaciones múltiples de Tukey en concreto muestra diferencias significativas ($p < .05$) entre el P1 ($M = 0,11$) y el P3 ($M = -4,00$), y entre el P2 ($M = -0,60$) y el P3 ($M = -4,00$), no encontrándose diferencias entre P1 y P2. Estos datos confirman una disminución significativa en los sujetos que en pretest tenían más conductas delictivas, los cuales experimentaron una disminución importante en relación con los sujetos experimentales que antes del programa de juego tenían un nivel bajo o medio en este tipo de conductas.

En síntesis, el programa de juego ejerció un efecto muy positivo sobre los sujetos con problemas de socialización, con bajo nivel de desarrollo social *a priori*, especialmente sobre los que en el pretest tenían muchas conductas antisociales y delictivas.

1.2.1.3. Conductas sociales de consideración, autocontrol, retraimiento, ansiedad y liderazgo. BAS

En las *conductas sociales de consideración con los demás* (n : P1 = 16, P2 = 22, P3 = 16), los resultados del ANOVA confirman que la diferencia de medias pretest-posttest entre perfiles fue significativa, $F(2, 51) = 21,03$, $p < .001$. El análisis de comparaciones múltiples de Tukey mostró diferencias significativas del P1 ($M = 8,56$) con el P2 ($M = 2,68$) y con el P3 ($M = -2,13$), así como entre el P2 y el P3. Estos resultados ponen de relieve que los sujetos experimentales que tenían un nivel bajo de conductas de consideración con los demás en el pretest fueron los que más aumentaron estas conductas.

En las *conductas sociales de autocontrol* (n : P1 = 10, P2 = 34, P3 = 10), los resultados

del ANOVA confirman que la diferencia de medias pretest-posttest entre perfiles fue significativa, $F(2, 51) = 5,16$, $p < .01$, aunque únicamente se constatan (test de Tukey) diferencias entre el P1 ($M = 5,40$) y el P3 ($M = -3,60$) que indican un aumento mayor en los sujetos experimentales que en pretest tenían bajo nivel de conductas de autocontrol.

En las *conductas sociales de retraimiento* (n : P1 = 13, P2 = 29, P3 = 12), los resultados del ANOVA confirman que la diferencia de medias pretest-posttest entre perfiles fue significativa, $F(2, 51) = 7,25$, $p < .01$. El análisis *post hoc* de Tukey mostró diferencias significativas del P1 ($M = 2,38$) con el P2 ($M = -1,86$) y con el P3 ($M = -4,25$), pero no se dieron diferencias entre el P2 y P3. Estos datos sugieren que el programa estimuló una mejora significativa en los sujetos que en la fase pretest tenían muchas conductas de retraimiento.

En las *conductas sociales de ansiedad* (n : P1 = 16, P2 = 22, P3 = 16), el cambio en los distintos perfiles fue similar, $F(2, 51) = 1,74$, $p > .05$, mientras que en las *conductas de liderazgo* (n : P1 = 11, P2 = 30, P3 = 13), los resultados del ANOVA confirman que la diferencia de medias pretest-posttest entre perfiles fue significativa, $F(2, 51) = 3,74$, $p < .05$, aunque únicamente se observan diferencias entre el P1 ($M = 6,36$) y el P3 ($M = 1,38$), que indican una mejora superior en los sujetos que en pretest tuvieron pocas conductas de liderazgo.

En síntesis, los datos obtenidos sugieren que el programa fue especialmente beneficioso para los sujetos experimentales que antes de empezar la intervención tenían bajo nivel de desarrollo social, en concreto, pocas conductas de consideración con los demás, de autocontrol, de liderazgo y muchas conductas de retraimiento en la interacción con otras personas.

1.2.1.4. Conductas prosociales. CP

El cambio en las *conductas prosociales* en los distintos perfiles fue diferencialmente significativo, tanto desde la evaluación de los profesores (n : P1 = 13, P2 = 26, P3 = 15), $F(2, 51)$

$= 11,10$, $p < .001$, como en la evaluación de los padres (n : P1 = 13, P2 = 28, P3 = 13), $F(2, 51) = 8,55$, $p < .001$. En las conductas prosociales evaluadas por los profesores se encontraron diferencias significativas entre todos los perfiles, del P1 ($M = 13,85$) con el P2 ($M = 3,54$) y el P3 ($M = -6,20$), así como entre el P2 y el P3. En las conductas prosociales evaluadas por los padres se encontraron diferencias entre el P1 ($M = 9,62$) y el P3 ($M = -1,38$), así como entre el P2 ($M = 6,29$) y el P3 ($M = -1,38$), pero no se dieron diferencias entre el P1 y P2.

Los resultados evidenciaron que los sujetos experimentales que mayor incremento mostraron de sus conductas prosociales fueron los que en pretest tenían un nivel muy bajo en este tipo de conductas.

1.2.1.5. Imagen de los compañeros de grupo como prosociales. CS

En las *nominaciones de los compañeros de grupo como prosociales* (n : P1 = 16, P2 = 26, P3 = 12), los resultados del ANOVA pretest-posttest muestran que el cambio en los distintos perfiles fue similar, $F(2, 51) = 1,93$, $p > .05$. Aunque los sujetos de P1 ($M = 3,25$), aumentaron más el número de nominaciones que recibieron como compañeros prosociales, es decir, mejoraron más su imagen en el grupo que los de P2 ($M = 2,19$) o los de P3 ($M = 1,67$), sin embargo estas diferencias no fueron estadísticamente significativas.

1.2.1.6. Estrategias cognitivas de interacción social. EIS

En *estrategias cognitivas de interacción social asertivas* (n : P1 = 17, P2 = 28, P3 = 9), los resultados del ANOVA de la diferencia de medias pretest-posttest no fueron significativos entre los perfiles, $F(2, 51) = 2,67$, $p > .05$. El análisis *post hoc* de Tukey no mostró diferencias significativas ($p < .05$) de ningún perfil con el resto de los perfiles, es decir, del P1 ($M = 3,06$) con el P2 ($M = 2,18$) y con el P3 ($M = 1,22$), ni entre el P2 y el P3. Estos resultados ponen de relieve que el incremento de las

estrategias cognitivas asertivas que se produjo en los tres perfiles de desarrollo fue muy similar.

En *estrategias cognitivas de interacción social agresivas* (n : P1 = 12, P2 = 25, P3 = 17), el ANOVA pretest-posttest confirmó diferencias significativas entre los perfiles, $F(2, 51) = 18,47$, $p < .001$. El test de Tukey evidenció diferencias significativas ($p < .05$) del P1 ($M = -0,25$) con el P2 ($M = -2,24$), y con el P3 ($M = -5,00$), así como diferencias del P2 con el P1 y el P3. Los resultados obtenidos confirmaron un nivel de cambio diferencialmente significativo en cada uno de los tres perfiles, observándose que los sujetos experimentales que mayor disminución tuvieron de sus estrategias agresivas como técnica de resolución de conflictos sociales fueron los que en la fase pretest tenían un nivel alto y medio de estrategias agresivas.

En *estrategias pasivas* (n : P1 = 28, P2 = 13, P3 = 13), los resultados del ANOVA pretest-posttest confirmaron que la diferencia de medias no fue significativa entre los perfiles, $F(2, 51) = 3,01$, $p > .05$. El análisis *post hoc* de Tukey mostró únicamente diferencias significativas ($p < .05$) entre el P1 ($M = 2,39$) y el P3 ($M = 0,85$), no observándose diferencias de ninguno de estos perfiles con el P2 ($M = 1,85$). Estos resultados sugieren que los sujetos, experimentales que antes de la intervención mostraban muchas estrategias pasivas fueron los que menos aumentaron éstas. Así, el programa de juego fue especialmente beneficioso para los sujetos que antes de la intervención tenían muchas estrategias cognitivas pasivas en la interacción con otros. Estos sujetos, si bien no disminuyeron estas estrategias como había sido hipotetizado, al menos fueron los que menos las incrementaron.

En síntesis, el programa estimuló un mayor beneficio a los sujetos que en la fase pretest tenían un nivel alto y medio de estrategias cognitivas agresivas como técnica de resolución de conflictos sociales.

1.2.1.7. Autoconcepto. LAEA

En *autoconcepto positivo* (n : P1 = 13, P2 = 27, P3 = 14), los resultados del ANOVA pre-

test-posttest no fueron significativos entre los perfiles, $F(2, 51) = 2,85$, $p > .05$. El análisis *post hoc* de Tukey no mostró diferencias significativas ($p < .05$) de ningún perfil con el resto, es decir, ni del P1 ($M = 5,54$) con el P2 ($M = 2,37$) y con el P3 ($M = -0,62$), ni entre el P2 y el P3. Estos resultados ponen de relieve que aunque los sujetos que tenían bajo autoconcepto positivo en la fase pretest, es decir, aquellos que antes del programa de juego eligieron pocos adjetivos positivos para definirse, fueron los que más aumentaron; sin embargo, estos cambios no fueron estadísticamente significativos en relación con los otros dos perfiles.

En *autoconcepto negativo* (n : P1 = 16, P2 = 27, P3 = 11), el ANOVA pretest-posttest confirmó diferencias significativas entre los perfiles, $F(2, 51) = 13,51$, $p < .001$, pero el análisis de Tukey mostró únicamente diferencias significativas ($p < .05$) entre el P1 ($M = 1,81$) y el P3 ($M = -5,10$), que indicaban que los sujetos que en la fase pretest eligieron muchos adjetivos negativos para definirse disminuyeron significativamente más el número de adjetivos negativos, es decir, el programa fue especialmente beneficioso para los sujetos que antes de empezar la intervención tenían alto autoconcepto negativo.

En *autoconcepto global* (n : P1 = 10, P2 = 30, P3 = 14), diferencia entre positivo y negativo, el ANOVA pretest-posttest confirmó diferencias significativas entre los perfiles, $F(2, 51) = 5,14$, $p < .05$. El análisis de comparaciones múltiples de Tukey mostró diferencias significativas ($p < .05$) del P1 ($M = 9,11$) con el P2 ($M = 2,40$) y con el P3 ($M = -0,29$), pero no se dieron diferencias entre el P2 y el P3. Estos datos confirman que los sujetos que tenían bajo autoconcepto antes de la intervención fueron los que más mejoraron su autoconcepto global.

En *autoconcepto creativo* (n : P1 = 10, P2 = 25, P3 = 19), el ANOVA pretest-posttest evidenció diferencias significativas entre los perfiles, $F(2, 51) = 5,00$, $p < .05$. El análisis de Tukey constató únicamente diferencias significativas ($p < .05$) del P1 ($M = 4,00$) con el P3

($M = -0,28$). Sin embargo, no se dieron diferencias de estos perfiles con el P2 ($M = 1,72$). Los resultados obtenidos ponen de relieve que los sujetos que tenían bajo autoconcepto creativo antes de la intervención fueron los que más mejoraron su autoimagen como personas creativas, ya que fueron los que más aumentaron la elección de adjetivos característicos de las personas creadoras.

En síntesis, los sujetos experimentales que más se beneficiaron del programa fueron los que en la fase pretest tenían alto autoconcepto negativo, bajo autoconcepto global y bajo autoconcepto creativo.

1.2.1.8. Estabilidad emocional. DFH

En *estabilidad emocional* (n : P1 = 19, P2 = 21, P3 = 13), el ANOVA pretest-posttest confirmó diferencias significativas entre los perfiles, $F(2, 51) = 22,95$, $p < .001$. El test de Tukey evidenció diferencias significativas ($p < .05$) del P1 ($M = -0,32$) con el P2 ($M = -2,33$) y con el P3 ($M = -4,46$), así como diferencias del P2 con el P1 y el P3. Por lo tanto, los resultados confirman un nivel de cambio diferencialmente significativo en cada uno de los tres perfiles, observándose que los sujetos experimentales que mayor disminución tuvieron de indicadores emocionales, signo de perturbación emocional, fueron los que en la fase pretest tenían un nivel alto de indicadores, es decir, manifestaban un nivel alto de inestabilidad emocional.

1.2.2. Cambios en participantes con bajo nivel de inteligencia y creatividad

1.2.2.1. Inteligencia verbal y no verbal. K-BIT

En *inteligencia verbal* (CI verbal) (n : P1 = 11, P2 = 27, P3 = 16), los resultados del ANOVA confirmaron que la diferencia de medias posttest-pretest entre perfiles fue significativa, $F(2, 51) = 3,94$, $p < .05$. El análisis de Tukey mostró diferencias significativas ($p < .05$) entre el P2 ($M = 7,63$) y el P3 ($M = 3,19$), y

tendencialmente significativas ($p < .09$) entre el P1 ($M = 7,55$) y el P3 ($M = 3,19$).

En *inteligencia no verbal* (CI no verbal) (n : P1 = 19, P2 = 20, P3 = 15), el ANOVA de la diferencia pretest-posttest mostró diferencias significativas entre los tres perfiles, $F(2, 51) = 5,46$, $p < .01$. Los tests *post hoc* de Tukey hallaron diferencias significativas ($p < .05$) entre los sujetos de P1 ($M = 5,47$) que mejoran mucho más que los de P2 ($M = 0,95$) y los de P3 ($M = 0,33$).

Estos resultados sugieren que los experimentales que antes de iniciar la intervención tenían un nivel bajo y medio de CI verbal en el pretest mejoraron significativamente más su inteligencia verbal que los que tenían un nivel alto. En la inteligencia no verbal mejoraron significativamente más que los que tenían un nivel bajo en la fase pretest.

1.2.2.2. Pensamiento asociativo verbal. TAP

En la *capacidad de pensamiento asociativo verbal* respecto al indicador fluidez o número de ideas (n : P1 = 14, P2 = 24, P3 = 16), los resultados del ANOVA confirmaron que la diferencia de medias pretest-posttest entre los perfiles fue significativa, $F(2, 51) = 5,94$, $p < .01$. Los tests *post hoc* de Tukey evidenciaron diferencias significativas ($p < .01$) entre el P1 ($M = 15,86$) y el P3 ($M = -0,94$). Estos resultados ponen de relieve que los sujetos experimentales que tenían en la fase pretest un nivel bajo de fluidez de ideas mejoraron significativamente más.

Respecto a la *originalidad* de las ideas en una tarea que implica al pensamiento asociativo verbal (n : P1 = 8, P2 = 28, P3 = 18), los resultados del ANOVA de la diferencia de medias pretest-posttest no confirmaron diferencias estadísticamente significativas entre los perfiles, $F(2, 51) = 1,30$, $p > .05$. Pese a que los sujetos de P3 ($M = 5,89$), que en pretest tenían altos niveles de originalidad, experimentaron un menor incremento en su media que los de P1 ($M = 16,88$) y los de

P2 ($M = 17,25$), sin embargo, estas diferencias no resultaron estadísticamente significativas (*post hoc* de Tukey). En la variable originalidad los sujetos experimentales de los distintos perfiles no cambiaron de forma diferencialmente significativa.

Así, el programa fue especialmente beneficioso para los experimentales que en pretest tenían baja fluidez de ideas en una tarea que implica capacidad de pensamiento asociativo verbal.

1.2.2.3. Conductas características y rasgos de personalidad creadora. EPC

En *rasgos de personalidad creadora autoevaluados* (n : P1 = 9, P2 = 30, P3 = 15), los resultados del ANOVA confirman que la diferencia de medias pretest-posttest entre los perfiles fue significativa, $F(2, 51) = 11,67$, $p < .001$. El test de comparaciones múltiples de Tukey evidencia diferencias significativas ($p < .001$) del P1 ($M = 19,44$) con el P2 ($M = 7,73$) y con el P3 ($M = 2,93$), así como entre el P2 y el P3. Estos resultados ponen de relieve que los sujetos experimentales que antes de empezar el programa de juego tenían desde su propia opinión un nivel bajo de conductas características y rasgos de personalidad creadora, fueron los que significativamente más mejoraron, en comparación con los que tenían un nivel medio o alto.

En *rasgos de personalidad creadora evaluados por los padres* (n : P1 = 14, P2 = 26, P3 = 14), los resultados del ANOVA confirmaron que la diferencia de medias pretest-posttest entre los perfiles fue significativa, $F(2, 51) = 4,39$, $p < .05$. Los tests *post hoc* de Tukey evidenciaron diferencias significativas ($p < .001$) únicamente entre el P1 ($M = 6,43$) y el P3 ($M = -0,93$). No se encontraron diferencias del P2 ($M = 2,69$) con el P1 y el P3. Estos resultados confirmaron que, en opinión de los padres, los sujetos que mejoraron significativamente más fueron los que en la fase pretest tenían menor nivel de conductas y rasgos de personalidad creadora.

En *rasgos de personalidad creadora evaluados por los profesores* (n : P1 = 26, P2 = 15, P3 = 13), los resultados del ANOVA pretest-posttest mostraron diferencias significativas entre perfiles, $F(2, 51) = 10,85$, $p < .001$. No obstante, los resultados de los análisis de Tukey evidenciaron diferencias significativas ($p < .001$) únicamente entre el P1 ($M = 15,31$) y el P3 ($M = -0,69$). No se encontraron diferencias del P2 ($M = 8,20$) con el P1 y el P3. Así, también desde la evaluación de los profesores, los sujetos que mejoraron significativamente más fueron los que en la fase pretest tenían menos conductas y rasgos de personalidad creadora.

En síntesis, mejoraron significativamente más los sujetos experimentales que en la fase pretest, tanto desde su propia evaluación como desde la evaluación de padres y profesores, tenían un nivel bajo de conductas características y rasgos de personalidad creadora, tales como mostrar curiosidad formulando preguntas sobre variados temas, ofrecer soluciones originales a problemas que se observan, usar materiales de juego de forma original, tener interés por actividades artísticas como el dibujo, la pintura o por juegos de palabras, de fantasía, simbólicos, intelectuales..., o disponer de rasgos de personalidad creadora como independencia, sentido del humor, perseverancia, apertura a nuevas experiencias, autoimagen creativa...

1.2.2.4. Imagen de los compañeros de grupo como creativos. CS

En relación con las *nominaciones de los compañeros de grupo como creativos* (n : P1 = 13, P2 = 30, P3 = 11), los resultados del ANOVA pretest-posttest muestran que el cambio en los distintos perfiles fue similar, $F(2, 51) = 0,84$, $p > .05$. Aunque los sujetos de P1 ($M = 2,31$) aumentaron más el número de nominaciones que recibieron como compañeros creativos, es decir, mejoraron más su imagen en el grupo que los del P2 ($M = 1,13$), o los del P3 ($M = 0,82$), sin embargo, estas diferencias no fueron estadísticamente significativas.

1.2.2.5. Creatividad verbal. TPCT

En *fluidez de ideas total en las 4 tareas de creatividad verbal* planteadas, es decir, formular preguntas, causas y consecuencias de una situación y dar ideas para mejorar un juguete (n : P1 = 19, P2 = 20, P3 = 15), los resultados del ANOVA pretest-posttest indicaron que no había diferencias significativas entre perfiles, $F(2, 51) = 2,44, p > .05$. Los análisis de comparaciones múltiples de Tukey ratificaron que no hubo diferencia de ningún perfil con el resto, es decir, entre el P1 ($M = 17,00$) el P2 ($M = 16,65$) y el P3 ($M = 6,13$). Los sujetos de P1 y P2 aumentaron su nivel de fluidez de forma similar y ambos incrementaron más que los del P3; sin embargo, estas diferencias no resultaron estadísticamente significativas.

En *originalidad total de las ideas* (n : P1 = 17, P2 = 25, P3 = 12), el ANOVA pretest-posttest indica que no hay diferencias significativas entre perfiles, $F(2, 51) = 2,24, p > .05$. En la misma dirección que en el indicador fluidez, el análisis de comparaciones múltiples de Tukey ratificó que no había diferencia de ningún perfil con el resto, es decir, entre el P1 ($M = 36,94$), el P2 ($M = 25,48$) y el P3 ($M = 21,50$). Los sujetos de P1 aumentaron más su nivel de originalidad que los de P2 y P3, pero estas diferencias no fueron estadísticamente significativas.

En *flexibilidad total de las ideas* (n : P1 = 15, P2 = 23, P3 = 16), los resultados del ANOVA mostraron que la diferencia de medias pretest-posttest entre perfiles fue significativa, $F(2, 51) = 4,17, p < .05$. El test de comparaciones múltiples de Tukey puso de relieve diferencias significativas ($p < .05$) del P1 ($M = 8,80$) con el P2 ($M = 4,48$) y con el P3 ($M = 3,69$), aunque no se encontraron diferencias entre el P2 y el P3. Así, en flexibilidad de las ideas para el total de las 4 tareas de creatividad verbal propuestas, los sujetos que antes de la intervención tenían un nivel bajo fueron los que más mejoraron.

En síntesis, los sujetos experimentales con bajo nivel en el indicador flexibilidad de creatividad verbal mejoraron significativamente más.

Sin embargo, en los indicadores fluidez y originalidad en la creatividad verbal el cambio en los distintos perfiles resultó similar.

1.2.2.6. Creatividad gráfico-figurativa. TPCT

En *abstracción del título* en una tarea de construcción de un dibujo a partir de una mancha negra (n : P1 = 46, P2 = 6, P3 = 2), los resultados del ANOVA mostraron que la diferencia de medias pretest-posttest entre perfiles fue significativa, $F(2, 51) = 7,23, p < .01$. El test de comparaciones múltiples de Tukey puso de relieve diferencias significativas ($p < .05$) del P1 ($M = 0,59$) con el P2 ($M = -0,67$) y con el P3 ($M = -1,50$), aunque no se encontraron diferencias entre el P2 y el P3. Estos resultados indicaron que los sujetos de P1, es decir, los que en la fase pretest tenían un nivel más bajo en abstracción, fueron los que significativamente más aumentaron su capacidad de abstracción para poner un título a un dibujo.

En *abreacción* en una tarea de completar dibujos incompletos a partir de trazos dados (n : P1 = 14, P2 = 27, P3 = 13), los resultados del ANOVA pretest-posttest mostraron diferencias significativas entre perfiles, $F(2, 51) = 30,39, p < .001$. El test de Tukey indicó diferencias significativas ($p < .001$) del P1 ($M = 8,07$) con el P2 ($M = 2,33$) y con el P3 ($M = 0,46$), no encontrándose diferencias entre el P2 y el P3. Estos resultados indicaron que los sujetos de P1, es decir, los que en pretest tenían un nivel más bajo en abreacción fueron los que significativamente más incrementaron su abreacción o tendencia a resistirse al cierre rápido de figuras.

En *originalidad* en una tarea de realizar un dibujo a partir de una mancha negra y una tarea de realizar dibujos tomando como base líneas paralelas (n : P1 = 14, P2 = 23, P3 = 17), los resultados del ANOVA pretest-posttest indicaron diferencias significativas entre perfiles, $F(2, 51) = 6,62, p < .01$. El análisis *post hoc* de Tukey mostraba diferencias significativas ($p < .01$) del P1 ($M = 6,86$) con el P3

($M = -0,65$), así como diferencias entre el P2 ($M = 6,30$) y el P3 ($M = -0,65$). Sin embargo, el cambio en los sujetos de P1 y P2 fue similar. Estos resultados indican que los sujetos de P1 y P2, es decir, los que en la fase pretest tenían un nivel bajo y medio en originalidad, fueron los que significativamente más aumentaron su originalidad o aptitud para presentar ideas novedosas, infrecuentes, para aportar ideas o soluciones que están lejos de lo obvio, común, banal o establecido, en tareas de construcción de dibujos a partir de una forma o mancha negra y en tareas de realización de dibujos a partir de líneas paralelas de base.

En *elaboración* (n : P1 = 16, P2 = 34, P3 = 4), los resultados del ANOVA pretest-posttest indicaban que no había diferencias significativas entre perfiles, $F(2, 51) = 1,15$, $p > .05$. Los análisis de comparaciones múltiples de Tukey ratificaron que no hubo diferencia de ningún perfil con el resto, es decir, entre el P1 ($M = 9,88$) el P2 ($M = 7,88$) y el P3 ($M = 9,75$), lo que pone de relieve que en el indicador elaboración en tareas de creatividad gráfico-figurativa el cambio en los distintos perfiles fue similar.

En *fluidez de ideas* (n : P1 = 16, P2 = 19, P3 = 19), en una tarea de completar dibujos incompletos a partir de trazos dados y en una tarea hacer dibujos a partir de líneas paralelas, los resultados del ANOVA mostraron que la diferencia de medias pretest-posttest entre perfiles fue significativa, $F(2, 51) = 8,58$, $p < .001$. El test de Tukey indicó diferencias significativas ($p < .05$) del P1 ($M = 7,25$) con el P2 ($M = 2,37$) y con el P3 ($M = -0,95$), no encontrándose diferencias entre el P2 y el P3. Estos datos sugieren que los sujetos de P1, es decir, los que en la fase pretest tenían un nivel más bajo de fluidez de ideas, fueron los que significativamente mayor incremento experimentaron en su capacidad para dar ideas en tareas de creatividad gráfico-figurativa.

En síntesis, el programa fue especialmente eficaz con aquellos sujetos que antes de empezar la intervención en su creatividad gráfico-figurativa tenían baja capacidad de abstracción a

la hora de poner un título a un dibujo, baja capacidad de abreacción o resistencia al cierre rápido de figuras, baja o media capacidad de originalidad o aptitud para presentar ideas novedosas, infrecuentes, así como bajo nivel de fluidez de ideas para realizar dibujos.

1.2.2.7. Creatividad gráfico-figurativa. CUADRO

En el *tiempo de ejecución* o tiempo necesario para realizar un cuadro libre (n : P1 = 10, P2 = 30, P3 = 14), los resultados del ANOVA mostraron que la diferencia de medias pretest-posttest entre perfiles fue significativa, $F(2, 51) = 6,71$, $p < .01$. El test de comparaciones múltiples de Tukey puso de relieve diferencias significativas ($p < .05$) del P1 ($M = 1,20$) con el P2 ($M = -2,07$) y con el P3 ($M = -4,21$), aunque no se encontraron diferencias entre el P2 y el P3. Estos resultados indicaron que los sujetos de P3, es decir, los que en la fase pretest tardaron más tiempo en realizar el cuadro, fueron los que significativamente más disminuyeron el tiempo necesario para realizar este producto creativo.

En la *originalidad del cuadro* (n : P1 = 16, P2 = 30, P3 = 8), los resultados del ANOVA evidenciaron que la diferencia de medias pretest-posttest entre perfiles fue significativa, $F(2, 51) = 18,74$, $p < .01$. El análisis *post hoc* de Tukey mostró diferencias significativas ($p < .05$) del P1 ($M = 1,88$) con el P2 ($M = 0,90$) y con el P3 ($M = -1,13$), así como diferencias entre el P2 y el P3. Estos resultados, ratificando los obtenidos con el TPCT, indican que los sujetos de P1, es decir, los que antes del programa de juego tenían un nivel bajo, fueron los que significativamente más aumentaron su originalidad definida como “novedad; asociaciones ingeniosas, sentido del humor; fantasía, visualización inusual; transformación; fuerza expresiva...”.

En síntesis, los sujetos que en la fase pretest necesitaron mucho tiempo para realizar el cuadro, mostrando bajos niveles de originalidad del mismo, fueron los que mayor mejoría experimentaron en su rendimiento creativo gráfico, ya que disminuyeron el tiempo de ejecución aumentando su nivel de originalidad.

1.3. Influencia del género en los efectos del programa

En tercer lugar, se estudió la influencia de la variable género en los efectos del programa. Para evaluar si el programa de juego afectó de forma diferencialmente significativa en función del sexo, se realizaron análisis descriptivos (medias y desviaciones típicas) y análisis de varianza (Anova, Ancova) de la fase pretest y de la diferencia pretest-posttest, cuyos resulta-

dos se presentan en la Tabla 3. Además, en el Gráfico 3 se muestran las representaciones gráficas del cambio en función del género en las variables objeto de estudio, indicándose con un asterisco (*) aquellas en las que se encontraron diferencias estadísticamente significativas. En último lugar se describen y comentan los cambios que se dieron en los sujetos experimentales analizados desde la perspectiva de género.

TABLA 3. MEDIAS, DESVIACIONES TÍPICAS Y RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE VARIANZA EN EXPERIMENTALES PARA TODAS LAS VARIABLES MEDIDAS EN FUNCIÓN DEL GÉNERO EN LA FASE PRETEST Y EN LA DIFERENCIA PRETEST-POSTEST.

	Pretest				Diferencias Pretest-Posttest				Anova		Ancova F(1,52)	
	Varones (n=25) Mujeres (n=29)				Varones (n=25) Mujeres (n=29)				F(1,52)			
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	Pretest	Pre-Pos		Pre-Pos
CABS												
Conducta pasiva	9,04	6,83	7,83	5,47	-1,56	7,26	-0,93	4,19	0,52	0,15	0,00	
Conducta asertiva	15,40	5,95	18,21	3,75	2,68	5,03	1,55	3,55	4,42 *	0,92	0,01	
Conducta agresiva	5,96	5,79	3,31	2,80	-2,12	4,02	-1,52	2,40	4,78 *	0,46	1,12	
AD												
Conducta antisocial	3,92	4,05	2,93	2,71	-0,32	4,69	0,00	2,82	1,13	0,09	0,64	
Conducta delictiva	0,76	2,09	0,10	0,31	-0,60	1,98	0,04	0,35	2,80	2,89	0,08	
BAS												
Conductas consideración	27,16	7,50	31,41	6,17	3,64	6,89	2,45	5,58	5,22 *	0,49	1,27	
Conductas autocontrol	30,16	5,89	30,83	4,95	0,00	7,66	2,76	5,80	0,20	2,39	3,11+	
Conductas retraimiento**	7,32	5,77	6,45	4,47	0,32	5,28	-2,83	4,25	0,39	5,88 *	8,22 **	
Conductas ansiedad	8,68	4,21	9,79	4,89	-0,60	4,32	-2,66	5,43	0,79	2,31	1,12	
Conductas liderazgo	16,76	5,48	17,28	5,16	3,92	5,09	2,62	4,53	0,12	0,98	0,06	
CP												
Prosocial profesores	33,32	13,82	44,10	12,49	4,00	14,21	2,72	12,49	9,07 **	0,12	2,03	
Prosocial padres	37,44	8,35	44,48	8,07	6,72	7,64	3,97	8,20	9,90 **	1,61	0,27	
CS												
Compañero prosocial*	2,60	2,16	4,62	3,45	1,84	2,10	2,86	2,33	6,40 *	2,84	6,73 *	
EIS												
Estrategias asertivas***	1,96	1,51	2,76	1,68	1,52	1,87	2,97	1,94	3,31 +	7,71 **	14,36 ***	
Estrategias agresivas	5,20	2,20	4,86	2,46	-2,68	2,91	-2,66	2,64	0,27	0,00	0,51	
Estrategias pasivas	1,00	1,12	1,93	1,67	2,04	1,90	1,76	2,01	5,61 *	0,27	0,19	
Estrategias totales	8,16	3,00	9,55	2,71	0,88	4,24	2,07	3,00	3,21 +	1,44	2,81	
LAEA												
Autoconcepto positivo	28,20	7,26	30,41	5,09	4,00	7,62	1,10	5,85	1,72	2,45	0,43	
Autoconcepto negativo	4,84	6,31	2,86	1,96	-0,79	5,59	-0,10	2,23	2,57	0,36	0,01	
Autoconcepto total	23,36	10,53	27,55	5,12	4,79	9,18	1,21	5,34	3,61 +	3,14 +	0,47	
Autoconcepto creativo	13,56	3,75	14,03	3,85	1,79	3,60	1,21	3,88	0,20	0,31	0,05	
DFH												
Inestabilidad emocional	4,24	2,42	3,00	1,36	-2,48	2,86	-1,82	1,70	5,43 *	1,06	1,72	

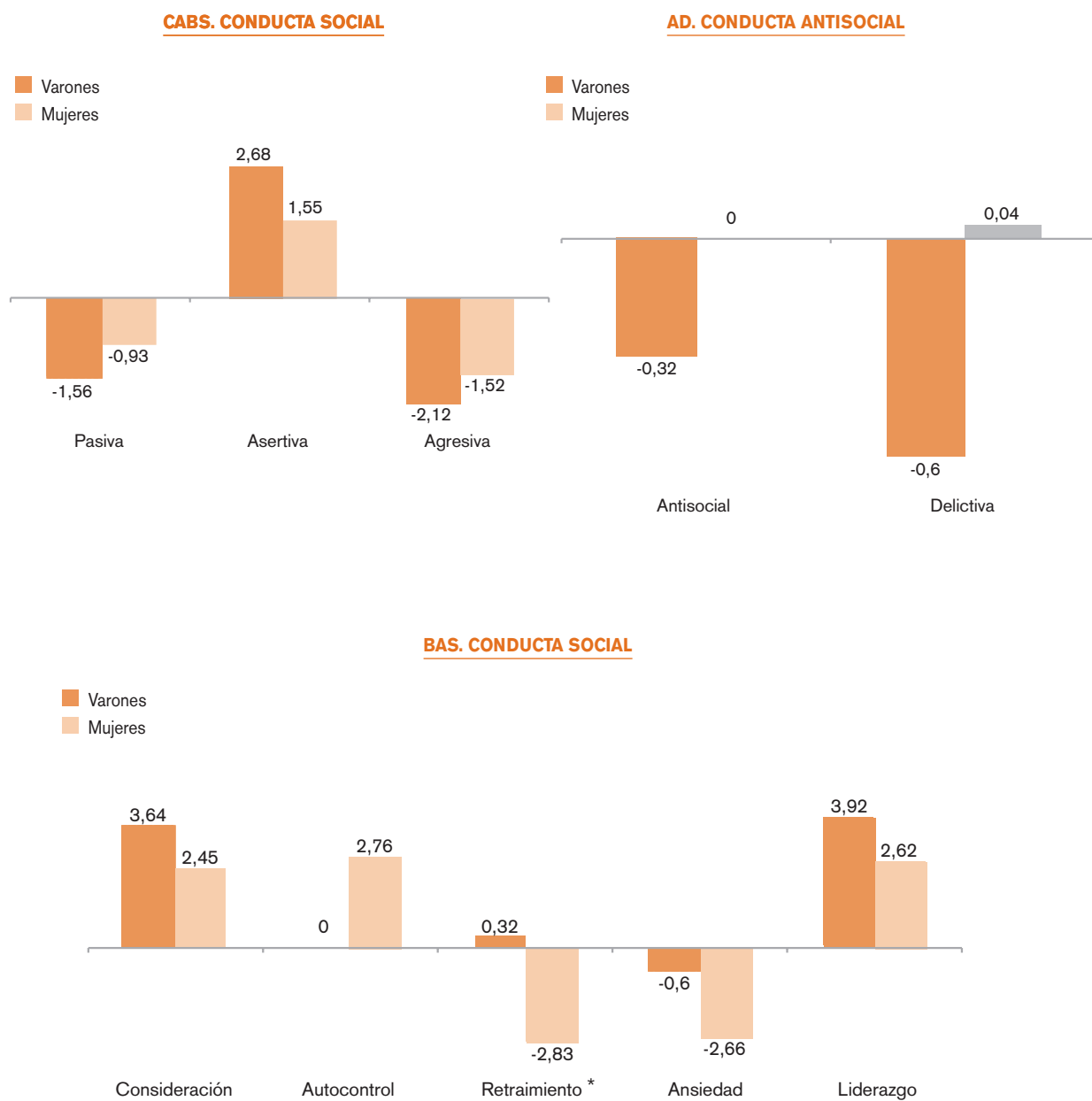
Continuación:

	Pretest				Diferencias Pretest-Posttest				Anova F(1,52)		Anova F(1,52)	
	Varones (n=25)				Mujeres (n=29)				Varones (n=25)		Mujeres (n=29)	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	Pretest	Pre-Pos	Pre-Pos	
K-BIT												
CI verbal	47,36	5,08	47,34	5,89	7,16	4,39	5,55	6,38	0,00	1,12	1,50	
CI no verbal	30,32	4,88	31,55	4,91	3,64	4,70	1,28	6,02	0,85	2,52	1,38	
TAP												
Fluidez	19,92	8,02	27,38	14,28	6,56	12,11	6,93	16,50	5,35 *	0,00	2,54	
Originalidad	17,36	12,47	25,55	23,18	11,88	17,14	14,72	29,45	2,49	0,18	1,37	
EPC												
P. Creadora autoevalua.	37,28	12,00	40,48	9,54	9,52	9,98	7,34	9,47	1,20	0,67	0,38	
P. Creadora padres	34,64	11,42	38,45	9,11	3,08	6,20	2,41	7,67	1,85	0,12	0,07	
P. Creadora profesores **	28,40	13,75	28,86	12,18	5,28	13,56	13,10	9,08	0,01	6,35 *	9,89 **	
CS												
Compañero creativo*	3,80	2,81	3,38	2,44	0,36	3,25	2,21	2,77	0,34	5,08 *	4,64 *	
TT C. Verbal total												
Fluidez	19,12	9,28	22,10	9,07	11,96	11,98	15,48	19,42	1,42	0,61	1,21	
Originalidad	11,40	11,13	12,00	8,92	28,76	22,46	27,72	21,49	0,04	0,03	0,16	
Flexibilidad	12,56	4,54	14,10	4,77	5,08	4,92	5,76	6,32	1,47	0,18	0,64	
TT C. Gráfica total												
Abstracción título	0,84	0,62	0,97	0,82	0,48	1,05	0,28	1,25	0,38	0,41	0,13	
Abreacción	12,32	3,50	13,52	3,62	4,32	3,59	2,55	4,11	1,51	2,78	0,34	
Originalidad	7,56	5,73	9,55	7,73	5,48	7,12	3,21	7,62	1,12	1,27	0,56	
Elaboración	5,20	2,87	4,93	2,43	7,56	4,46	9,52	4,63	0,13	2,48	1,86	
Fluidez	21,28	7,04	24,24	7,54	2,68	6,38	2,62	6,94	2,19	0,00	0,68	
Cuadro Tiempo	14,36	4,14	14,72	2,52	-2,08	4,81	-1,97	3,08	0,15	0,01	0,23	
Cuadro Originalidad E 1	2,44	1,23	2,00	0,96	0,48	1,12	1,24	1,64	2,17	3,83	1,36	

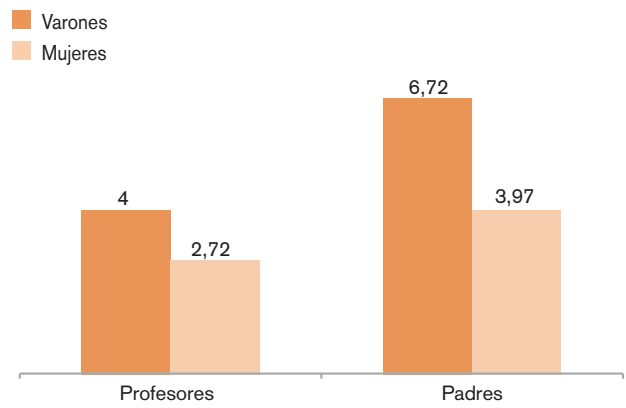
+ $p < .09$ $*p < .05$ $**p < .05$ $***p < .001$

Nota: Se enfatizan con color las diferencias de medias pretest-posttest y las varianzas de las variables en las que se encontraron diferencias significativas en función del género por efecto del programa.

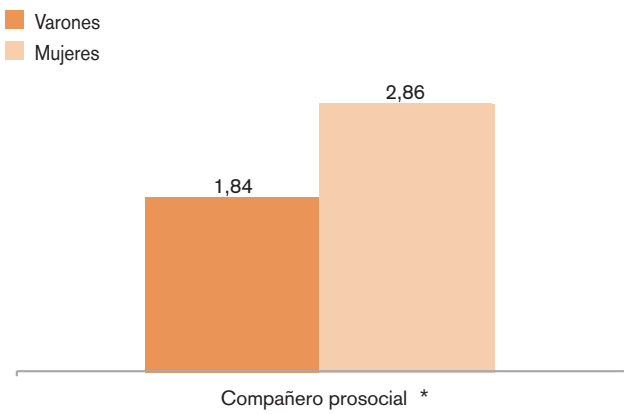
GRÁFICO 3. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL CAMBIO POR EFECTO DEL PROGRAMA DE JUEGO COOPERATIVO EN FUNCIÓN DEL GÉNERO.



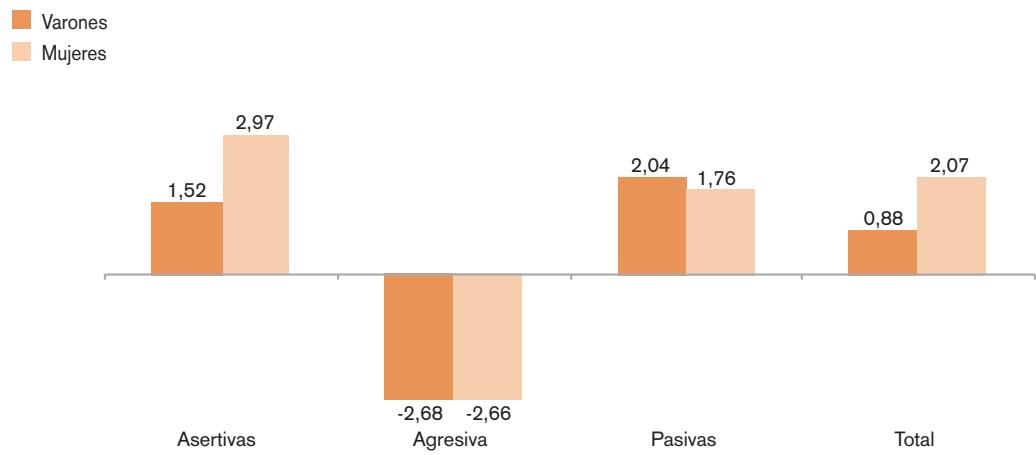
CP. CONDUCTA PROSOCIAL



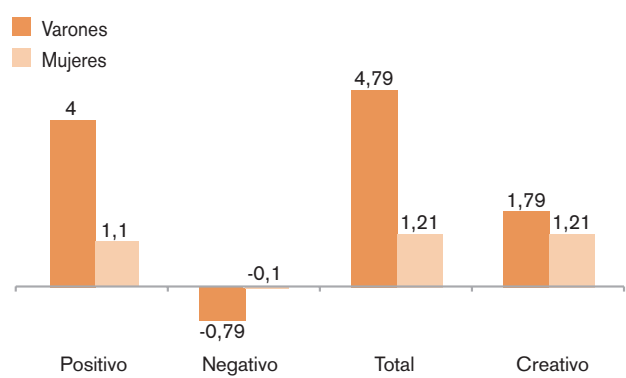
CS. SOCIOMÉTRICO PROSOCIAL



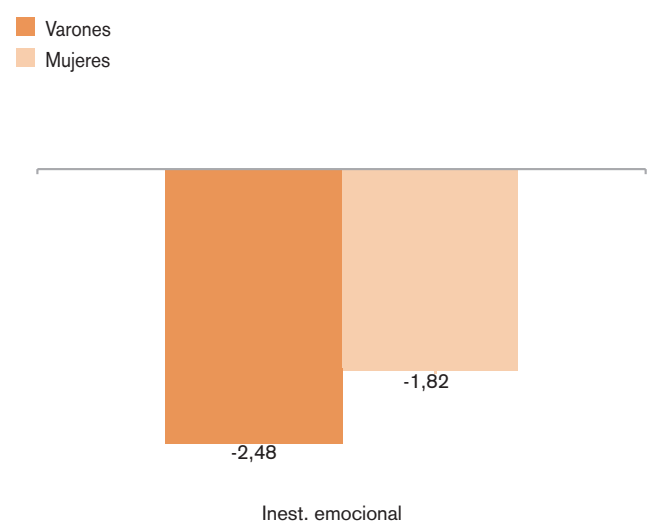
EIS. ESTRATEGIAS COGNITIVAS DE INTERACCIÓN SOCIAL



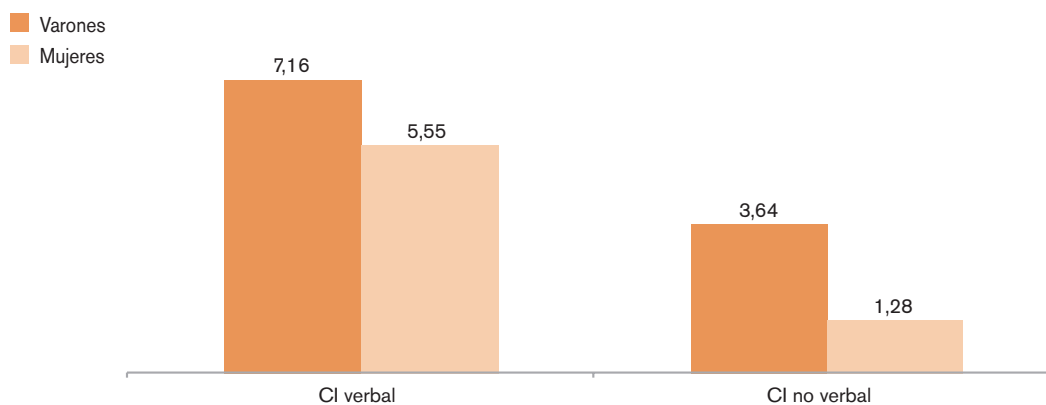
LAEA. AUTOCONCEPTO



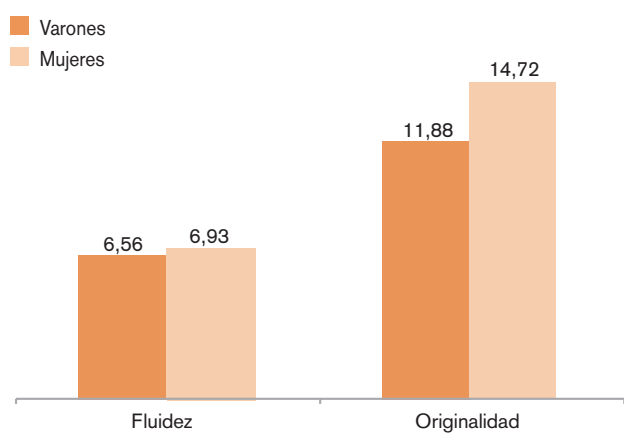
DFH. INESTABILIDAD EMOCIONAL



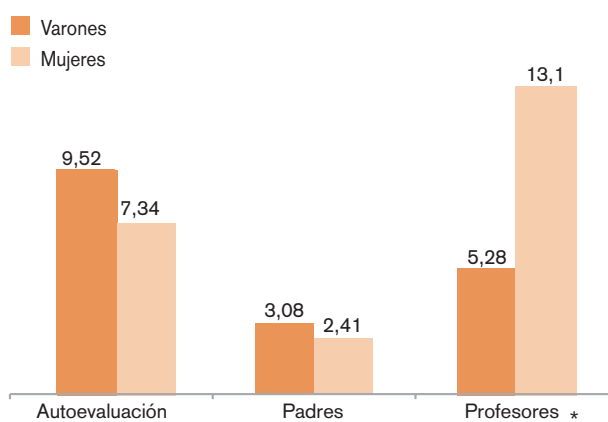
K-BIT. INTELIGENCIA



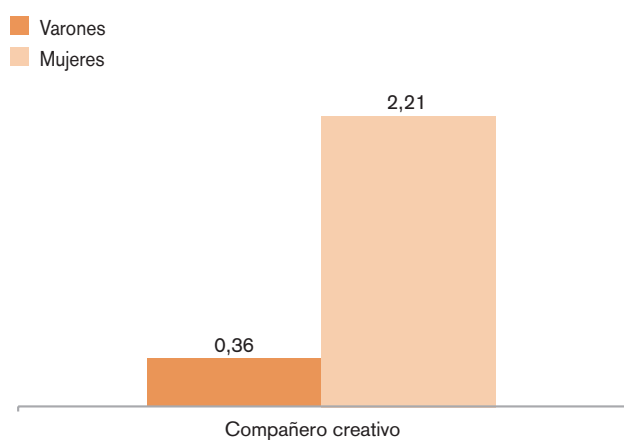
TAP. PENSAMIENTO ASOCIATIVO VERBAL



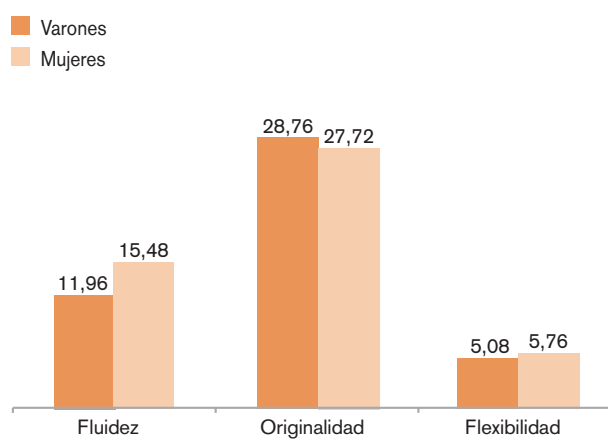
ECP. PERSONALIDAD CREADORA



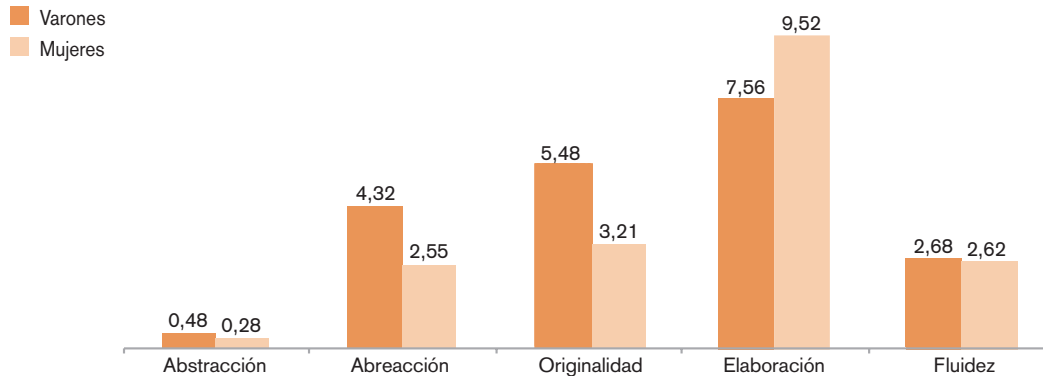
CS. SOCIOMÉTRICO CREATIVO



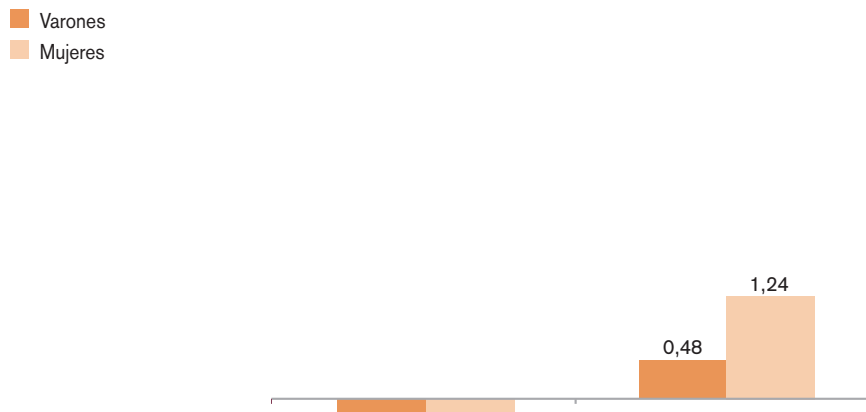
TPCT. CREATIVIDAD VERBAL



TPCT. CREATIVIDAD GRÁFICA



CUADRO. CREATIVIDAD GRÁFICA



1.3.1. Influencia del género en variables del desarrollo socioemocional

Los resultados del MANOVA pretest realizado con las puntuaciones de los sujetos experimentales en la *conducta social pasiva, asertiva y agresiva* evaluada con el CABS evidenciaron tendenciales diferencias *a priori* en función del sexo, $F(1, 52) = 2,44, p = .075$. Como se puede observar en la Tabla 3, en concreto, se dieron significativamente menos conductas asertivas en los varones ($M = 15,40$) que en las mujeres ($M = 18,21$), y más conductas agresivas en los varones ($M = 5,96$) que en aquellas ($M = 3,31$). Sin embargo, los resultados del MANOVA pretest-posttest, $F(1, 52) = 0,45, p > .05$, y del MANCOVA pretest-posttest, $F(1, 52) = 0,96, p > .05$, no fueron significati-

vos, lo que pone de relieve que el programa no afectó diferencialmente en función del género. Con relación al cambio que se produce por efecto del programa, los datos permiten observar que los varones disminuyen más sus conductas pasivas ($M = -1,56$) que las mujeres ($M = 0,93$), y también disminuyen más sus conductas agresivas ($M = -2,12$) frente a ellas ($M = -1,52$), aumentando más sus conductas asertivas ($M = 2,68$) que las mujeres ($M = 1,55$); sin embargo, estas diferencias en ningún caso resultan estadísticamente significativas, ya que los ANOVA y ANVOCA pretest-posttest no fueron significativos para ninguna de las 3 variables.

En relación con los resultados en *conducta antisocial y delictiva* medida con el AD, el MANOVA pretest, $F(1, 52) = 1,42, p > .05$, no

evidenció diferencias significativas entre varones y mujeres en la fase pretest. El MANOVA pretest-posttest, $F(1, 52) = 1,54, p > .05$, y el MANCOVA pretest-posttest, $F(1, 52) = 0,38, p > .05$, tampoco indicaron diferencias significativas en función del género. Como se puede observar en la tabla 3, el cambio en la conducta antisocial fue escaso y muy similar en ambos sexos (varones $M = -0,32$; mujeres $M = 0,00$), no mostrando el ANCOVA diferencias significativas entre ellos, $F(1, 52) = 0,64, p > .05$, en la misma dirección que en la conducta delictiva (varones $M = -0,60$; mujeres $M = 0,04$), en la que el ANCOVA tampoco confirmó diferencias significativas entre varones y mujeres, $F(1, 52) = 0,08, p > .05$. En síntesis, en ninguna de las dos variables medidas se produjeron efectos diferenciales del programa en función del género.

El MANOVA pretest para el conjunto de las *conductas sociales* medidas con la BAS mostró diferencias en función del género, $F(1, 52) = 2,43, p < .05$. Pero estas diferencias se refieren específicamente a las conductas de consideración por los demás, $F(1, 52) = 5,22, p < .05$, en las que las mujeres tienen superiores puntuaciones ($M = 31,41$) que los varones ($M = 27,16$) antes de comenzar la intervención. Los resultados del MANOVA pretest-posttest, $F(1, 52) = 1,84, p > .05$, o del MANCOVA pretest-posttest, $F(1, 52) = 1,64, p > .05$, no evidenciaron a nivel global diferencias entre sexos. No obstante, en las conductas de retraimiento los resultados del ANOVA pretest-posttest $F(1, 52) = 5,88, p < .05$, y del ANCOVA pretest-posttest, $F(1, 52) = 8,22, p < .01$, mostraron diferencias significativas en función del género (ver Tabla 3). Y una dirección similar se observó en las conductas de autocontrol, en las que los resultados del ANCOVA pretest-posttest sugerían tendenciales diferencias significativas, $F(1, 52) = 3,11, p = .084$. Como se puede observar en la Tabla 3, en las conductas de retraimiento los varones aumentaron un poco ($M = 0,32$), mientras que las mujeres disminuyeron significativamente sus conductas de retraimiento ($M = -2,83$).

Y la misma dirección se observó con las conductas de autocontrol en las que los varones no mostraron cambio pretest-posttest ($M = 0,00$), mientras que las mujeres aumentaron estas conductas ($M = 2,76$), aunque estas diferencias sólo resultaron tendencialmente significativas.

El MANOVA pretest en las *conductas prosociales* evaluadas por profesores y padres con el CP mostró diferencias significativas *a priori*, $F(1, 52) = 7,45, p < .001$. Los ANOVA pretest permiten observar diferencias, tanto en la evaluación de profesores como de padres, confirmando superiores puntuaciones en las mujeres antes del programa de juego. Sin embargo, los resultados del MANOVA pretest-posttest, $F(1, 52) = 0,83, p > .05$, o del MANCOVA pretest-posttest, $F(1, 52) = 1,08, p > .05$, no evidenciaron diferencias en función del género, es decir, varones y mujeres incrementaron de forma similar sus conductas prosociales por efecto del programa. Los ANOVA y ANCOVA pretest-posttest ratificaron la ausencia de diferencias en el cambio en ambas variables.

En la *elección sociométrica de compañeros prosociales* el ANOVA pretest mostró diferencias significativas entre sexos, $F(1, 52) = 6,40, p < .05$, y el ANCOVA pretest-pos-test también evidenció diferencias, $F(1, 52) = 6,73, p < .05$. Como se puede observar en la Tabla 3, las mujeres, antes de la intervención, nominaron a más compañeros del grupo como prosociales ($M = 4,62$) que los varones ($M = 2,60$), y el programa fomentó que ellas aumentaran significativamente más el número de compañeros considerados como prosociales ($M = 2,86$) que los varones ($M = 1,84$).

El MANOVA pretest en las *estrategias cognitivas de interacción social* evaluadas con el EIS mostró diferencias significativas *a priori*, $F(1, 52) = 3,00, p < .05$. Como se puede observar en la Tabla 3, los ANOVA pretest evidenciaron diferencias estadísticamente significativas en las estrategias cognitivas de interacción social pasivas, constatándose superiores puntuaciones en las mujeres ($M = 1,93$) que en

los varones ($M = 1,00$) antes del programa de juego. Los resultados del MANOVA pretest-posttest, $F(1, 52) = 2,96$, $p < .05$, o del MANCOVA pretest-posttest, $F(1, 52) = 4,81$, $p < .01$, también confirmaron diferencias en función del género. Sin embargo, estos resultados se explican por las diferencias estadísticamente significativas en el cambio que se observó en varones y mujeres en las estrategias asertivas, en las que el ANOVA pretest-posttest, $F(1, 52) = 7,71$, $p < .01$, y el ANCOVA pretest-posttest, $F(1, 52) = 14,36$, $p < .001$, constataron que las mujeres aumentaron más ($M = 2,97$) sus estrategias cognitivas asertivas como medio de afrontamiento de situaciones sociales que los varones ($M = 1,52$). En las estrategias pasivas, agresivas y totales no se encontró una influencia significativa del género en los efectos del programa.

Con relación a los *resultados* del autoconcepto evaluado con el LAEA, el MANOVA pretest, $F(1, 52) = 1,41$, $p > .05$, no evidenció diferencias significativas entre varones y mujeres antes de la intervención. El MANOVA pretest-posttest, $F(1, 52) = 1,44$, $p > .05$, y el MANCOVA pretest-posttest, $F(1, 52) = 0,45$, $p > .05$, tampoco indicaron diferencias significativas en función del género. Como se puede observar en la Tabla 3, los ANOVA pretest indican que no había diferencias significativas en ninguna de las dimensiones del autoconcepto evaluadas antes de empezar el programa de juego. En la misma dirección, los ANOVA y ANCOVA pretest-posttest no mostraron diferencias significativas, lo que indica que el género no influyó en los efectos del programa en el autoconcepto. Como se puede observar en el autoconcepto positivo, los hombres aumentaron algo más que las mujeres (varones $M = 4,00$; mujeres $M = 1,10$), lo mismo que sucedió en el autoconcepto global (varones $M = 4,79$; mujeres $M = 1,21$), pero estas diferencias no fueron significativas. En autoconcepto negativo en ambos sexos disminuyeron de forma similar (varones $M = -0,79$; mujeres $M = -0,10$), y en el autoconcepto creativo aumentaron casi de forma idéntica (varones $M = 1,79$; mujeres $M = 1,21$). Así, los resulta-

dos indicaron que en el autoconcepto no se dieron efectos diferenciales del programa en función del género.

Como se puede observar en la Tabla 3, en la estabilidad emocional medida con el DFH, los resultados del ANOVA pretest muestran diferencias significativas en función del género, $F(1, 52) = 5,43$, $p < .05$, con puntuaciones un poco superiores en los varones ($M = 4,24$) frente a las mujeres ($M = 3,00$). Sin embargo, el ANOVA pretest-posttest, $F(1, 52) = 1,06$, $p > .05$, y el ANCOVA pretest-posttest, $F(1, 52) = 1,72$, $p > .05$, indican que no se dieron diferencias significativas en el cambio por efecto de la intervención. Por consiguiente, el género no influyó en los efectos del programa sobre la estabilidad emocional, disminuyendo los indicadores emocionales, signo de perturbación emocional, en los varones ($M = -2,48$) y en las mujeres ($M = -1,82$) de forma similar.

En síntesis, el programa de juego potenció un efecto significativo en función del género, ya que en relación a los varones, las mujeres (1) disminuyeron más sus conductas de retraimiento; (2) aumentaron más el número de compañeros de grupo considerados como prosociales, es decir, mejoraron más la imagen de sus compañeros de grupo; y (3) aumentaron más la cantidad de estrategias asertivas como técnica de afrontamiento de situaciones sociales conflictivas.

1.3.2. Influencia del género en variables de la inteligencia y la creatividad

En la variable *inteligencia*, el MANOVA pretest realizado con las puntuaciones de todas las variables del K-BIT no mostró diferencias *a priori* en función del sexo, $F(1, 52) = 0,55$, $p > .05$. Los resultados del MANOVA de la diferencia de medias posttest-pretest, $F(1, 52) = 1,56$, $p > .05$, o del MANCOVA posttest-pretest, $F(1, 52) = 1,08$, $p > .05$, tampoco evidenciaron un efecto diferencial del programa en función del sexo. Como se puede observar en la Tabla 3, los ANOVA pretest de cada variable ratifican la homogeneidad, es decir,

antes de empezar la intervención varones y mujeres tenían similares niveles en el CI verbal y en el CI no verbal. Además, los ANCOVA pretest-posttest confirman que los cambios en ambos sexos fueron parecidos. Los varones incrementaron su CI verbal ($M = 7,16$), en la misma dirección que las mujeres ($M = 5,55$), y el ANCOVA de las diferencias posttest-pretest indicó que no hubo diferencias estadísticamente significativas en este cambio, $F = 1,50$, $p > .05$. La misma tendencia se observó con el CI no verbal, en el que los varones incrementaron más su media ($M = 3,64$) que las mujeres ($M = 1,28$), pero estas diferencias no fueron estadísticamente significativas, $F(1, 52) = 1,38$, $p > .05$.

En relación con los resultados en la *capacidad de pensamiento asociativo verbal* evaluada con el TAP, el MANOVA pretest, $F(1, 52) = 2,75$, $p = .073$, mostró tendencias diferencias significativas entre varones y mujeres, pero éstas se debían a las diferencias existentes en la variable fluidez, en la que las mujeres tuvieron *a priori* una puntuación superior. El MANOVA de las diferencias posttest-pretest, $F(1, 52) = 0,17$, $p > .05$, y el MANCOVA posttest-pretest, $F(1, 52) = 1,28$, $p > .05$, indican que no hubo diferencias significativas en el cambio entre ambos sexos. Los datos presentados en la Tabla 3 permiten observar que en fluidez de ideas el cambio fue muy similar en ambos sexos (varones, $M = 6,56$; mujeres, $M = 6,93$), no mostrando el ANCOVA pretest-posttest diferencias significativas entre ellos, $F(1, 52) = 2,54$, $p > .05$. En originalidad de estas ideas, aunque las mujeres aumentaron algo más (varones, $M = 11,88$; mujeres, $M = 14,72$), el ANCOVA no confirmó diferencias pretest-posttest significativas entre ellos, $F(1, 52) = 1,37$, $p > .05$. En síntesis, el programa no afectó de forma diferencialmente significativa en función del sexo en ninguna de las variables intelectuales medidas, es decir, varones y mujeres aumentaron de forma similar.

En *características de personalidad creadora*, los resultados del MANOVA pretest $F(1, 52) = 0,83$, $p > .05$, obtenido con las puntuacio-

nes del EPC en la autoevaluación y en la evaluación de padres y profesores, no indican diferencias significativas en función del género antes de empezar el programa de juego. Tampoco el MANOVA pretest-posttest, $F(1, 52) = 2,72$, $p > .05$, evidencia diferencias; sin embargo, el MANCOVA pretest-posttest sí muestra diferencias, $F(1, 52) = 3,85$, $p < .05$. No obstante, estas diferencias se deben a las diferencias encontradas únicamente en la evaluación de los profesores, cuyo ANOVA pretest-posttest, $F(1, 52) = 6,35$, $p < .05$, y ANCOVA pretest-posttest, $F(1, 52) = 9,89$, $p < .05$, sí muestran diferencias significativas en función del género. Únicamente en opinión de los profesores las mujeres mejoraron significativamente más que los varones en conductas características y rasgos de personalidad creadora (varones, $M = 5,28$; mujeres, $M = 13,10$), pero ni en la autoevaluación ni en la evaluación de los padres se confirmaron estas diferencias, por lo que se puede considerar que esta variable debería ser objeto de futura evaluación.

En *elección sociométrica de compañero creativo* el ANOVA pretest no confirmó diferencias significativas *a priori* en función del sexo, $F(1, 52) = 0,34$, $p > .05$, sin embargo, el ANOVA pretest-posttest, $F(1, 52) = 5,08$, $p < .05$, o el ANCOVA pretest-posttest, $F(1, 52) = 4,64$, $p < .05$, sí pusieron de relieve que el cambio por efecto del programa fue diferencial en ambos sexos, aumentando más las mujeres el número de compañeros nominados como creativos que los varones (varones, $M = 2,21$; mujeres, $M = 0,36$).

En la creatividad verbal, el MANOVA pretest realizado con las puntuaciones de todas las variables del TPCT no mostró diferencias *a priori* en función del sexo, $F(1, 52) = 0,65$, $p > .05$. Los resultados del MANOVA de la diferencia de medias posttest-pretest, $F(1, 52) = 0,68$, $p > .05$, o del MANCOVA posttest-pretest, $F(1, 52) = 1,96$, $p > .05$, tampoco evidenciaron un efecto diferencial del programa en función del sexo. Como se puede observar en la Tabla 3, los ANOVA pretest, en los indicadores fluidez, originalidad y flexibilidad verbal,

indican que no había diferencias significativas, es decir, antes de empezar la intervención varones y mujeres tenían similares niveles en los tres indicadores de creatividad verbal evaluados con las 4 tareas de creatividad planteadas. Y, así mismo, los ANOVA pretest-posttest y los ANCOVA pretest-posttest tampoco mostraron diferencias significativas entre varones y mujeres, lo que pone de relieve la ausencia de influencia del género en el cambio que se produjo en la creatividad verbal por efecto del programa. En fluidez de ideas las mujeres aumentaron más que los varones, aunque estas diferencias no fueron estadísticamente significativas (varones, $M = 11,96$; mujeres, $M = 15,48$), mientras que en originalidad de las ideas (varones, $M = 28,76$; mujeres, $M = 27,72$) y en flexibilidad (varones, $M = 5,08$; mujeres, $M = 5,76$), el cambio fue muy similar en ambos sexos.

En la creatividad gráfico-figurativa, el MANOVA pretest realizado con las puntuaciones de todas las variables del TPCT no mostró diferencias *a priori* en función del sexo, $F(1, 52) = 0,69, p > .05$. Los resultados del MANOVA de la diferencia de medias pretest- posttest, $F(1, 52) = 1,63, p > .05$, o del MANCOVA posttest-pretest, $F(1, 52) = 1,23, p > .05$, tampoco evidenciaron un efecto diferencial del programa en función del sexo. Como se puede observar en la Tabla 3, los ANOVA pretest en los indicadores abstracción, abreacción, originalidad, elaboración y fluidez gráfica indican que no había diferencias significativas, es decir, antes de empezar la intervención varones y mujeres tenían similares niveles en los tres indicadores de creatividad gráfica evaluados con las 3 tareas de creatividad propuestas. Así mismo, los ANOVA pretest-posttest y los ANCOVA pretest-posttest tampoco mostraron diferencias significativas entre varones y mujeres, lo que puso de relieve la ausencia de influencia del género en el cambio que se produjo en la creatividad gráfico-figurativa por efecto del programa. En abstracción (varones, $M = 0,48$; mujeres, $M = 0,28$) y en fluidez (varones, $M = 2,68$; mujeres, $M = 2,62$), el nivel de cambio resultó prácticamente similar. En abreacción (varones, $M = 4,32$; mujeres, $M = 2,55$) y en originalidad (varo-

nes, $M = 5,48$; mujeres, $M = 3,21$), los varones aumentaron algo más, mientras que, en elaboración (varones, $M = 7,56$; mujeres, $M = 9,52$), fueron las mujeres las que incrementaron algo más su puntuación; sin embargo, estas diferencias no resultaron estadísticamente significativas.

En la creatividad gráfico-figurativa evaluada mediante la técnica de juicio directo de expertos (artistas), el MANOVA pretest realizado con las dos puntuaciones del Cuadro no mostró diferencias *a priori* en función del sexo, $F(1, 52) = 1,32, p > .05$. Los resultados del MANOVA pretest- posttest, $F(1, 52) = 1,88, p > .05$, o del MANCOVA pretest-posttest, $F(1, 52) = 0,73, p > .05$, tampoco evidenciaron un efecto diferencial del programa en función del sexo. Así mismo, los ANOVA pretest-posttest y los ANCOVA pretest-posttest tampoco mostraron diferencias significativas entre varones y mujeres, lo que pone de relieve la ausencia de influencia del género en el cambio que se produjo en la creatividad gráfico-figurativa por efecto del programa. En el tiempo de ejecución que necesitaron para realizar el cuadro, la disminución del tiempo fue similar en ambos sexos (varones, $M = -2,08$; mujeres, $M = -1,97$), y en la originalidad del mismo aumentaron algo más las mujeres (varones, $M = 0,48$; mujeres, $M = 1,24$), aunque estas diferencias no fueron estadísticamente significativas.

1.4. Percepción subjetiva del cambio en los participantes experimentales: el cuestionario de evaluación del programa de juego

Con la finalidad de complementar los resultados de la evaluación experimental de la intervención, en este apartado se exponen los resultados obtenidos al analizar los cuestionarios de evaluación del programa cumplimentados por los 54 sujetos experimentales al finalizar la experiencia de juego. En primer lugar, se presentan las puntuaciones medias (ver Tabla 4) y los porcentajes (ver Tabla 5) del nivel de cambio percibido subjetivamente en relación con diversos objetivos del programa, así como sus representaciones gráficas (ver

Gráficos 4 y 5). Posteriormente, en los Cuadros 1, 2 y 3 se muestran las respuestas cualitativas literales que dieron los participantes experimentales a tres preguntas abiertas del cuestionario de evaluación del programa. Finalmente, se realiza una integración de los resultados más significativos obtenidos con los datos del cuestionario y se comentan sintéticamente.

1.4.1. Grado de cambio en objetivos del programa: medias y porcentajes

En primer lugar, se presenta la Tabla 4, en la que se pueden observar las puntuaciones

medias del cambio percibido por efecto del programa en diversos objetivos del mismo desde la percepción subjetiva de los niños y niñas que han realizado el programa de juego, los cuales evalúan varios objetivos del programa con una escala de estimación de 1 a 7, donde 1 indica ningún cambio en ese objetivo y 7 informa de mucho nivel de cambio (ver Tabla 4 y Gráfico 4). En segundo lugar, se presentan los porcentajes de la distribución de estas valoraciones sobre la escala de 1 a 7, es decir, qué porcentaje de sujetos dio a cada objetivo valor 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7 (ver Tabla 5 y Gráfico 5).

TABLA 4. PUNTUACIONES MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS DEL CAMBIO PERCIBIDO EN OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN, VALORADOS CON EL CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA.

	M	DT
Comparto más mis juguetes, mis materiales	4,96	2,00
Estoy más atento a los sentimientos de los demás	4,96	1,78
Expreso más lo que siento	4,98	1,74
Me atrevo a decir mis opiniones aunque no sean compartidas por los demás	5,06	1,96
Tengo ideas más originales y creativas cuando juego con las palabras	5,11	1,69
Me veo mejor a mí mismo, más bueno, valioso	5,13	1,52
Participo más en actividades de grupo	5,19	1,49
He hecho nuevos amigos dentro del grupo	5,35	1,53
Me fijo más, estoy más atento a los compañeros que necesitan ayuda, les ayudo más que antes	5,44	1,61
Respeto más las normas o reglas de los juegos	5,45	1,79
Respeto más las opiniones de los demás	5,50	1,80
He aprendido a cooperar, a dar ayuda a los demás y a recibir ayuda de ellos para realizar actividades de grupo	5,50	1,63
Tengo mejor opinión de mis compañeros, creo que ellos son valiosos, considerados, buenos...	5,57	1,67
Soy más imaginativo, creativo al representar los personajes en los juegos de representación	5,65	1,48
Tengo más confianza, me "fío" más de mis compañeros	5,69	1,49
Hablo más con mis compañeros de grupo	5,72	1,51
Tengo ideas más originales y creativas cuando dibujo, pinto o hago esculturas...	5,80	1,52
¿Cuánto te ha gustado esta experiencia de juego cooperativo que hemos realizado?	6,35	0,93

GRÁFICO 4. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LAS PUNTUACIONES MEDIAS DEL CAMBIO EN OBJETIVOS DEL PROGRAMA.

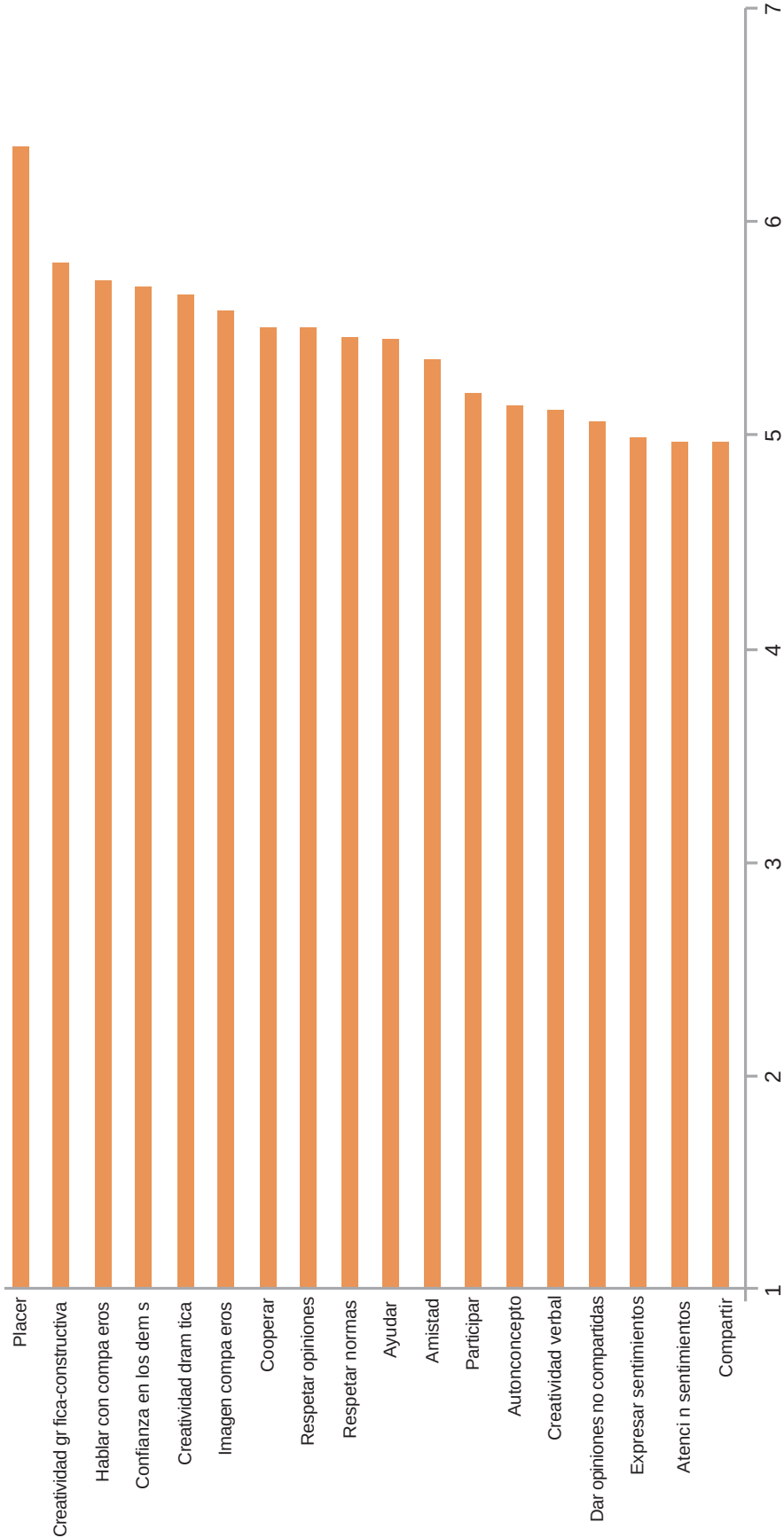
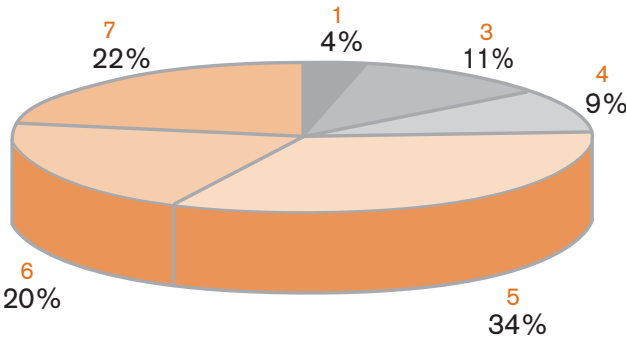


TABLA 5. DISTRIBUCIÓN DE LOS PORCENTAJES DE RESPUESTA DEL CAMBIO PERCIBIDO EN OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN, VALORADOS CON EL CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA.

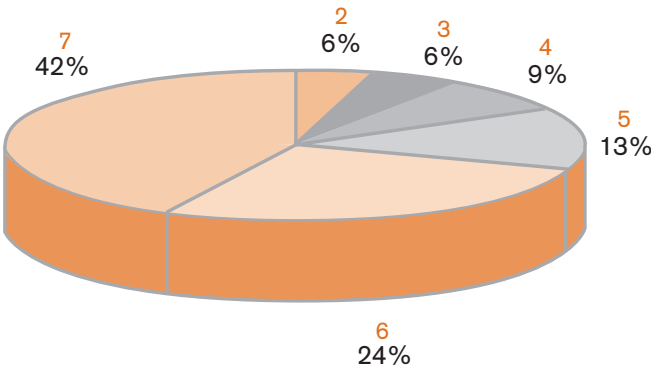
	1	2	3	4	5	6	7
Participo más en actividades de grupo	3,7	0,0	11,1	9,3	33,3	20,4	22,2
Hablo más con mis compañeros de grupo	0,0	5,6	5,6	9,3	13,0	24,1	42,6
He hecho nuevos amigos dentro del grupo	0,0	5,6	9,3	11,1	24,1	18,5	31,5
Me atrevo a decir mis opiniones aunque no sean compartidas por los demás	9,4	3,8	5,7	15,1	20,8	9,4	35,8
Respeto más las opiniones de los demás	3,7	7,4	5,6	7,4	11,1	24,1	40,7
Me fijo más, estoy más atento a los compañeros que necesitan ayuda y les ayudo más que antes	3,7	3,7	5,6	7,4	22,2	25,9	31,5
Comparto más mis juguetes, mis materiales	13,0	0,0	7,4	14,8	18,5	14,8	31,5
Tengo más confianza, me "fío" más de los demás	3,7	0,0	5,6	9,3	13,0	33,3	35,2
He aprendido a cooperar, a dar ayuda a los demás y a recibir ayuda de ellos para realizar actividades de grupo	3,7	1,9	7,4	11,1	16,7	22,2	37,0
Expreso más lo que siento	7,5	3,8	1,9	22,6	20,8	20,8	22,6
Estoy más atento a los sentimientos de los demás	5,8	5,8	9,6	15,4	13,5	28,8	21,2
Me veo mejor a mí mismo, más bueno, valioso...	3,8	1,9	3,8	24,5	22,6	20,8	22,6
Tengo mejor opinión de mis compañeros, creo que ellos son valiosos, considerados, buenos...	3,7	3,7	5,6	9,3	13,0	25,9	38,9
Respeto más las normas o reglas de los juegos	7,5	3,8	7,5	7,5	15,1	30,2	34,0
Tengo ideas más originales y creativas cuando dibujo, pinto o hago esculturas...	3,7	5,6	11,1	11,1	13,0	35,2	20,4
Tengo ideas más originales y creativas cuando juego con palabras	0,0	5,6	7,4	3,7	14,8	22,2	46,3
Soy más imaginativo, creativo al representar los personajes en los juegos de representación	1,9	1,9	7,4	9,3	13,0	31,5	35,2
¿Cuánto te ha gustado esta experiencia de juego cooperativo que hemos realizado?	0,0	0,0	2,0	3,9	7,8	29,4	56,9

GRÁFICO 5. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LOS PORCENTAJES DE RESPUESTA EN OBJETIVOS DEL PROGRAMA.

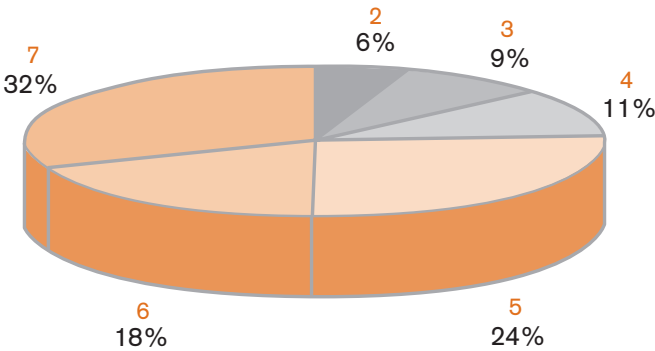
PARTICIPO MÁS EN ACTIVIDADES DE GRUPO



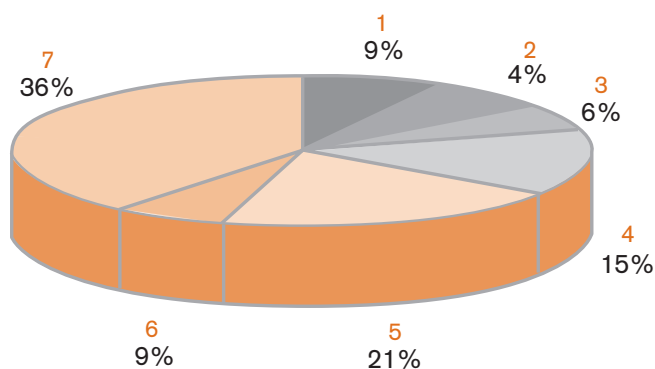
HABLO MÁS CON MIS COMPAÑEROS DE GRUPO



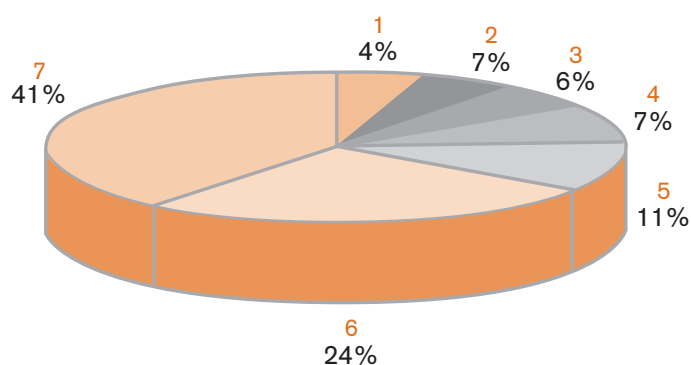
HE HECHO NUEVOS AMIGOS DENTRO DEL GRUPO



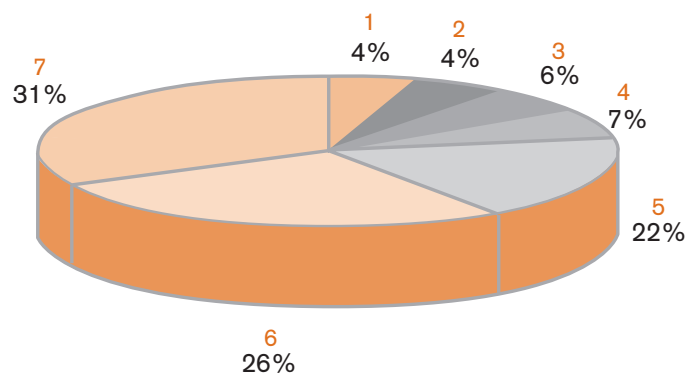
ME ATREVO A DECIR MIS OPINIONES AUNQUE NO SEAN COMPARTIDAS POR LOS DEMÁS



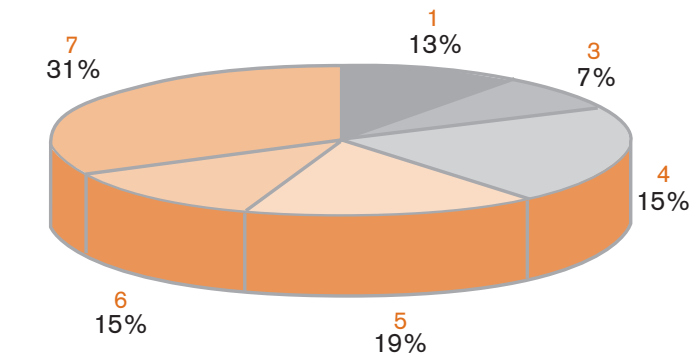
RESPETO MÁS LAS OPINIONES DE LOS DEMÁS



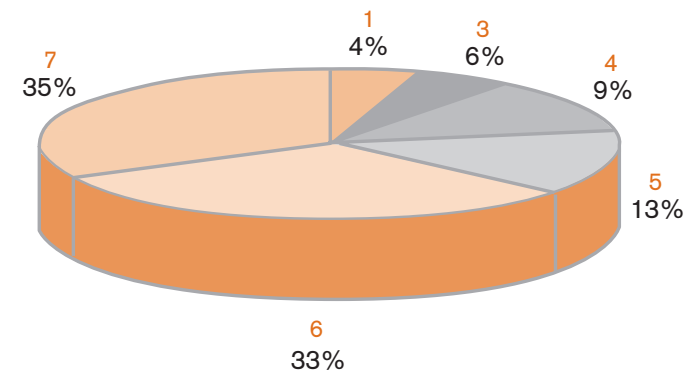
ME FIJO MÁS, ESTOY MÁS ATENTO A LOS COMPAÑEROS QUE NECESITAN AYUDA Y LES AYUDO MÁS QUE ANTES



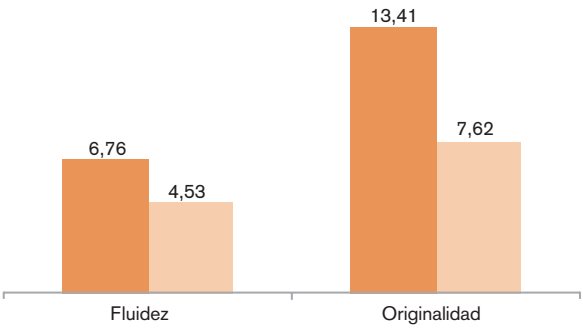
COMPARTO MÁS MIS JUGUETES, MIS MATERIALES



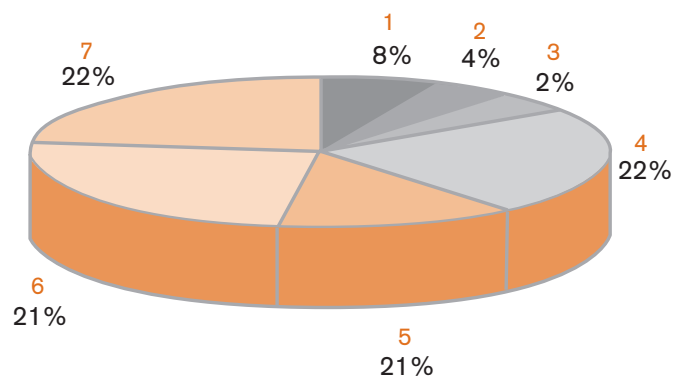
TENGO MÁS CONFIANZA, ME "FÍO" MÁS DE LOS DEMÁS



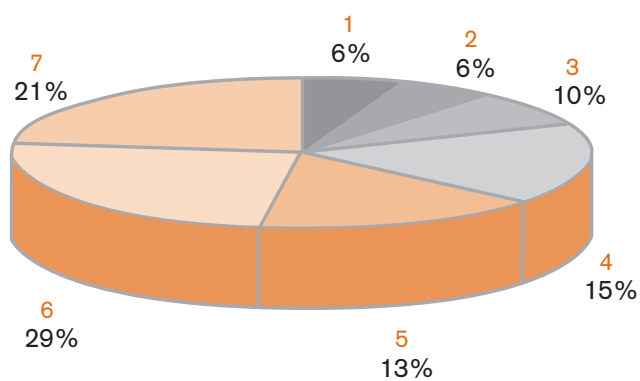
HE APRENDIDO A COOPERAR, A DAR AYUDA A LOS DEMÁS Y A RECIBIR AYUDA DE ELLOS PARA REALIZAR ACTIVIDADES DE GRUPO



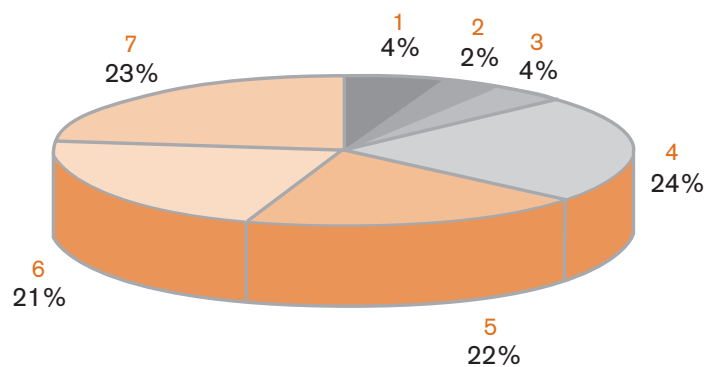
EXPRESO MÁS LO QUE SIENTO



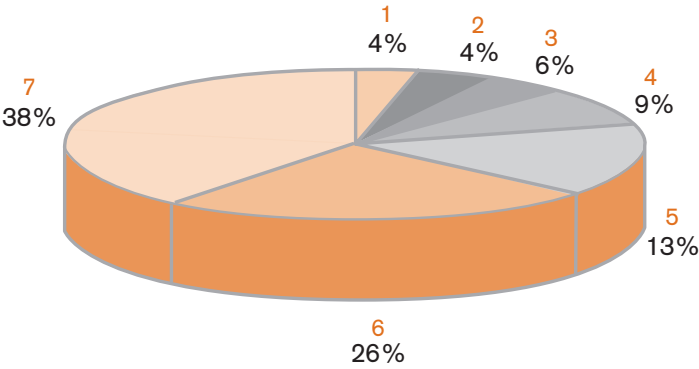
ESTOY MÁS ATENTO A LOS SENTIMIENTOS DE LOS DEMÁS



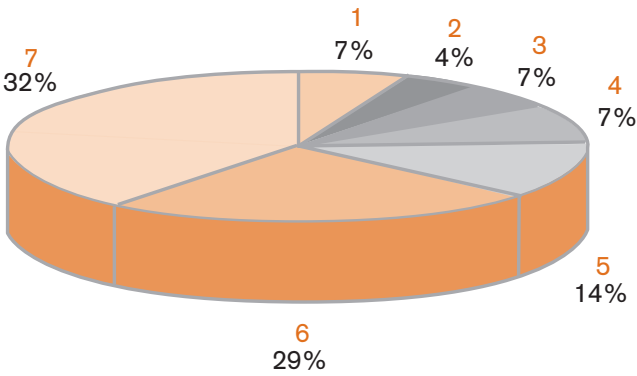
ME VEO MEJOR A MÍ MISMO, MÁS BUENO, VALIOSO...



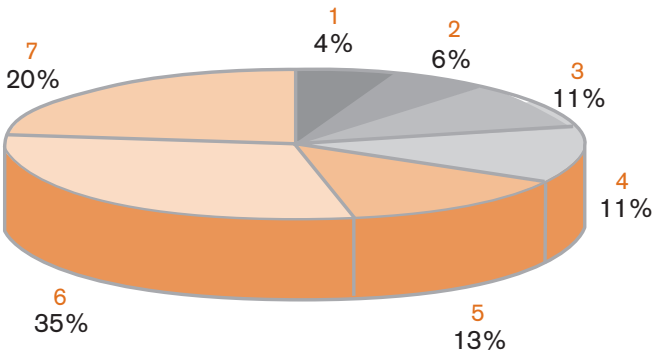
TENGO MEJOR OPINIÓN DE MIS COMPAÑEROS, CREO QUE ELLOS SON VALIOSOS, CONSIDERADOS, BUENOS...



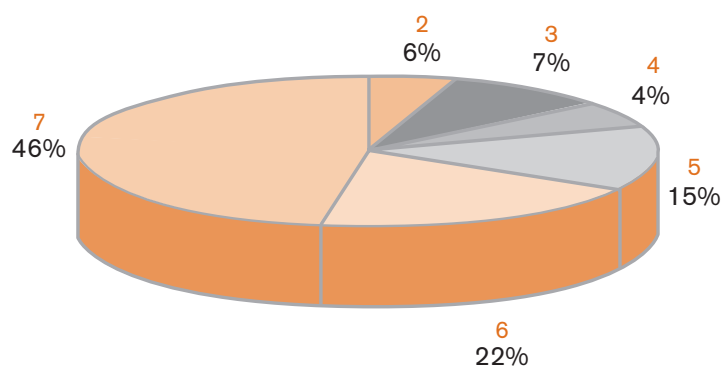
RESPETO MÁS LAS NORMAS O REGLAS DE LOS JUEGOS



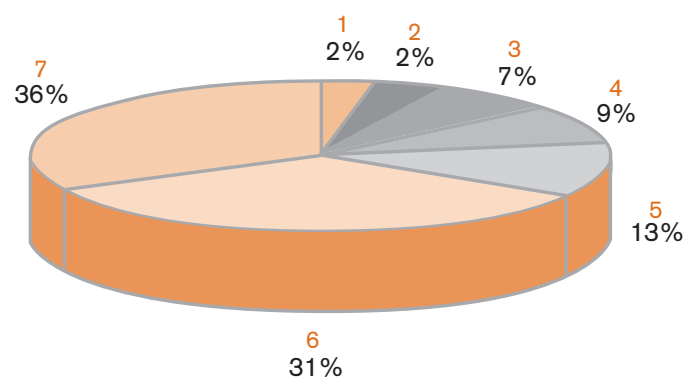
TENGO IDEAS MÁS ORIGINALES Y CREATIVAS CUANDO DIBUJO, PINTO O HAGO ESCULTURAS...



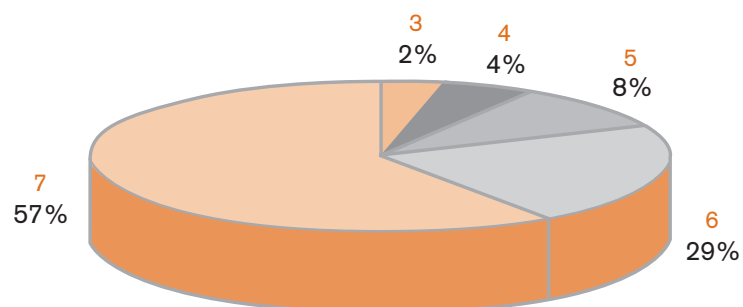
TENGO IDEAS MÁS ORIGINALES Y CREATIVAS CUANDO JUEGO CON PALABRAS



SOY MÁS IMAGINATIVO, CREATIVO AL REPRESENTAR LOS PERSONAJES EN LOS JUEGOS DE REPRESENTACIÓN



¿CUÁNTO TE HA GUSTADO ESTA EXPERIENCIA DE JUEGO COOPERATIVO QUE HEMOS REALIZADO?



1.4.2. Valoración cualitativa: aportaciones del programa, relevancia de los debates, preferencia juegos cooperativos-competitivos

Después de representar gráficamente los porcentajes de respuesta en distintos objetivos del programa, se ordenan temáticamente y se presentan las respuestas cualitativas del cuestionario de evaluación del programa aportadas por los participantes experimentales en 3 preguntas del programa:

- 1) ¿Qué es lo que más te ha gustado de la experiencia de juego que hemos realizado? ¿Qué te ha aportado?
- 2) ¿Qué opinas sobre el debate que hacemos al finalizar los juegos? ¿Has aprendi-

do algo en esta fase de los juegos cooperativos?

- 3) ¿Qué tipo de juegos prefieres, los tradicionales en los que una persona gana y las demás pierden, o los cooperativos en los que nadie gana ni pierde? Explica la razón de tu respuesta.

En los cuadros 1, 2 y 3, que se presentan a continuación, se exponen las respuestas literales dadas por los experimentales, después de haber sido ordenadas en función de los contenidos que expresan. Los números que aparecen entre paréntesis después de una frase indican la frecuencia de esa frase en el conjunto de los 54 cuestionarios de evaluación del programa recogidos después de un año de juego cooperativo.

CUADRO 1. APORTACIONES DE LA EXPERIENCIA DE JUEGO COOPERATIVO.

**¿Qué es lo que más te ha gustado de la experiencia de juego que hemos realizado?
¿Qué te ha aportado?**

Participación e interacción multidireccional entre los miembros del grupo

Que todos participamos y que nadie se queda fuera. He aprendido a participar más. He aprendido a jugar con más gente, con toda la gente (2). Que me relaciono con gente diferente, antes no (3). Más sociabilidad. He aprendido a que no hay que estar sólo con una persona, que hay que estar con todos. He aprendido a arreglarme mejor con los demás. Que he trabajado con personas con las que no había trabajado nunca. Ahora estoy con más gente, me he relacionado con más gente y participo más (2). Conozco más y mejor a la gente. Lo que más me ha gustado ha sido que he hecho trabajos con gente diferente. He conocido más a algunas personas. Antes no participábamos todos. Ahora participamos más. Conocer mejor a compañeros. Que me he relacionado con gente que no conocía. El relacionarme con otra gente. Me ha aportado conocer a más gente. Que estoy más con la gente.

Expresión de pensamientos y sentimientos

Dices lo que sientes. Valor para decir las cosas. He aprendido a dar mis opiniones (3). Hablar más (4). Que todos nos hablamos (3). Hablo con más soltura. Que los chicos y las chicas nos hemos abierto más entre nosotros, más comunicación entre nosotros.

Respeto en la interacción con otras personas

Respetar la opinión de los demás, escuchar, dialogar... Oír a los demás (3). Al principio yo decía algo y al final hacíamos lo que yo decía, pero ahora primero mis compañeros explican su opinión y, si no estamos de acuerdo, digo la mía a ver lo que les parece. Que hemos estado juntos y que nos respetamos más. Respetar a la gente. Que a mis ideas y a mí misma me respetan mucho más. Me ha servido para ceder y que todos digan su opinión. He aprendido que no siempre puede ser mi idea y que hay que ceder.

Conducta prosocial: cooperar, compartir...

Hemos aprendido a cooperar en grupo (5). Hacer cosas en grupo, trabajar en grupo (2). Me ha gustado que nadie gane ni pierda. Saber compartir (3). Colaborar en grupo y participar más a la hora de hacer algo en grupo. Los grupos, la experiencia de jugar más en grupo. Jugar en grupo y construir cosas.

Vínculos de amistad, confianza en uno mismo y en los demás

Confío más en mis compañeros. Mejores amigos. He aprendido a hacer amigos. Que al final todos hablamos con todos y ahora somos todos amigos. He hecho más amigos, nuevos amigos (11). Más confianza en mí mismo. Tener más confianza en los demás (2).

Diversión

Ha sido divertido (6). Que es toda una tarde que estamos con nuestros compañeros y que nos lo pasamos muy bien (2). Las risas. Me ha gustado todo.

Aprendizaje, imaginación y creatividad

He aprendido a hacer más cosas. He aprendido mucho con mis compañeros. Más creatividad (3). He aprendido a pensar con más facilidad. Me ha aportado mucha más imaginación. Más imaginación (2). Cada día hacíamos distintos juegos y grupos. Disfrazarme. Teatros. Cuando hacíamos teatros y nos disfrazábamos. Disfrazarte, hacer figuras y animales con nosotros y debajo de la sábana.

Otras respuestas

Que me ha ayudado mucho.

CUADRO 2. OPINIONES SOBRE LOS DEBATES.

**¿Qué opinas sobre el debate que hacemos al finalizar los juegos?
¿Has aprendido algo en esta fase de los juegos cooperativos?**

Expresar lo que uno piensa y llegar a acuerdos con los demás

Me parece que está muy bien, porque así cada uno dice lo que piensa. He aprendido a expresar mi opinión. Me parece bien porque cuentas todo. He aprendido a compartir las cosas y a estar de acuerdo. Opino que el debate es bueno, he aprendido a participar. Me gusta porque expreso mis ideas, ahora hablo más. El debate me parece muy adecuado, he cogido más confianza. El debate está muy bien porque contamos lo que a cada uno le ha parecido el juego. El debate me ha gustado porque cada uno dice sus opiniones. El debate me gusta mucho, me parece interesante porque damos nuestra opinión. El debate está muy bien para saber lo que pensamos.

Aprender estrategias conductuales de interacción social positiva: hacer amigos, identificar y resolver conflictos, respetar a los otros...

He aprendido a ser más educado. Ha servido para que se arregle algún problema. El debate me parece interesante, he aprendido a relacionarme mejor con los compañeros de clase. Todos estamos aprendiendo a respetar a los demás. El debate me parece bien, porque te das cuenta de los problemas que surgen. El debate ayuda a hacer amigos. Me parece que el debate es divertido y se aprende de los problemas que han tenido otros grupos. He aprendido que puedes conocer gente que ha estado mucho tiempo contigo que no conocías. El debate me parece bien y he aprendido a llevarme mejor con los compañeros.

Aprender a escuchar y respetar la opinión de los demás

El debate me parece muy bien. He aprendido a respetar la opinión de los demás. Me gusta el debate porque he aprendido a escuchar más. He aprendido a oír las opiniones de los demás. El debate me parece bien porque así sabemos las opiniones de todos. Merecía la pena escuchar a tus compañeros, escuchar qué opinaban, he aprendido a escuchar. He aprendido que no siempre puedes hacer lo que quieres y que existen los compañeros. Los debates están muy bien, porque todos podemos saber lo que los demás piensan y he aprendido que hay que hacer más caso a los demás. El debate me gusta porque hablamos del juego, porque opinamos y he aprendido que tengo que ayudar y respetar a todos. Me parece una buena razón para saber lo que opinamos. He aprendido que tienes que conocer a una persona antes de juzgarla.

Conocimiento de uno mismo

El debate me parece bien porque así sabes tus defectos. Es muy agradable porque he aprendido a saber lo que he hecho mal. Está muy bien porque así nos damos cuenta de lo que hemos hecho bien o mal.

Es una experiencia placentera y de aprendizaje

Me ha gustado y he aprendido. El debate está muy bien, he aprendido cosas. Me gusta porque comentamos qué ha pasado en otros grupos. El debate es bueno, me gusta y he aprendido mucho (3). He aprendido algo (2). He aprendido bastante. He aprendido muchas cosas (9). He aprendido (8). He aprendido que con muchas cosas te puedes divertir. El debate ha sido muy divertido y he aprendido. El debate me ha gustado y he aprendido mucho. Me parece muy bien hacer el debate (4). El debate está muy bien y he aprendido a expresar el trabajo. El debate está muy bien (5).

Respuestas negativas: No aporta, aburrido, no he aprendido...

Está muy bien hablar de las cosas que han pasado, pero no me ha aportado nada. A veces te aburres, aunque he aprendido algunas cosas. El debate no me gusta mucho, he aprendido un poco. El debate es algo aburrido, pero he aprendido a dejar hablar a los demás. No he aprendido, pero creo que la gente tímida se ha abierto más.

CUADRO 3. RAZONES PARA LA ELECCIÓN DE JUEGOS COOPERATIVOS O COMPETITIVOS.

**¿Qué tipo de juegos prefieres, los tradicionales en los que una persona gana y las demás pierden, o los cooperativos en los que nadie gana ni pierde?
Explica la razón de tu respuesta**

Prefiero los juegos cooperativos porque generan:

Más placer y diversión: Porque me gustan más (2). Son más divertidos (10). Porque nos divertimos todos juntos. Porque así es mejor. Porque son originales.

Más participación y más relación multidireccional entre todos los miembros del grupo: Porque nos gusta participar todos sin ganar. Porque juego con más gente. Porque participamos todos, nadie se elimina. Jugamos con personas distintas. Porque si fallas sigues jugando.

Una disminución de sentimientos y conductas agresivas: Porque si gano me dicen que me pongo chula y si pierdo me quejo de que han hecho trampa. Porque así nadie se puede chulear de haber ganado. Porque así nadie se burla. Porque no hay “picoteos” por ganar o perder (11). Porque nunca hay piques (3). Porque no hay discusiones (8). Porque en los tradicionales si uno que no sabe perder pierde, se enfada, y en los cooperativos no importa no saber perder. Porque nadie se enfada (9). Porque no me gusta jugar contra otros y que luego pierdan. Porque no se “sirica” a los que han perdido. Porque en los tradicionales el ganador te lo echa en cara y puede hacerte daño. Porque aprendemos a no vacilar, a no chulearse... Porque hay gente que se burla de los demás cuando gana. Porque si ganas caes peor a los demás.

Una disminución de sentimientos de tristeza derivados de “perder”: Porque si pierdes te quedas triste (7). Porque nadie se queda triste porque nadie pierde. Por no ver triste a las personas cuando pierden. Porque en los tradicionales los que ganan se ponen a decir “bien” y los demás nos quedamos sin decir nada.

Más relaciones de igualdad y justicia: Porque nadie gana ni pierde (4). Porque no me gusta competir. Porque me parece más justo. A mí me gusta ganar, pero no me gusta que mis amigos pierdan.

Prefiero los juegos tradicionales porque procuran:

Más placer y diversión: Porque son más divertidos, son más emocionantes. Porque me gustan más. Porque si no se pierde o se gana el juego no tiene gracia.

Más sentimientos positivos derivados de ganar: Ganar es un alivio porque me tomo mal el perder.

Mayor esfuerzo personal: Porque te esfuerzas más.

1.4.3. Integración de resultados del cuestionario de evaluación del programa

Como se puede observar en las Tablas 4 y 5, así como en sus representaciones gráficas, los 54 niños y niñas que participaron en la aplicación experimental del programa lo valoraron de forma muy positiva en el cuestionario de evaluación que cumplimentaron después de realizar una sesión de juego semanal de dos horas de duración durante ese curso escolar.

La Tabla 4 muestra la valoración media del cambio en distintos objetivos del programa y cabe resaltar que en todos los objetivos que contiene el cuestionario de evaluación indican que el nivel de cambio que han percibido en ellos mismos después de un año de juego es bastante grande. En general, sobre una escala de estimación de 1 a 7, valoran el cambio en un rango de 4,96 a 6,35. El objetivo que menor puntuación media obtiene hace referencia a compartir juguetes, materiales y, no obstante, obtiene una puntuación media casi de 5. Por un lado, los resultados permiten observar un alto nivel de satisfacción por haber participado en la experiencia de juego ($M = 6,35$). Además, informan de un alto nivel de cambio (rango de cambio 5-6) en la creatividad gráfico-figurativa ($M = 5,80$), en la comunicación con los compañeros ($M = 5,72$), en la confianza en los miembros del grupo ($M = 5,69$), en la creatividad dramática ($M = 5,65$), en la mejora de la imagen de los compañeros ($M = 5,57$), en la capacidad para cooperar ($M = 5,50$), en el respeto por las opiniones de otros ($M = 5,50$), en el respeto por las normas ($M = 5,45$), en las conductas de ayuda ($M = 5,44$), al aumentar las relaciones de amistad ($M = 5,35$), la participación ($M = 5,19$), el autoconcepto ($M = 5,13$), la creatividad verbal ($M = 5,11$) y la capacidad de expresar opiniones ($M = 5,06$).

De la información cualitativa del cuestionario de evaluación del programa destacan que la experiencia les ha aportado:

- a) un incremento de la participación y de la interacción multidireccional con muchos

compañeros del grupo, mayor apertura a los demás;

- b) una mayor capacidad de expresión de pensamientos y sentimientos;
- c) mayor respeto en la interacción con otras personas, es decir, más capacidad para respetar otras opiniones, para escuchar, dialogar...;
- d) más conductas prosociales de ayudar, cooperar, compartir...;
- e) aumento de vínculos de amistad con miembros del grupo generados a partir de una mayor confianza en uno mismo y en los demás;
- f) diversión, placer;
- g) aprendizaje, imaginación y creatividad.

Así mismo, cuando se les pregunta sobre su opinión acerca de las fases de debate posteriores a la realización de los juegos o sobre lo que han aprendido en ellos, responden que el debate les ha aportado:

- h) poder expresar lo que piensan y llegar a acuerdos con los demás;
- i) conocer estrategias conductuales de interacción social positiva para hacer amigos, identificar y resolver conflictos...;
- j) aprender a escuchar y respetar la opinión de los demás;
- k) mayor conocimiento de ellos mismos;
- l) una experiencia placentera y de aprendizaje.

No obstante, también algunos miembros del grupo han considerado que está muy bien hablar de las cosas que han pasado, pero que eso no les ha aportado nada, o que a veces se aburrían aunque hubieran aprendido algunas cosas como dejar hablar a los demás o abrirse a la gente.

Respecto a su preferencia por los juegos cooperativos o por los juegos tradicionales, el 90% (49 niños) dice preferir los juegos cooperativos, frente un 10% (5 niños), que dice preferir los juegos en los que uno gana y los demás

pierden. Los que prefieren juegos cooperativos destacan que éstos les estimulan: más placer y diversión, más participación de todos, más relación con un mayor número de miembros del grupo, menos sentimientos y conductas agresivas, menos sentimientos de tristeza derivados de la situación de perder, mayores relaciones de igualdad y justicia... Mientras que los que prefieren juegos competitivos también destacan el elemento del placer y la diversión, el mayor esfuerzo individual que implican, así como la situación de alivio que supone ganar, ya que evita los sentimientos negativos que genera perder...

2. CONCLUSIONES

2.1. Efectos del programa en el desarrollo social, emocional y cognitivo

Los resultados obtenidos con los análisis de varianza llevados a cabo (ver Tabla 1) sugieren que el programa tuvo un impacto positivo tanto en factores sociales y emocionales como intelectuales. En lo que se refiere a factores del desarrollo social y emocional, los resultados sugieren que el programa potenció los siguientes cambios:

- 1) **Un aumento de las conductas asertivas y una disminución de las conductas agresivas con otros niños**, en situaciones sociales tales como dar y recibir cumplidos, expresar quejas, mostrar empatía, mantener y terminar conversaciones, pedir un favor, responder a un insulto, conseguir objetos, expresar sentimientos positivos y negativos...
- 2) **Una reducción de las conductas antisociales** (entrar a un sitio prohibido, tirar basuras al suelo, hacer pintadas, romper cosas que son de otra persona, pelearse con otros, con golpes o palabras ofensivas...) **y de las conductas delictivas** (tomar drogas, destrozar o dañar lugares públicos, robar, conseguir dinero amenazando, pertenecer a una pandilla que se mete en peleas...).

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

4) **Un desarrollo de la conducta prosocial**, que desde la observación de los padres se manifiesta en la emergencia de más conductas prosociales como invitar a compañeros a jugar, compartir juguetes o caramelos, consolar a otros, ayudar a enfermos, disculparse cuando ha hecho algo incorrecto...

5) **Una mejora de la imagen de los compañeros del grupo**, aumentando el número de compañeros considerados como prosociales, es decir, como personas que ayudan, cooperan, comparten, consuelan...

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

7) **Una elevación del autoconcepto global**, aumentando los adjetivos positivos con los que definirse y disminuyendo los negativos, así como un aumento del autoconcepto creativo, potenciando un incremento de la autoimagen como personas creativas.

8) **Un incremento de la estabilidad emocional**, evidenciado en la disminución de indicadores signo de problemas emocionales.

Respecto a los cambios en factores del desarrollo intelectual y en la creatividad, se puede

concluir que el programa afectó positivamente, ya que potenció un aumento significativo de:

- 9) **La inteligencia verbal** (pensamiento cristalizado), del CI verbal que se pone de relieve en tareas que implican vocabulario expresivo, como dar el nombre a objetos representados gráficamente, y tareas que requieren capacidad de conceptualización verbal, como adivinar palabras utilizando dos pistas, una relacionada con su definición y otra en la que se aportan algunas letras de la palabra a adivinar.
- 10) **La capacidad de pensamiento asociativo verbal** en los indicadores fluidez de ideas y originalidad de las mismas, relacionados con la creatividad verbal, que se explora con una tarea de asociación de palabras.
- 11) **Conductas características de las personas creadoras**, autoevaluadas y evaluadas por los profesores, tales como mostrar curiosidad, formulando preguntas sobre variados temas, ofrecer soluciones originales a problemas que se observan, usar materiales de juego de forma original, tener interés por actividades artísticas como el dibujo, la pintura o por juegos de palabras, de fantasía, simbólicos, intelectuales... así como de rasgos de personalidad creadora como independencia, sentido del humor, perseverancia, apertura a nuevas experiencias, autoimagen creativa...
- 12) **El número de compañeros del grupo que son considerados personas creativas**, es decir, se produce una mejora de la imagen de los iguales.
- 13) **La creatividad verbal**, en concreto de la originalidad en actividades de creatividad verbal, es decir, se produce una elevación de la capacidad para aportar ideas novedosas que están lejos de lo obvio, común o establecido e infrecuentes estadísticamente, que se puso de relieve en tareas verbales como formular preguntas sobre una situación, adivinar consecuencias de esa situación o mejorar un juguete.

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

2.2. Efectos del programa en sujetos con bajo nivel de desarrollo

Respecto al efecto de la intervención en los niños y niñas que tenían bajos niveles de desarrollo social, emocional y cognitivo antes de comenzar el programa de juego, los resultados permiten concluir que el programa fue especialmente eficaz, es decir, fue más beneficioso para aquellos participantes que en la fase pretest tenían:

- a) Bajo nivel de desarrollo socioemocional, en concreto, sujetos que mostraban:
 - pocas conductas sociales asertivas, muchas conductas sociales pasivas y agresivas con los iguales;
 - muchas conductas antisociales y delictivas;
 - pocas conductas de consideración con los demás, de autocontrol, de liderazgo y muchas conductas de retraimiento en la interacción con otras personas;
 - pocas conductas prosociales;
 - un nivel alto y medio de estrategias cognitivas agresivas como técnica de resolución de conflictos sociales;

- ▶ alto autoconcepto negativo, bajo autoconcepto global y bajo autoconcepto creativo;
- ▶ problemas emocionales, alta inestabilidad emocional.

b) Bajo nivel de desarrollo cognitivo, en concreto, sujetos que tenían:

- ▶ un nivel bajo y medio de inteligencia verbal, así como un nivel bajo de inteligencia no verbal;
- ▶ baja capacidad de pensamiento asociativo verbal, específicamente en fluidez de ideas;
- ▶ pocas conductas características y rasgos de personalidad creadora;
- ▶ baja creatividad verbal en el indicador flexibilidad;
- ▶ baja creatividad gráfico-figurativa, específicamente, baja capacidad de abstracción para poner un título a un dibujo, baja capacidad de abreacción o resistencia al cierre rápido de figuras, baja o media capacidad de originalidad o aptitud de aportar ideas novedosas y bajo nivel de fluidez de ideas...;
- ▶ bajo nivel de rendimiento creativo-gráfico, es decir, mucho tiempo de ejecución para realizar un producto creativo (cuadro) con bajos niveles de originalidad del mismo.

2.3. Influencia del género en los efectos del programa

Los resultados obtenidos apenas evidencian diferencias en los efectos del programa debidas al género, únicamente se confirma que el programa de juego potenció en las mujeres: 1) una mayor disminución de sus conductas sociales de aislamiento-retraimiento en la interacción con otras personas; 2) un superior aumento del número de compañeros de grupo considerados como prosociales y creativos; así como 3) un mayor incremento de la cantidad de estrategias asertivas como técnica de afrontamiento de situaciones sociales conflictivas.

Sin embargo, no hubo influencia del género en los efectos del programa en la mayor parte

de las variables medidas, es decir, en variables conductuales, como conductas sociales pasivas, agresivas, antisociales-delictivas, conductas de ansiedad-timidez, conductas de consideración con los demás, prosociales, asertivas, conductas de autocontrol y de liderazgo; en variables socio-cognitivas, como estrategias cognitivas agresivas, pasivas y totales; en variables emocionales, como autoconcepto y estabilidad emocional; o en variables cognitivas, como inteligencia verbal y no verbal, capacidad de pensamiento asociativo verbal, creatividad verbal y creatividad gráfico-figurativa.

2.4. Cambios percibidos en el cuestionario de evaluación del programa

En lo que se refiere a los cambios percibidos subjetivamente, se puede resaltar su coherencia con los resultados de la evaluación experimental. En general, sobre una escala de estimación de 1 a 7, los sujetos experimentales han valorado el cambio en los distintos objetivos del programa en un rango de 4,96 a 6,35, lo que representa un alto nivel de mejora. El objetivo que menor puntuación media obtiene hace referencia a compartir juguetes, materiales y, no obstante, obtiene una puntuación media cercana a 5.

Los resultados permiten observar un alto nivel de satisfacción por haber participado en la experiencia de juego y un alto nivel de cambio, de incremento, en: “la creatividad gráfico-figurativa y constructiva, la comunicación con los compañeros, la confianza en los miembros del grupo, la creatividad dramática, la imagen de los compañeros, la capacidad para cooperar, el respeto por las opiniones de otros, el respeto por las normas sociales, las conductas de ayuda, las relaciones de amistad, la participación, el autoconcepto, la creatividad verbal, la capacidad de expresar opiniones, de expresar sentimientos, de tener en cuenta los sentimientos de los demás y compartir materiales”.

De la información cualitativa del cuestionario de evaluación del programa (preguntas abier-

tas), destacan que la experiencia les ha aportado:

- ▶ un incremento de la participación en el grupo y de la interacción multidireccional con muchos compañeros del grupo, mayor apertura a los demás;
- ▶ una mayor capacidad de expresión de pensamientos y sentimientos;
- ▶ mayor respeto en la interacción con otras personas, es decir, más capacidad para respetar otras opiniones, para escuchar, dialogar...;
- ▶ más conductas prosociales de ayudar, cooperar, compartir...;
- ▶ un aumento de vínculos de amistad con miembros del grupo generados a partir de una mayor confianza en uno mismo y en los demás;
- ▶ mayor diversión, placer;
- ▶ aprendizaje de muchas cosas, así como más imaginación y creatividad.

Así mismo, cuando se les pregunta sobre su opinión acerca de los debates posteriores a la realización de los juegos, responden que el debate les ha permitido aprender:

- ▶ a expresar lo que piensan y a llegar a acuerdos con los demás;
- ▶ estrategias conductuales de interacción social positiva: hacer amigos, identificar y resolver conflictos...;
- ▶ a escuchar y respetar la opinión de los demás;
- ▶ a conocerse más a ellos mismos...

Respecto a su preferencia por los juegos cooperativos o por los juegos tradicionales, el 90% de los participantes en la experiencia de juego eligió los juegos cooperativos, destacando que éstos estimulan: más placer y diversión, más participación de todos, más relación con un mayor número de miembros del grupo, menos sentimientos y conductas agresivas, menos sentimientos de tristeza derivados de la situación de perder, mayores relaciones de igualdad y justicia...

3. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos confirman totalmente las hipótesis 2 (disminución de conductas antisociales y delictivas), 3 (elevación de conductas prosociales), 5 (aumento de estrategias cognitivas asertivas y totales de resolución de situaciones de interacción social), 6 (aumento del número de compañeros considerados prosociales), 7 (mejora del autoconcepto global), 8 (mayor estabilidad emocional), 10 (aumento de conductas y rasgos de personalidad característicos de personas creativas), 11 (incremento de la capacidad de pensamiento asociativo verbal), 14 (aumento del número de compañeros considerados creativos) y 15 (incremento del autoconcepto creativo). Así mismo, los resultados ratifican parcialmente las hipótesis 1 (aumento de conductas de autocontrol y liderazgo), 4 (aumento de conductas asertivas y disminución de agresivas), 9 (elevación de la inteligencia verbal), 12 (mejora de la creatividad verbal en su indicador originalidad) y 13 (aumento de la creatividad gráfico-figurativa en sus indicadores abreacción, originalidad y elaboración).

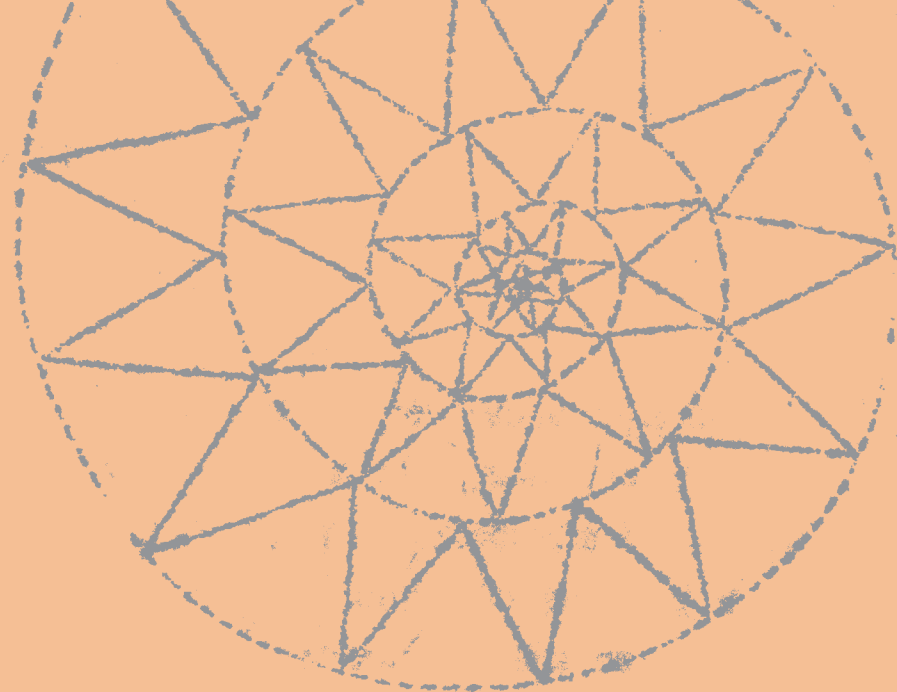
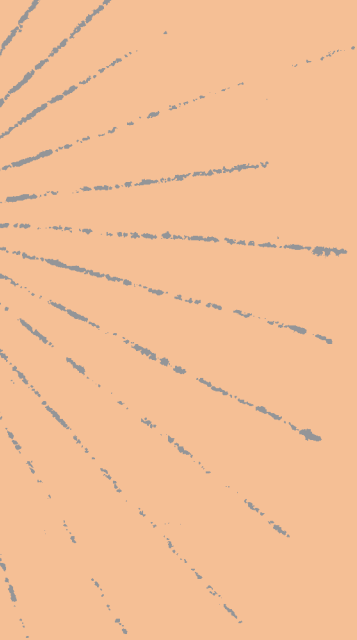
Los resultados apuntan en la misma dirección que otros estudios que han confirmado los positivos efectos del juego en el desarrollo socio-personal, es decir, en el desarrollo de factores sociales y emocionales (Baggerly, 1999; Ballou, 2001; Bay-Hinitz *et al.*, 1994; Blazic, 1986; Carlson, 1999; Finlinson, 1997; Fisher, 1992; Freyberg, 1973; Garaigordobil, 1992/ 1994, 1996a; Goncu, 1993; Gordon, 1993; Grineski, 1991; Mender *et al.*, 1982; Orlick, 1981; Orlick *et al.*, 1978; Orlick y Foley, 1979; Rosen, 1974; Smilansky, 1968; Terr, 1991; Udwin, 1983) y cognitivos (Baggerly, 1999; Bruner, 1986; Dansky, 1980ab; Dockett, 1998; Fisher, 1992; Garaigordobil, 1992/ 1994a, 1993a, 1995abc, 1996ab, 2003ab; Kalmar y Kalmar, 1987; Marbach y Yawkey, 1980; McCune-Nicolich, 1981; Mellou, 1995; Price-Coffe, 1995; Levy *et al.*, 1992; Udwin, 1983; Vedeler, 1997; Vygotski, 1933/1982; Yawkey, 1986).

Por otro lado, los resultados ponen de relieve que el programa fue especialmente eficaz para

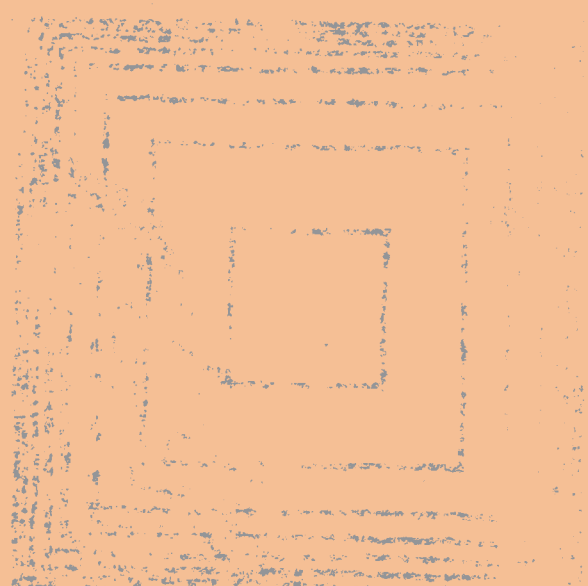
los sujetos experimentales que antes de empezar el programa de juego tenían bajo nivel de desarrollo socioemocional, es decir, personas con pocas conductas sociales asertivas, de consideración con los demás, de autocontrol, de liderazgo, muchas conductas sociales pasivas y agresivas con los iguales, muchas conductas antisociales y delictivas, muchas conductas de retraimiento en la interacción con otras personas, un nivel alto de estrategias cognitivas agresivas como técnica de resolución de conflictos sociales, alto autoconcepto negativo, bajo autoconcepto global, bajo autoconcepto creativo y alta inestabilidad emocional. Y, así mismo, tenían un nivel bajo de inteligencia verbal y no verbal, baja capacidad de pensamiento asociativo verbal, pocas conductas características y rasgos de personalidad creadora, bajo nivel de flexibilidad en tareas de creatividad verbal, y en tareas de creatividad gráfico-figurativa baja capacidad de abstracción, de abreacción, de originalidad y de fluidez de ideas. Así, el programa de juego ha sido especialmente beneficioso para participantes con problemas de socialización, de desarrollo emocional y de desarrollo intelectual, lo que pone de relieve el efecto terapéutico de esta intervención, confirmando la hipótesis 16 del estudio. En relación con la influencia del género en los efectos del programa, los resultados muestran que apenas se observa un efecto diferencial de la intervención, por lo que se ratifica la hipótesis 17 de la investigación.

El trabajo aporta evidencia empírica de las contribuciones del juego al desarrollo infantil y ratifica la propuesta de muchos profesionales de la psicología y la educación, que enfatizan la inclusión de actividades lúdicas grupales como instrumento preventivo y de desarrollo en contextos clínicos y educativos (Levin, 1996; Lozano *et al.* 1996; Lozano, 1997; Mann, 1996; Martínez, 1998; Ortega, 1996; Piqueras, 1996; Reynolds y Stanley, 2001; Russo, 1998; Santos y Salgado, 1998; Singer y Singer, 2001). El trabajo valida el programa diseñado y aporta un instrumento de intervención psicológica para fomentar el desarrollo social, emocional e intelectual infantil en estos grupos de edad, donde se observa una gran ausencia de programas de este tipo. Además, se completa una línea de intervención con juego prosocial y creativo para estimular el desarrollo infantil de 6 a 14 años.

Entre las líneas futuras de investigación, se pueden plantear: 1) evaluar el efecto del programa en interacción con las características del adulto que dirige la intervención; 2) comparar los efectos de este programa de juego cooperativo y creativo con los efectos de programas de juego competitivo; 3) utilizar otros instrumentos de evaluación para medir las mismas variables dependientes, por ejemplo, WISC III de Wechler para evaluar la inteligencia en mayor profundidad..., técnicas observacionales para realizar registros de la conducta social...



Referencias bibliográficas



Referencias bibliográficas

- Aberastury, A. (1981). *Teoría y técnica del psicoanálisis de niños*. Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original publicado en 1962).
- Aberastury, A. (1979). *El niño y sus juegos*. Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original publicado en 1977).
- Acaso, M. (2000). Simbolización, expresión y creatividad: tres propuestas sobre la necesidad de desarrollar la expresión plástica infantil. *Arte, Individuo y Sociedad*, 12, 41-57.
- Aderman, D., y Berkowitz, L. (1970). Observational set, empathy, and helping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 14, 141-148.
- Ai, X. (1999). Creativity and academic achievement: An investigation of gender differences. *Creativity Research Journal*, 12(4), 329-337.
- Allen, V.L. (1976). *Children as teachers: Theory and research of tutoring*. Nueva York: Academic Press.
- Alligood, M. (1991). Testing Roger's theory of accelerating change: The relationships among creativity, actualization and empathy in persons 18 to 92 years of age. *Western Journal of Nursing Research*, 13 (1), 84-96.
- Alpaugh, P.K., y Birren, J.E. (1977). Variables affecting creative contributions across the adult life span. *Human Development*, 20, 240-248.
- Alter, C.E. (2001). Creativity styles and personality characteristics. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 62(1-B), 590.
- Altman, D., Levine, M., y Villena, J. (1970). Rust of the stranger in the city and the small town. En S. Milgram, The experience of living in cities: A psychological analysis. *Science*, 167, 3924.
- Amabile, T.M. (1983a). *The social psychology of creativity*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Amabile, T.M. (1983b). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45 (2), 357-376.
- Amabile, T.M. (1985). Motivation and creativity: Effects of motivational orientation creative writers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 393-399.
- Amabile, T.M. (1990). Within you, without you. The social psychology of creativity and beyond. En M.A. Runco y R. Albert (Eds.), *Theories of creativity*. California: Sage Focus.
- Amabile, T.M. (1993). Questions of creativity. En J. Brockman (Ed.), *Creativity. The reality club* (Vol. 4). Nueva York: Simon y Schuster.
- Amabile, T.M. (1994). The "atmosphere of pure work": Creativity in research and development. En W.R. Shadish y S. Fuller (Eds.), *The social psychology of science*. Nueva York: Guilford Press.
- Amabile, T.M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview.

- Amabile, T.M., y Gitomer, J. (1984). Children's artistic creativity: Effects of choice in task materials. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 10, 209-215.
- Amabile, T.M., Hennessey, B.A., y Grossman, B.S. (1986). Social influence on creativity: The effects of contracted-for reward. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 14-23.
- Antonietti, A. (2000). Enhancing creative analogies in primary school children. *North American Journal of Psychology*, 2(1), 75-84.
- Archer, R.L., Diaz-Loving, R., Gollwitzer, P., Davis, M., y Foushee, H. (1981). The rol of dispositional empathy and social evaluation in the empathy mediation of helping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 786-796.
- Arfouilloux, J.C. (1977). *La entrevista con el niño*. Madrid: Marova.
- Arieti, S. (1993). *La creatividad. La síntesis mágica*. México: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1976).
- Aronson, E. (1978). *The Jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Aronson, E., Bridgman, D.L., y Geffner, R. (1978). The effects of a cooperative classroom structure on student behavior and attitudes. En D. Bar-Tal y L. Saxe (Eds.), *Social psychology of education: Theory and research*. Washington, DC: Hemisphere.
- Ayman-Nolley, S. (1992). Vygotsky's perspective on the development of imagination and creativity. *Creativity Research Journal*, 5(1), 77-85.
- Baer, J. (1988). Long-term effects of creativity training with middle school students. *Journal of Early Adolescent*, 8(2), 183-193.
- Baer, J. (1994). Divergent thinking is not a general trait: A multidomain training experiment. *Creativity Research Journal*, 7(1), 35-46.
- Baer, J. (1996). The effects of task-specific divergent-thinking training. *Journal of Creative Behavior*, 30(3), 183-187.
- Baggerly, J.N. (1999). Adjustment of kindergarten children through play sessions facilitated by fifth grade students trained in child-centered play therapy procedures and skills. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 60(6-A), 1918.
- Ballou, K.J. (2001). The effects of a drama intervention on communication skills and learning attitudes of at-risk sixth grade. Students. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 61(10-A), 3828.
- Bamberger, J. (1982). Growing up prodigies: The midlife crisis. En D.H. Feldman (Ed.), *Developmental approaches to giftedness and creativity* (pp. 61-79). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy toward a unifying theory of behavioral change. *Review of Psychology*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1987). *Social foundations of thought and action*. Nueva Jersey: Prentice Hall. Trad. castell. Martínez Roca. (Trabajo original publicado en 1986).
- Bandura, A., y Rosenthal, L. (1966): Vicarious classical conditioning as a function of arousal level. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 54-62.
- Bandura, A., Underwood, B., y Fromson, M.E. (1975). Disinhibition of aggression trough of responsibility and dehumanization of victims. *Journal of Research in Personality*, 9, 253-269.
- Barclay, L. (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).
- Barnett, M.A., Matthens, K.A., y Howard, J.A. (1979). Relationship between competitiveness and empathy in 6 and 7 years olds. *Developmental Psychology*, 15, 221-222.

- Baron, R.A., y Byrne, D. (1987). *Social Psychology*. London: Allyn y Bacon.
- Barron, F. (1965). The Psychology of Creativity. En T.M. Newcomb. *New Directions in Psychology II*. NYC: Rinehart.
- Barron, F. (1976). *Personalidad creadora y proceso creativo*. Madrid: Marova.
- Barron, F., y Harrington, D.M. (1981). Creativity, intelligence, and personality. *Annual Review of Psychology*, 32, 439-476.
- Barron, F., y Welsh, G.S. (1952). Artistic perception as a possible factor in personality style: its measurement by a figure preference test. *Journal of Psychology*, 33, 199-203.
- Bar-Tal, D. (1976). *Prosocial behavior*. Nueva York: Halsted Press.
- Bar-Tal, D., Raviv, A., y Goldberg, M. (1982). Helping Behavior among preschool children: An observational study. *Child Development*, 53, 396-402.
- Bar-Tal, D., Raviv, A., y Sharabany, R. (1982). Cognitive basis for development of altruistic behavior. En V.J. Derlega y J. Grzelak (Eds.), *Cooperation and helping behavior*. Londres: Academic Press.
- Bartels, S.B. (1987). An investigation of the ability of the Kaufman assessment battery for children to identify intellectually gifted and creatively gifted children. *Dissertation Abstracts International*, 47 (10-A), 3699.
- Basedow, J.B. (1770). *Das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker*. Altona, Bremen: Cramer.
- Batson, C.D. (1987). Prosocial motivation: Is it every truly altruistic? En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 20, pp. 65-122). San Diego, C.A: Academic Press.
- Batson, C.D. (1991). *The altruism question: Toward a social psychological answer*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Batson, C.D., Batson, J.G., Slingsby, J.K., Harrell, K.L., Peekna, H.M., y Todd, R.M. (1991). Empathic Joy and Empathy-Altruism Hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(3), 413-426.
- Batson, C.D., Darley, J.M., y Coke, J.S. (1989). Altruismo y amabilidad humana: determinantes internos y externos de la conducta de ayuda. En J. Bermúdez (Ed.), *Psicología de la Personalidad* (Vol. 2, pp. 127-163), Madrid, UNED. (Trabajo original publicado en 1978).
- Battistich, V., Solomon, D., y Delucchi, K. (1993). Interaction processes and student outcomes in cooperative learning groups. *Elementary School Journal*, 94(1), 19-32.
- Battistich, V., Watson, M., Solomon, D., Schaps, E., y Solomon, J. (1991). The child development project: A comprehensive program for the development of prosocial character. En W.M. Kurtines y J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (Vol. 3, pp. 1-34). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Bay-Hinitz, A.K., Peterson, R.F., y Quilitch, H.R. (1994). Cooperative games: A way to modify aggressive and cooperative behaviors in young children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(3), 435-446.
- Bean, R. (1993). *Cómo desarrollar la creatividad en los niños*. Madrid: Debate.
- Beaudot, A. (1973). *La creatividad en la escuela*. Madrid: Studium.
- Bellak, L. (1958). Creativity: some random notes to a systematic consideration. *Journal of Projective Techniques*, 22, 363-380.
- Berkowitz, L. y Daniels, L.R. (1964). Affecting the salience of the social responsibility norm: Effects of past help on the response to dependency relations-hips. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 68, 275-281.

- Berndt, T. J., Hawkins, J. A. y Holey, S.G. (1986). Changes in friendship during a school year: Effects on children's and adolescent's impressions of friendship and sharing with friends. *Child Development*, 57, 1284-1297.
- Berndt, T.J., Miller, K.E., y Perry, T.B. (1988). Friends' and classmates' interactions on academic task. *Journal of Education Psychology*, 80 (4), 506-513.
- Berretta, S., y Privette, G. (1990). Influence of play on creative thinking. *Perceptual and Motor Skills*, 71 (2), 659-666.
- Besemer, D.P., y Treffinger, D.J. (1981). Analysis of creative products: review and synthesis. *Journal of Creative Behavior*, 15 (3), 158-178.
- Bettelheim, B. (1987). The importance of play. *The Atlantic*, 35-46.
- Bickman, L. (1971). The effect of another bystander's ability to help on bystander intervention in an emergency. *Journal of Experimental Social Psychology*, 7, 367-379.
- Bickman, L. (1972). Social influence and diffusion of responsibility in an emergency. *Journal of Experimental Social Psychology*, 8, 438-445.
- Birch, L.L., y Billman, J. (1986). Preschool children's food sharing with friends. *Child Development*, 57, 387-395.
- Bjorklund, D.F., y Brown, R.D. (1998). Physical play and cognitive development: Integrating activity, cognition, and education. *Child Development*, 69 (3), 604-606.
- Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition an moral action: A critical review of the literature. *Psychological Bulletin*, 88, 1-45.
- Blatt, M.M., y Kohlberg, L. (1975). The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 4, 129-161.
- Blazic, Ch. (1986). The impact of a cooperative games program on a fifth grade class: A field study. *Dissertation Abstracts International*, 47 (3-A), 785.
- Blurton-Jones, N. (1967). An ethological study of some aspects of social behavior of children in nursery school. En D. Morris (Ed.), *Primate Ethology*. Londres: Weidenfeld y Nicolson.
- Blurton-Jones, N. (1972). Categories of child-child interaction. *Ethological studies of child behavior*. Londres: Cambridge University Press.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss* (Vol. 1). Nueva York: Basis Books.
- Bretherton, I. (1982). Symbolic play: *The development of social understanding*. Nueva York: Academic Press.
- Bretherton, I. (1989). Pretense: The form and function of make-believe play. *Developmental Review*, 9, 383-401.
- Broadhead, P. (1997). Promoting Sociability and Cooperation in Nursery Settings. *British Educational Research Journal*, 23(4), 513-531.
- Brody, G., y Stoneman, Z. (1981). Selective imitation of sameage, older, and younger peer models. *Child Development*, 52, 717-720.
- Bronfenbrenner, U. (1970). Reaction to social pressure from adults versus peers among soviet day. School and boarding school pupils in the perspective of an american sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15, 179-189.
- Bruner, J. (1972). Nature and uses of immaturity. *American Psychologist*, 27, 687-708.
- Bruner, J. (1986). Juego, pensamiento y lenguaje. *Perspectivas*, 16(1), 79-85.

- Bryan, J., y Test, M.A. (1967). Models and helping: Naturalistic studies in aiding behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 400-407.
- Buck, R., y Ginsburg, B. (1991). Spontaneous Communication and Altruism: The communicative gene hypothesis. *Review of Personality and Social Psychology*, 12, 149-175.
- Burns, S.M., y Brainerd, C.J. (1979). Effects of constructive and dramatic play on perspective taking in very young children. *Developmental Psychology*, 15, 512-521.
- Butler, R. (1989). Interest in the task and interest peer' work in competitive and non competitive conditions: A Development Study. *Child development*, 60 (3), 562-570.
- Butz, J.A. (2000). Facilitating social development with play groups in early childhood settings. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 61 (1-A), 78.
- Caf, B., Kroflic, B., y Tancing, S. (1997). Activation of hypoactive children with creative movement and dance in primary school. *Arts in Psychotherapy*, 24(4), 355-365.
- Calvo, A.J., González, R., y Martorell, M.C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, 24 (1), 95-111.
- Candrell, J.E. (1978). Effects of threat and failure on concern for others. *Journal of Research in Personality*, 12, 350-360.
- Carlo, G., Fabes, R.A., Laible, D., y Kupanoff, K. (1999). Early adolescence and prosocial/moral behavior II: The role of social and contextual influences. *Journal of Early Adolescence*, 19 (2), 133-147.
- Carlson, J.M. (1999). Cooperative games: A pathway to improving health. *Professional School Counseling*, 2 (3), 230-236.
- Ceroli, L., y Antonietti, A. (1993). Lo sviluppo del pensiero creativo. Training dei bambini e formazione degli insegnanti. *Etaevolutiva*, 45, 22-34.
- Chacón, F. (1985): *Altruismo y conducta de ayuda: una taxonomía de episodios sociales*. Tesis Doctoral, Universidad Complutense, Madrid.
- Chacón, F. (1986): Una aproximación al concepto psicosocial de altruismo. *Boletín de Psicología*, 11, 41-62.
- Chadha, N.K. (1991). A factor analytic study of verbal creativity, temperament and frustration. *PsychoLingua*, 21(2), 61-66.
- Chambers, J.A. (1973). College Teachers: Their effect on creativity of students. *Journal of Educational Psychology*, 65, 326-334.
- Chan, D.W., Cheung, P.C., Chan, A.S., Leung, W.W., y Leung, K.W. (2000) Evaluating the Chinese University Summer Gifted Program for junior secondary students in Hong Kong. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11(3), 136-143.
- Chateau, J. (1973). *Psicología de los juegos infantiles*. Buenos Aires: Kapeluz. (Trabajo original publicado en 1950).
- Clapham, M. C., y Schuster, D.H. (1992). Can engineering students be trained to think more creatively? *Journal of creative behavior*, 26(3), 156-162.
- Clark, P.M., Griffing, P.S., y Johnson, L.G. (1990). Symbolic play and ideational fluency as aspects of the evolving divergent cognitive style in young children. En O.N. Saracho (Ed.), *Cognitive style and early education. Special aspects of education*, (Vol. 12, pp. 95-106). Amsterdam: Gordon and Breach Publishers.

- Clark, R.D., y Word, L.E. (1974). Where is the apathetic bystander? Situational characteristics of the emergency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 29, 279-287.
- Cohen, L. (1989). A continuum of adaptive creative behaviors. *Creativity Research Journal*, 2, 169-183.
- Coke, J.S., y Batson, C.D. (1977). *Empathy as a mediator of helping behavior: A dose of Kindness*. Comunicación presentada a la convención anual de la APA, San Francisco, California, Agosto.
- Coke, J.S., Batson, C.D., y Mc Davis, K. (1978). Empathic mediation of helping: A Two-stage model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 752-766.
- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y aprendizaje*, 27 y 28, 119-139.
- Collopy, M. (2000). The fantasy-reality distinction in children: Implications for eyewitness testimony. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 61(4-B), 2194.
- Conti, R., Collins, M.A., y Picariello, M.L. (2001). The impact of competition on intrinsic motivation and creativity: Considering gender, gender segregation and gender role orientation. *Personality and Individual Differences*, 31(8), 1273-1289.
- Craig, K.D., y Lowery, J.H. (1969): Heart rate components of conditioned vicarious autonomic responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 11, 381-387.
- Craig, K.D., y Wood, K. (1969): Psychophysiological differentiation of direct and vicarious affective arousal. *Canadian Journal of Behavior Science*, 1, 98-105.
- Crandall, J.E., y Harris, M.D. (1991). Social interest, cooperation and altruism. *Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research y Practice*, 47 (1), 115-119.
- Cropley, A.J. (1999). Creativity and cognition: Producing effective novelty. *Roeper Review*, 21 (4), 253-260.
- Crutchfield, R. (1961). The creative process. In *Proceedings of Conference on the creative person*. IPAR. Universidad de California, Berkeley, 6-14.
- Crutchfield, R. (1962). Conformity and creative thinking. En H. Gruber, G. Terrell, y M. Wertheimer (Eds.), *Contemporary approaches to creative thinking* (pp. 120-140). Nueva York: Atherton Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture, and person: A systems view of creativity. En R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp. 325-339). Nueva York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en 1996).
- Cummings, E.M., Zahn-Waxler, C., y Radke-Yarrow, M. (1981). Young children's responses to expressions of anger and affection by others in the family. *Child Development*, 52, 1274-1282.
- Cummings, E.M., Zahn-Waxler, C., y Radke-Yarrow, M. (1984). Developmental changes in children's reactions to anger in the home. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 25, 63-74.
- Cvetkovich, G., Baumgardner, S.R., y Trimble, J.E. (1984). *Social psychology: Contemporary perspectives on people*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Dacey, J.S., Lennon, K.H. (1998). *Understanding creativity: The interplay of biological, psychological, and social factors*. San Francisco: Jossey-Bass Inc, Publishers.
- Dallayrac, N. (1977). *Los juegos sexuales de los niños*. Barcelona: Granica. (Trabajo original publicado en 1972).
- Dansky, J.L. (1980a). Make-believe: A mediation the relationship between play and associative fluency. *Child Development*, 51, 576-579.

- Dansky, J.L. (1980b). Cognitive consequences of sociodramatic play and exploration training for economically disadvantaged preschoolers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 21, 47-58.
- Darley, J.M., y Latané, B. (1968). Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8, 377-388.
- Darley, J.M., Teger, A.L., y Lewis, L.D. (1973). Do groups always inhibit individuals responses to potential emergencies? *Journal of Personality and Social Psychology*, 26, 395-399.
- Davidoff, L.L. (1984). *Introducción a la psicología*. México: McGraw-Hill.
- Davis, G.A. (1983). *Creativity is forever*. Iowa: Kendall/Hunt.
- Davis, G.A. (1989). Testing for creative potential. *Contemporary Educational Psychology*, 14 (3), 257-274.
- Davis, M.H. (1983). The effects of dispositional empathy on emotional reactions and helping: A multidimensional approach. *Journal of Personality*, 51, 167-184.
- De Bono, E. (1998). *El pensamiento lateral*. Manual de creatividad. Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en 1970).
- De la Torre, S. (1985). ¿A qué llamamos creatividad? En S. De la Torre., M. Fortuny., M. D. Millán., J. M. Puig., F. Raventós y J. Trilla (Eds.), *Textos de Pedagogía: Conceptos y tendencias en las Ciencias de la Educación*. Barcelona: PPV.
- De la Torre, S. (1989). *Aproximación bibliográfica a la creatividad*. Barcelona: PPV.
- De la Torre, S. (1991a). Programas creativos. En R. Marín y S. De la Torre (Eds.), *Manual de la creatividad* (pp. 47-55). Barcelona: Vicens Vives.
- De la Torre, S. (1991b). Métodos creativos. En R. Marín y S. De la Torre (Eds.), *Manual de la creatividad* (pp. 56-65). Barcelona: Vicens Vives.
- De la Torre, S. (1991c). Técnicas creativas. En R. Marín y S. De la Torre (Eds.), *Manual de la creatividad* (pp. 66-76). Barcelona: Vicens Vives.
- De la Torre, S. (1991d). *Evaluación de la creatividad. TAEC. Un instrumento de apoyo a la reforma*. Madrid: Escuela Española.
- De la Torre, S. (1999). Creatividad en la reforma española. *Revista de Educación*, 319, 187-198.
- De Prado, D. (1986). *Modelos creativos para el cambio docente*. Santiago: CEC.
- De Prado, D. (1991). El relax imaginativo. En R. Marín y S. De la Torre (Eds.), *Manual de la creatividad* (pp. 306-309). Barcelona: Vicens Vives.
- Derlega, V.J., y Grzelak, J. (1982). *Cooperation and helping behavior*. Londres: Academic Press.
- Desbiens, N., Royer, E., Bertrand, R., y Fortin, L. (2000). La reputation sociale des eleves en difficulte de comportement: Effet d'un programme de promotion des habiletés sociales et de cooperation en classe ordinaire. / The social reputation of students with behavior problems: The effect of a program that combined social skills training and cooperative learning in the regular classroom. *Revue Quebecoise de Psychologie*, 21(2), 57-79.
- Deutsch, M. (1949a). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2, 129-152.
- Deutsch, M. (1949b). An experimental study of the effects of cooperation and competition upon group process. *Human Relations*, 2, 199-231.
- Deutsch, M. (1971). Efectos de la cooperación y la competición sobre el proceso de grupo. En D. Cartwright, y A. Zander (Eds.), *Dinámica de grupo* (pp. 503-525). México: Trillas.
- Deutsch, M. (1977). *The resolution of conflict. Constructive and destructive processes*. New Haven: Yale University Press.

- Díaz-Aguado, M.J., y Andrés, M.T. (1999). Aprendizaje cooperativo y educación intercultural. Investigación-acción en centros de primaria. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 5 (2), 140-200.
- Dilalla, F.L., y Watson, M.W. (1988). Differentiation of fantasy and reality: Preschoolers' reactions to interruptions in their play. *Development Psychology*, 24(2), 286-291.
- Dockett, S. (1998). Constructing Understandings through Play in the Early Years. *International Journal of Early Years Education*, 6, pp. 105-116.
- Dodge, K., y Frame, C. (1982). Social Cognitive bases and deficits in aggressive boys. *Child Development*, 53, 620-635.
- Dovidio, J., Allen, J.L., y Schroeder, D.A. (1990). Specificity of empathy-induced helping: Evidence for altruistic motivation. *Journal of Personality y Social Psychology*, 59(2), 249-260.
- Doyle, Ch. L. (2001). I'm too busy: The creative paradox and the young child. En M. Bloom, y T. P. Gullotta, (Eds.), *Promoting creativity across the life span* (pp. 45-82). Washington, DC, US: Child Welfare League of America.
- Drevdahl, J.E. (1956). Factors of importance for creativity. *Journal of Clinical Psychology*, 21, 21-26.
- Dumm, J., y Munn, P. (1986). Sibling and prosocial development. *International Journal of Behavioural Development*, 9, 265-284.
- Dunn, J., y Dale, N. (1984). I a daddy: 2-year-olds' collaboration in joint pretend with sibling and with mother. En I. Bretherton (Ed.), *Symbolic play* (pp. 131-158). Nueva York: Academic Press.
- Dunn, L., y Herwig, J.E. (1992). Play behaviors and convergent and divergent thinking skills of young children attending full-day preschool. *Child Study Journal*, 22(1), 23-38.
- Dunn, J., y Wooding, C. (1977). Play in the home and its implications for learning. En B. Tizard y D. Harvey (Eds.), *The biology of play* (pp. 45-58). Londres: Heinemann.
- Dunnette, M.D., Campbell, J., y Jastad, K. (1963). The effects of group participation on brainstorming effectiveness for two industrial samples. *Journal of Applied Psychology*, 47, 10-37.
- Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20 (3), 264-281.
- Efron, A.M., Fainberg, E., Kreiner, Y., Sigal, A.M., y Woscoboinik, P. (1986). La hora del juego diagnóstica. En M.L. Ocampo, M.E. García Arceno y E. Grassano de Picolo (Ed.), *Las técnicas proyectivas y el proceso psicodiagnóstico* (Vol. 1, pp. 195-222). Buenos Aires: Nueva Visión. (Trabajo original publicado en 1974).
- Eisenberg, N. (1979). Development of childrens's prosocial moral judgment. *Developmental Psychology*, 15(2), 128-137.
- Eisenberg, N. (1982). *The development of prosocial behavior*. Nueva York: Academic Press.
- Eisenberg, N., Cameron, E., Tryon, K., y Dodez, R. (1981). Socialization of prosocial behavior in the preschool classroom. *Developmental Psychology*, 17, 773-782.
- Eisenberg, N., Lenon, R., y Roth, K. (1983). Prosocial development: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 19, 846-855.
- Eisenberg, N., Pasternack, J.F., Cameron, E., y Tryon, K. (1984). The relations of quantity and mode of prosocial behavior to moral cognitions and social style. *Child Development*, 55, 1479-1485.
- Eisenberg, N., y Miller, P.A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101, 91-119.

- Eisenberg, N., Cameron, E., Pasternack, J., y Tyron, K. (1988). Behavioral and sociocognitive of ratings of prosocial behavior and sociometric status. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry*, 41 (3), 118-128.
- Eisenberg, N., y Mussen, P. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Fabes, R., Miller P., Shell, R., Shea C., y May-Plum-lee, T. (1990). Preschoolers' vicarious emotional responding and their situational and dispositional prosocial behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 36(4), 507-530.
- Eisenberg, N., y Strayer, L. (1992). *Empatía y su desarrollo*. Bilbao: Desclée de Brouwer. (Trabajo original publicado en 1987).
- Eisenberg, N., Wolchik, S. A., Goldberg, L., y Engel, I. (1992). Parental values, reinforcement and young children's prosocial behavior: A longitudinal Study. *The Journal of Genetic Psychology*, 153(1), 19-36.
- Eisenberg, N., Carlo, G., Murphy, B., y Van Court, P. (1995). Prosocial development in late adolescence: A longitudinal study. *Child Development*, 66(4), 1179-1197.
- Eisenberger, R., Haskins, F., y Gambleton, P. (1999). Promised reward and creativity: Effects of prior experience. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35(3), 308-325.
- Eisenberger, R., y Rhoades, L. (2001). Incremental effects of reward on creativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81 (4), 728-741.
- Elkonin, D.B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Pablo del Río. (Trabajo original publicado en 1978).
- Elschenbroich, D. (1979). *El juego de los niños. Estudio sobre la génesis de la infancia*. Madrid: Zero.
- Emler, N.P., y Rushton, J.P. (1974). Cognitive-development factors in children's generosity. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 13, 277-281.
- Erikson, E. (1940). Studies in the interpretation of play: Clinical observation of play disruption in young children. *Genetic Psychology Monographs*, 22, 557-671.
- Erikson, E. (1980). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Horme, Paidós. (Trabajo original publicado en 1950).
- Erikson, E. (1982). Juego y actualidad. En J. Piaget, K. Lorenz, y E. Erikson (Eds.), *Juego y desarrollo* (pp. 113-149). Barcelona: Crítica-Grijalbo. (Trabajo original publicado en 1972).
- Farmer, D. V., y Kaszuba, T. (1999). Reliability and validity of play-based observations: Relationship between the play behaviour observation system and standardised measures of cognitive and social skills. *Educational Psychology*, 19 (4), 429-440.
- Fein, G.G. (1981). Pretend play in childhood: A integrative review. *Child Development*, 52, 1095-1118.
- Fein, G.G. (1989). Mind, meaning, and affect: Proposals for a theory of pretense. *Developmental Review*, 9, 345-363.
- Feitelson, D., y Ross, G.S. (1973). The neglected factor-play. *Human Development*, 16, 202-223.
- Feldman, D. H. (1988). Creativity: Proof that development occurs. En W. Damon (Ed.), *New directions in child development* (pp. 31-47). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fernández, A., y Sarramona, J. (1976). *La educación. Constantes y Problemática actual*. Barcelona: CEAC.
- Fernández, J.M. (1998). Mejora de la autoimagen de los menores al realizar una tarea prosocial. Intervención Psicosocial. *Revista sobre Igualdad y Calidad de Vida*, 7(2), 255-264.

- Feshbach, N.D. y Roe, K. (1968). Empathy in six and seven years old. *Child Development*, 39, 133-145.
- Fink, R.S. (1976). Role of imaginative play in cognitive development. *Psychological Reports*, 39, 895-906.
- Finlinson, A.R (1997). Cooperative games: promoting prosocial behaviors in children. *Dissertation Abstracts International*, V. 35-06, p. 1582, No. AAI1385375.
- Fiske, A.P. (1990). Relativity within Moose ("Mossi") culture: Four incommensurable models for social relationships. *Ethos*, 18, 180-204.
- Fiske, A.P. (1991). The cultural relativity of selfish individualism: Anthropological evidence that humans are inherently sociable. *Review of Personality and Social Psychology*, 12, 176-214.
- Fisher, E.P. (1992). The impact of play on development: A meta-analysis. *Play and Culture*, 5 (2), 159-181.
- Flaherty, M. (1992). The effects of Holistic Creativity Program on the self-concept and creativity of third graders. *Journal of Creative Behavior*, 26 (3), 165-171.
- Flavell, J.H., Green, F.L., y Flavell, E.R. (1990). Developmental changes in young children's knowledge about the mind. *Cognitive Development*, 5, 1-27.
- Fleming, E.S., y Weintraub, S. (1962). Attitudinal rigidity as a measure of creativity in gifted children. *Journal of Educational Psychology*, 53, 81-85.
- Fleith, D. (1999). Effects of a creativity training program on creative abilities and self-concept in monolingual and bilingual elementary classrooms. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 60 (4-A), 1009.
- Fleith, D. (2000). Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. *Roeper Review*, 22(3), 148-153.
- Foot, H.C., Chapman, A.J., y Smith, S.R. (1977). Friendship and social responsiveness in boys and girls. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 401-411.
- Forman, E., y Cazden, C. (1984). Perspectivas vygotkianas en la educación. El valor cognitivo de la interacción entre iguales. *Infancia y aprendizaje*, 27 y 28, 139-157.
- Fortes, M. (1970). *Kinship and the social order: The legacy of Lewis Henry Morgan*. Chicago: Aldine. (Trabajo original publicado en 1963).
- Forteza, J.A. (1974). Algunos problemas referentes a la medida de la creatividad. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 39(31), 1033-1054.
- Freud, A. (1970). *El Yo y los mecanismos de defensa*. Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original publicado en 1936).
- Freud, A. (1978). *Normalidad y patología en la niñez*. Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original publicado en 1965).
- Freud, S. (1953). Civilization and its discontents. En J. Strackey (Ed.), *The standard edition of the complete works of Sigmund Freud* (V. 21). Londres: Hogarth. (Trabajo original publicado en 1930).
- Freud, S. (1958). *On creativity and the unconscious*. Nueva York: Harper & Row.
- Freud, S. (1960). *Group psychology and the analysis of the ego*. Nueva York: Bantam Books. (Trabajo original publicado en 1921).
- Freud, S. (1973). *Un recuerdo de Leonardo da Vinci*. Barcelona: Herder. (Trabajo original escrito en 1910).
- Freud, S. (1981). *Más allá del principio del placer*. Madrid: Biblioteca Nueva. (Trabajo original publicado en 1920).

- Fromm, E. (1959). The creative attitude. En H. Anderson (Ed.), *Creativity and its cultivation*. Nueva York: Harper y Row.
- 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.
- Fuentes, M.J. (1988). *Análisis evolutivo de la empatía y la amistad como variables mediadoras de los comportamientos de ayuda y cooperación en niños y adolescentes*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Málaga.
- Fuentes, M.J. (1989). Análisis evolutivo de la empatía y la ansiedad como variables mediadoras del comportamiento de ayuda. *Infancia y aprendizaje*, 48, 65-79.
- Fuentes, M. J. (1990). Análisis de las variables afectivas que mediatizan la conducta prosocial de ayuda en adolescentes. *Revista de Psicología Social*, 5(2-3), 237-248.
- Fultz, J., Batson, C.D., Fortenbach, V., McCarthy, P., y Varney, L. (1986). Social evaluation and the empathy-altruism hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 761-769.
- Furman, W., Rahe, D. y Hartup, W. (1979). Rehabilitation of socially withdrawn preschool children through mixed-age and sameage socialization. *Child Development*, 50, 915-922.
- Furman, W., y Masters, J. (1980). Peer interactions, sociometric status and resistance to deviation in young children. *Developmental Psychology*, 16(3), 229-236.
- Furth, H.G. (1996). *Desire for society: Children's knowledge as social imagination*. Nueva York: Plenum Press.
- Fustier, M. (1975). *Pedagogía de la creatividad*. Madrid: Inde.
- Gaertner, S.L., y Dovidio, J. F. (1977). The subtlety of white racism, arousal, and helping behavior, *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 691-707.
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius: an inquiry into laws and consequences*. Londres: MacMillan Company.
- Garaigordobil, M. (1990). *Juego y desarrollo infantil*. Madrid: Seco-Olea.
- Garaigordobil, M. (1993a). *Juego cooperativo y socialización en el aula*. Madrid: Seco-Olea.
- Garaigordobil, M. (1993b). Un estudio correlacional de las vinculaciones entre la conducta social con otras variables socio-cognitivas y afectivas del desarrollo infantil. *Revista de Psicología de la Educación*, 4(11), 49-71.
- Garaigordobil, M. (1994a). *Diseño y evaluación de un programa lúdico de intervención psicoeducativa con niños de 6-7 años*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco (Microfichas de Tesis Doctorales). Tesis doctoral presentada en la UPV en 1992.
- Garaigordobil, M. (1994b). Programas de acción para el desarrollo de la conducta altruista. En M. Garaigordobil y C. Maganto (Eds.), *Socialización y conducta prosocial en la infancia y en la adolescencia* (pp. 125-162). Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Garaigordobil, M. (1995a). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad. Descripción y evaluación de un programa de juego para cooperar y crear en grupo (8-10 años)*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Garaigordobil, M. (1995b). Una metodología para la utilización didáctica del juego en contextos educativos. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 91-105.
- Garaigordobil, M. (1995c). Intervención en la creatividad: Evaluación de una experiencia. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1, 37-62.

- Garaigordobil, M. (1995d). Evaluación de una intervención psicológica en indicadores del desarrollo moral. *Boletín de Psicología*, 49, 69-86.
- Garaigordobil, M. (1995e). Propuestas de intervención grupal para el desarrollo de la personalidad y la prevención de actitudes discriminatorias y xenofóbicas. En A. Echebarria, M. Garaigordobil, J. L. González y M. Villareal (Eds.), *Psicología social del prejuicio y del racismo* (pp. 153-183). Madrid: Ramón Areces.
- Garaigordobil, M. (1996a). *Evaluación de una intervención psicoeducativa en sus efectos sobre la conducta prosocial y la creatividad*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura. CIDE. Colección Premios Nacionales de Investigación Educativa, 127. (Primer Premio, 1994).
- Garaigordobil, M. (1996b). Evaluación de una intervención psicoeducativa en sus efectos sobre la conducta prosocial y la creatividad en niños de 2º ciclo de Educación primaria. En *Premios Nacionales de Investigación e Innovación Educativa 1994* (pp. 13-50). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.
- Garaigordobil, M. (1996c). Jugar, cooperar y crear: Tres ejes referenciales en una propuesta de intervención validada experimentalmente. *FAISCA. Revista de Altas Capacidades*, 4, 54-75.
- Garaigordobil, M. (1997). Evaluación de la creatividad en sus correlatos con conducta asertiva, conducta de ayuda, status grupal y autoconcepto. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, XIX(1), 53-69.
- Garaigordobil, M. (1998). El valor psicoeducativo del juguete. *Revista Monitor-Educador*, 70, 24-32.
- Garaigordobil, M. (1999a). Assessment of a cooperative-creative program of assertive behavior and self-concept. *Spanish Journal of Psychology*, 2(1), 3-10.
- Garaigordobil, M. (1999b). Técnicas observacionales en la construcción de instrumentos de evaluación psicológica y en la evaluación continua de programas. En M.T. Anguera (Ed.), *Observación en la escuela: Aplicaciones* (pp. 217-247). Barcelona: EUB.
- Garaigordobil, M. (1999c). Diseño y evaluación de un programa de intervención psicoeducativa para la educación en derechos humanos durante la adolescencia. En *Premios Nacionales de Investigación Educativa 1998* (pp. 117-150). Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. CIDE. Colección Investigación nº 142.
- Garaigordobil, M. (1999d). *Un instrumento para la evaluación-intervención en el desarrollo psicomotriz. Una propuesta de observación y estimulación sistemática de situaciones de juego psicomotriz para primer ciclo de educación primaria*. Vitoria: Agruparte.
- Garaigordobil, M. (2000a). Un modelo lúdico de intervención psicoeducativa para la educación infantil. En AEFJ (Eds.), *Desafíos del Juguete en el siglo XXI: El juego y el juguete en la Educación Infantil* (pp. 87-157). Valencia: Asociación Española de Fabricantes de Juguetes.
- Garaigordobil, M. (2000b). *Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2001). Intervención con adolescentes: Impacto de una experiencia en la asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales. *Psicología Conductual*, 9(2), 221-246.
- Garaigordobil, M. (2002a). Assessment of an intervention on social behavior, intragroup relations, selfconcept and prejudiced cognitions during adolescence. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 2(1), 1-22.
- Garaigordobil, M. (2002b). Esku-Hartze psikologikoa nerabeengan. *Nortasunaren garapenerako eta giza eskubideen arloko hezkuntzarako programa*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

- Garaigordobil, M. (2002c). Relevancia del juego cooperativo y creativo en el desarrollo cognitivo, social y emocional. En M. Llorca, V. Ramos, J. Sánchez, J., y Vega, A. (Eds.), *La práctica psicomotriz. Una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento* (pp. 489-566). Málaga: Aljibe.
- Garaigordobil, M. (2003a). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil: Juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2003b). *Programa Juego 8-10 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2004a). Effects of a psychological intervention on factors of emotional development during adolescence. *European Journal of Psychological Assessment*, 20 (1), 66-80.
- Garaigordobil, M. (2004b). *Programa Juego 10-12 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10-12 años*. Madrid: Pirámide.
- 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 Etxeberria, J. (1996). Effects of a cooperative game program on socio-affective relationships and group cooperation capacity. *European Journal of Psychological Assessment*, 12(2), 140-151.
- Garaigordobil, M., y Torres, E. (1996). Evaluación de la creatividad en sus correlatos con inteligencia y rendimiento académico. *Revista de Psicología Universitat Tarraconensis*, XVIII(1), 87-98.
- Garaigordobil, M., y Pérez, J.I. (2001). Impacto de un programa de arte en la creatividad motriz, la percepción y el autoconcepto en niños de 6-7 años. *Boletín de Psicología*, 71, 45-62.
- Garaigordobil, M., y Pérez, J.I. (2002). Efectos de la participación en el programa de arte Ikertze sobre la creatividad verbal y gráfica. *Anales de Psicología*, 18(1), 95-110.
- García, R., y Sales, A. (1997). Educación intercultural y formación de actitudes. Programa pedagógico para desarrollar actitudes interculturales. *Revista Española de Pedagogía*, 207, 317-336.
- Garrido, V., y Gómez, A.M. (1996). *Guía introductoria al programa el pensamiento prosocial*. Valencia: Cristóbal Serrano.
- Garvey, C. (1983). *El juego infantil*. Madrid: Morata. (Trabajo original publicado en 1977).
- Gelb, R., y Jacobson, J.L. (1988). Popular and unpopular children's interactions during cooperative and competitive peer group activities. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 16 (3), 247-261.
- Gelfand, D., Hartmann, D.P., Cromer, C.C., Smith, C.L., y Page, B.C. (1975). The effects of instructional prompts and praise on children's donation rates. *Child Development*, 46, 980-983.
- Gervilla, M.A. (1980). La creatividad y su evaluación. *Revista Española de Pedagogía*, 149, 31-62.
- Getzels, J.W. (1964). Creative thinking, problem solving and instruction. En E.R. Hilgard (Ed.), *Theories of learning and instruction*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Getzels, J.W., y Jackson, P.W. (1962). *Creativity and intelligence*. Londres/Nueva York: Wiley & Sons.
- Getzels, J.W., y Csikszentmihalyi, M. (1967). Scientific creativity. *Science Journal*, 3, 80-84.
- Getzels, J.W., y Csikszentmihalyi, M. (1976). *The creative vision: a longitudinal study of problem finding in art*. Nueva York: Wiley y Sons.
- Gianini Belotti, E. (1978). Juegos, juguetes y literatura infantil. En G. Belotti (Ed.), *A favor de las niñas*. Monte Ávila. (Trabajo original publicado en 1973).
- Gillies, E. (1948). Therapy dramatic for the public school-room. *The Nervous Child*, 7, 328-336.

- Gillies, R.M. (2000). The maintenance of cooperative and helping behaviours in cooperative groups. *British Journal of Educational Psychology*, 70 (1), 97-111.
- Gillies, R.M., y Ashman, A. (2000). The effects of cooperative learning on students with learning difficulties in the lower elementary school. *Journal of Special Education*, 34 (1), 19-27.
- Godwin, L.J., y Moran, J.D. (1990). Psychometric characteristics of an instrument for measuring creative potential in preschool children. *Psychology in the School*, 27 (3), 204-210.
- Goody, E. (1991). The learning of prosocial behaviour in small-scale egalitarian societies: An anthropological view. En R.A. Hinde y J. Groebel (Eds.), *Cooperation and Prosocial Behaviour* (pp. 107-128). Cambridge: Cambridge University Press.
- Goldstein, A.P., Sherman, M., y Klein, P. (1980). Skillstreaming the adolescent. Champaign, IL: Research Press. (Trad. cast: *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca, 1989).
- Goldstein, J.H. (1994), *Toys, play, and child development*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Golomb, C., y Cornelius, C.B. (1977). Symbolic play and its cognitive significance. *Developmental Psychology*, 13, 246-252.
- Gómez Ferrer, M.E. (1979). Creatividad plástica en EGB. *Innovación Creadora*, 9, 5-13.
- Göncü, A. (1993). Development of intersubjectivity in social pretend play. *Human Development*, 36(4), 185-198.
- González Almagro, I. (1993). Socialización: Un proceso interactivo. *Cuadernos de Realidades sociales*, 41-42, 227-237.
- González Portal, M.D., y Flores, M.P. (1988). *Variables contextuales y procedimientos de evaluación en conducta prosocial*. Comunicación presentada en el Congreso de AETCO, Gandía, Valencia.
- González Portal, M. D. (1992). *Conducta prosocial: Evaluación e Intervención*. Madrid: Morata.
- González Portal, M.D. (1994). Evaluación-Intervención de la conducta prosocial en la infancia y en la adolescencia. En M. Garaigordobil y C. Maganto (Eds.), *Socialización y conducta prosocial en la infancia y en la adolescencia* (pp. 109-124). Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Gordon, H.J., y Shaver, J.P. (1985). The effects of a multiple talent teaching program. *Journal of Educational Research*, 79(2), 85-90.
- Gordon, D.E., Block, J., y Block, J.H. (1992). *Cognitive-developmental aspects of play and their relation to ego resiliency*.
- Gordon, D.E. (1993). The inhibition of pretend play and its implications for development. *Human Development*, 36, 215-234.
- Gourgey, A.F., et al. (1985). The impact of an improvisational dramatics program on student attitudes and achievement. *Children's Theatre Review*, 34(3), 9-14.
- Graves, N.B., y Graves, T.D. (1985). Creating a cooperative learning environment: An ecological approach. En R. Slavin et al., (Eds.), *Learning to cooperate, cooperating to learn*. Nueva York: Plenum.
- Grossack, M.M. (1954). Some effects of cooperation and competition upon small group behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 49(3), 341-348.
- 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.
- Grubb, D.D. (1992). Processing capacity and intelligence as mediators of creativity and problem solving: A study of elementary school and college-level students. *Dissertation Abstracts International*, 52(8-B), 4491.

- Grusec, J.E. (1991). The socialization of altruism. *Review of Personality and Social Psychology*, 12, 9-34.
- Grusec, J.E., Kuczynski, L., Rushton, J.P., y Simultis, Z. (1978). Modeling, direct instruction and attributions: Effects on altruism. *Developmental Psychology*, 14, 51-57.
- Grusec, J.E., y Redler, E. (1980). Attribution, reinforcement and altruism: A developmental analysis. *Developmental Psychology*, 16, 525-534.
- Guilford, J.P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Guilford, J.P. (1951). *Guilford Test for Creativity*. Beverly Hills, California: Sheridan Supply Company. P.O. Box 837.
- Guilford, J.P. (1956a). The structure of intellect. *Psychological Bulletin*, 53, 267-293.
- Guilford, J.P. (1956b). *The relation of intellectual factors to creative thinking in science*. En C.W. Taylor (Ed.), The 1955 University of Utah research conference on the identification of creative scientific talent (pp. 69-95). Salt Lake City: University of Utah Press.
- Guilford, J.P. (1957a). A revised structure of intellect. *Report of the Psychological Laboratory*, 19. Los Angeles: University of Southern California.
- Guilford, J.P. (1957b). Creative abilities in the arts. *Psychological Review*, 64, 110-118.
- Guilford, J.P. (1959a). The structure of intellect. *Review of Educational Research*, 29, 26-30.
- Guilford, J.P. (1959b). Traits of Creativity. En H.H. Anderson (Ed.), *Creativity and its cultivation* (pp. 142-161). Nueva York: Harper.
- Guilford, J.P. (1959c). Intellectual resources and their values as seen by scientists. En C. W. Taylor (Ed.), *The third (1959) University of Utah research conference on the identification of creative scientific talent*, 128-149.
- Guilford, J.P. (1959d). *Personality*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Guilford, J.P. (1964). Progress in the discovery of intellectual factors. En C.W. Taylor (Ed.), *Widening horizons in creativity* (pp. 261-297). Nueva York: John Wiley & Son.
- Guilford, J.P. (1971). *The analysis of Intelligence*. Nueva York: Mc Graw-Hill.
- Guilford, J.P. (1975). Creativity: a quarter century of progress. En I. Taylor y J.W. Getzels (Eds.), *Perspectives in Creativity*. Chicago: Aldine.
- Guilford, J.P. (1977). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original publicado en 1967).
- Guilford, J.P., Wilson, R.C., y Christensen, P.R. (1952). A factor analytic of creative thinking. Administration of test and analysis of results. *Reports from the psychological Laboratory*, Universidad del Sur de California, Julio.
- Haeny, K.I. (1989). Learning together through the arts. *Educational Leadership*, 46, 34-36.
- Haight, W. (1988). *The social ecology of play*. Doctoral Dissertation, University of Chicago, Chicago, IL.
- Hall, D.F., y Rheingold, H.L. (1979). *The early appearance of some valued social behaviors*. Manuscrito no publicado, Universidad del Estado de Nueva York en Stony Brook.
- Hall, G.S. (1904). Adolescence: Its psychology and its relation to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education. Nueva York: Appleton.
- Hall, R., Rocklin, T., Dansereau, D., Skaggs, L., O'donnell, A., Lambiotte, J., y Young, M. (1988). The role of individual differences in the cooperative learning of technical material. *Journal of Education Psychology*, 80 (2), 172-178.

- Hamburg, D. (1997). Commentary: Social competence and human conflict. En D. Magnusson *et al.*, (Ed.), *The lifespan development of individuals: Behavioral, neurobiological, and psychosocial perspectives: A synthesis* (pp. 414-423). Nueva York: Cambridge University Press.
- Harlow, H. (1949). The formation of learning sets. *Psychological Review*, 56, 51-65.
- Harlow, H.F. (1969). Agemate or peer affectional system. En D.S. Lehrman, R.A., Hinde y E. Shaw (Eds.), *Advances in the study of behavior* (Vol. 2). Nueva York: Academic Press.
- Harter, S. (1987). Developmental and dynamic changes in the nature of self-concept: Implications for child psychotherapy. En S. Shirk (Ed.), *Cognitive development and child psychotherapy* (pp. 119-160). Nueva York: Plenum.
- Hartup, W.W. (1983). Peer relations. En P.H. Mussen (Ed.), E.M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 4, pp. 103-196). Nueva York: John Wiley & Sons.
- Hartup, W.W., y Lougee, M.D. (1975). Peers as models. *School Psychology Digest*, 4, 11-26.
- Harvey, S. (1989). Creative arts therapies in the classroom: A study of cognitive, emotional, and motivational changes. *American Journal of Dance Therapy*, 11(2), 85-100.
- Hennessey, B.A., y Amabile, T. (1993). The conditions of creativity. En R.J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press. (Trabajo original publicado en 1988).
- Hennessey, B.A., y Amabile, T.M. (1998). Reward, intrinsic motivation, and creativity. *American Psychologist*, 53 (6), 674-675.
- Hernández-Garduno, E.L. (1998). Effects of teaching problem-solving through cooperative learning methods on student mathematics achievement, attitudes toward mathematics, mathematics self-efficacy, and metacognition. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 58 (8-A), 3053.
- Hetherington, E.M., Cox, M., y Cox, R. (1979). Play and social interaction in children following divorce. *Journal of Social Issues*, 35, 26-49.
- Hetzer, H. (1978). *El juego y los juguetes*. Buenos Aires: Kapeluz. (trabajo original publicado en 1965).
- Hicks, C.G. (1980). Development of creative thinking and its relationships to IQ and reading achievement. *Reading Work*, 20, 44-47.
- Hill, K.G. (1991). An ecological approach to creativity and motivation: Trait and environment influences in the college class-room. *Dissertation Abstracts International*, 52 (2), 1123-B.
- Hoekzema, A. (1989). Naming, describing, action a surefire poem pattern. *Reading Teacher*, 42(7), 556.
- Hoffman, M.L. (1975a). Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation. *Developmental Psychology*, 11, 607-622.
- Hoffman, M.L. (1975b). Altruistic behavior and the parent-child relationship. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 939-943.
- Hoffman, M.L. (1975c). Moral and internalization parental power, and the nature of parent-child interaction. *Development Psychology*, 11(2), 228-239.
- Hoffman, M.L. (1977). Moral internalization: Current theory and research. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 10). Nueva York: Academic Press.
- Hoffman, M.L. (1978). Empathy, it's development and prosocial implications. En Ch.B. Keasey (Ed.), *Nebraska symposium on motivation*. Nebraska: University of Nebraska Press.
- Hoffman, M.L. (1982a). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. En N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior*. Nueva York: Academic Press.

- Hoffman, M.L. (1982b). The measurement of empathy. En C.E. Izard (Ed.), *Measuring emotions in infants and children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoffman, M.L. (1985). Desarrollo Moral y Conducta. En M.R. Schaffer (Ed.), *El mundo social del niño* (pp. 13-36). Madrid: Aprendizaje Visor. (Trabajo original publicado en 1983).
- Howes, C., y Phillipsen, L. (1998). Continuity in children's relations with peers. *Social Development*, 7(3), 340-349.
- Hudson, L. (1966). *Contrary Imagination*. Londres: Methuen.
- Hughes, J.N., Boodoo, G., y Alcala, J. (1989). Validation of role-play measure of children's social skill. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17(6), 633-646.
- Huizinga, J. (1984). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza. (Trabajo original publicado en 1954).
- Humphreys, A., y Smith, P.K. (1984). Rough-and-tumble in preschool and playground. En P.K. Smith (Ed.), *Play in animals humans*. Londres: Basil Blackwell.
- Humphreys, A., y Smith, P. K. (1987). Rough-and-tumble play, friendship and dominance in school children: Evidence for continuity and change with age. *Child Development*, 58, 201-212.
- Iannotti, J.R. (1978). Effects of role-taking experiences on role-taking, empathy, altruism and aggression. *Developmental Psychology*, 14, 119-124.
- Imeroni, A. (1991). El juego como medio educativo. *Cuadernos de Psicomotricidad, Association Europeenne des ecoles de formulation a la pratique Psychomotrice*, 0, 7-14. Guipúzcoa: UNED.
- Isenberg, J., y Quisenberry, N. (1988). Play: A necessity for all children. *Childhood Education*, 64 (3), 138-145.
- Jaben, T.H. (1985). Effect of instruction for creativity on learning disabled students' drawings. *Perceptual and Motor Skills*, 61 (3-1), 895-898.
- Jaben, T.H. (1987). Effects of training on learning disabled students' creative written expression. *Psychological Reports*, 60(1), 23-26.
- Jacques, N., Wilton, K., y Townsend, M. (1998). Cooperative learning and social acceptance of children with mild intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 42(1), 29-36.
- Jaswal, S., y Jerath, J.M. (1991). Need for achievement and locus of control as predictors of creativity among males at two levels of intelligence. *Journal of Personality y Clinical Studies*, 7(2), 137-145.
- Jausovec, N. (1994). Can giftedness be taught? *Roeper Review*, 16(3), 210-214.
- Jay, D. (1991). Effect of a dance program on the creativity of preschool handicapped children. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8 (4), 305-316.
- Jensen, P. (1979). *Effects of cooperative games program on subsequent free play of kindergarten children*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Alberta, Edmonton, Alberta, Canadá.
- Johnsen, E.P. (1991). Searching for the social and cognitive outcomes of children's play: A selective second look. *Play and Culture*, 4(3), 201-213.
- Johnson, A.N. (1989). The development of creative thinking and its educational implications. *Dissertation Abstracts International*, 50 (9), 2770-A.
- Johnson, D.W., y Johnson, R.T. (1975). Learning together and alone: *Cooperation, competition, and individualization*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Johnson, D.W., y Johnson, R.T. (1978). Cooperative, competitive, and individualistic learning. *Journal of Research and Development in Education*, 12, 3-15.
- Johnson, D.W., y Johnson, R.T. (1986). Motivation processes in cooperative, competitive and individualistic learning situations. En C. Ames y R. Ames (Eds.), *Attitudes and attitude change in special education: Its theory and practice* (pp. 249-286). Nueva York: Academic Press.

- Johnson, D.W., Johnson, R.T., y Maruyana, G. (1983). Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals: A theoretical formulation and a meta-analysis of the research. *Review of Educational Research*, 53, 5-54.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., y Taylor, B. (1993). Impact of cooperative and individualistic learning on high-ability students' achievement, self-esteem, and social acceptance. *Journal of Social Psychology*, 133(6), 839-844.
- Johnson, D.W., Maruyama, G., Johnson, R.T., Nelson, D., y Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on achievement: A metaanalysis. *Psychological Bulletin*, 89, 47-62.
- Johnson, L. (1985). Creative thinking potential another example of Ushaped development? *Creative Child and Adult Quarterly*, 10, 146-159.
- Jordan, D.W., y Le Metais, J. (1997). Social skilling through cooperative learning. *Educational Research*, 39(1), 3-21.
- Joussemet, M., y Koestner, R. (1999). Effect of expected rewards on children's creativity. *Creativity Research Journal*, 12(4), 231-239.
- Juntune, J. (1979). Project REACH: A teacher training program for developing creative thinking skills in students. *The Gifted Child Quarterly*, 23, 461-471.
- Kabanoff, B., y Bottger, P. (1991). Effectiveness of creativity training and its relation to selected personality factors. *Journal of Organizational Behavior*, 12, 235-248.
- Kagan, S., y Madsen, M.C. (1971). Cooperation and competition of Mexican, Mexican-American, and Anglo-American children of two ages under four instructional sets. *Developmental Psychology*, 5, 32-39.
- 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 home. *Studia Psychologica*, 29 (1), 59-66.
- Kalliopuska, M. (1991). Empathy, self-esteem and other personality factors among junior ballet dancers. *British Journal of Projective Psychology*, 36 (2), 47-61.
- Kane, A.L. (1992). The influence of personality traits and evaluation expectation on creativity. *Dissertation Abstracts International*, 54 (4-B), 2064.
- Kardash, C.A.M., y Wright, L. (1987). Does creative drama benefit elementary school students: A meta-analysis. *Youth Theatre Journal*, 1(3), 11-18.
- Kaufman, A.S., y Kaufman, N.L. (1997). K-BIT. *Test breve de inteligencia de Kaufman*. Madrid: TEA. (Trabajo original publicado en 1994).
- Keislar, E. (1961). Experimental Development of like and dislike of others among adolescent girl. *Child Development*, 32, 56-59.
- Kirton, M.J. (1976). Adaptors and innovators: a description and measure. *Journal of Applied Psychology*, 61, 622-629.
- Kirton, M.J. (1977). *Manual of the Kirton Adaption-Innovation Inventory*. National Foundation for Educational Research, Londres.
- Kirton, M.J. (1978). Have adaptors and innovators equal levels of creativity? *Psychological Reports*, 42, 695-698.
- Klein, M. (1980). *La personificación en el juego de los niños*. Obras completas. T.II. Buenos Aires: Paidós. Horne. (Trabajo original publicado en 1929).

- Klein, M. (1980). *Importancia de la formación de símbolos para el desarrollo del Yo*. Obras Completas. T.II. Buenos Aires: Paidós. Horme. (Trabajo original publicado en 1930).
- Klein, M. (1980). *Una contribución a la teoría de la inhibición intelectual*. Obras Completas. T.II. Buenos Aires: Paidós. Horme. (Trabajo original publicado en 1931).
- Klein, M. (1980). *Psicoanálisis de niños*. Obras completas. T. II. Buenos Aires: Paidós. Horme. (Trabajo original publicado en 1932).
- Koestner, R., Ryan, R.M., Bernieri, F., y Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling vs. informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52, 233-248.
- Kogan, N. (1976). Sex differences in creativity and cognitive styles. En S. Messik (Ed.), *Individuality in learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequences: the cognitive development approach to socialization. En D. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand McNally.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: the cognitive developmental approach. En T. Lickona (Ed.), *Moral Development and behavior: Theory, research and social issues*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kohlberg, L. (1982). Estadios Morales y Moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. *Infancia y Aprendizaje*, 18, 33-51.
- Kohlberg, L., y Candee, D. (1984). The relation of moral judgment to moral action. En W. Kurtines y J. L. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior and moral development. Basic issues in theory and research*. Nueva York: Wiley Interscience.
- Köhler, W. (1976). *The mentality of apes*. Nueva York: Liveright.
- Koppitz, E. (1976). *El dibujo de la figura humana en los niños* (5ª ed.). Buenos Aires: Guadalupe. (Trabajo original publicado en 1968).
- Kovac, T. (1998). Creativity and prosocial behavior. *Studia Psychologica*, 40(4), 326-330.
- Krampen, G. (1997). Promotion of creativity (divergent productions) and convergent productions by systematic-relaxation exercises: Empirical evidence from five experimental studies with children, young adults, and elderly. *European Journal of Personality*, 11(2), 83-99.
- Krebs, D.L. (1975). Empathy and altruism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 1134-1146.
- Krebs, D.L., y Sturup, B. (1974). Role-taking ability and altruistic behavior in elementary school children. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1, 407-409.
- Krevans, J., y Gibbs, J.C. (1997). Parents' use of inductive discipline: Relations to children's empathy and prosocial behavior. *Child Development*, 67(6), 3263-3277.
- Kris, E. (1952). *Psychoanalytic explorations in art*. Nueva York: International Universities Press.
- Kubie, L. (1966). *El proceso creativo, su distorsión neurótica*. México: Pax. (Trabajo original publicado en 1958).
- Kumar, S., y Harizuka, S. (1998). Cooperative learning-based approach and development of learning awareness and achievement in mathematics in elementary school. *Psychological Reports*, 82 (2), 587-591.
- Kusa, D. (1999). Creativity and conformity: Quality and polarity between the two. *Studia Psychologica*, 41(4), 337-339.
- Lampe, J.R., Rooze, G.E., y Tallent-Runnels, M. (1996). Effects of cooperative learning among Hispanic students in elementary social studies. *Journal of Educational Research*, 89 (3), 187-191.

- Landrum, G.N. (1991). The innovator personality: A case study on thirteen innovative visionaries based on key characteristics of their personal behavior. *Dissertation Abstracts International*, 52 (6), 2205-A.
- Lanzetta, J.T., y Englis, B.G. (1989). Expectations of cooperation and competition and their effects on observers' vicarious emotional responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(4), 543-555.
- Lapierre, B., y Autocurier, A. (1980). *La educación psicomotriz como terapia*. Bruno. Barcelona: Médico-técnica. (Trabajo original publicado en 1977).
- Latané, B., y Darley, J.L. (1968). Group inhibition of bystander intervention. *Journal of Personality and Social Psychology*, 10, 215-221.
- Latané, B., y Darley, J.M. (1970). *The unresponsive bystander: Why doesn't he help?* Nueva Jersey: Appleton Centruy Crofts.
- Latané, B., Nida, S., y Wilson, D.W. (1981). The effects of group size on helping behavior. En J.P. Rushton y R.M. Sorrentino (Eds.), *Altruism and helping behavior*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Lawrence, J.A. (1980). Moral judgment intervention studies using the Defining Issues Test. *Journal of Moral Education*, 9, 178-191.
- Lehman, H.C. (1953). *Age and achievement*. Princeton NJ: Princeton University Press.
- Leif, J., y Brunelle, L. (1978). *La verdadera naturaleza del juego*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Levy, A., Wolfgang, CH., y Koorland, M. (1992). Sociodramatic play as a method for enhancing the language performance of kindergarten age students. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 245-262.
- Lewis, J. Van D. (1981). Domestic labor intensity and the incorporation of Malian peasant farmers into localized decent groups. *American Ethnologist*, 8, 53-73.
- Li, A. (1978). Effects of play on novel responses in kindergarten children. *Alberta Journal of Educational Psychology*, 24, 31-36.
- Lickona, T. (1991). Moral development in the Elementary School Classroom. En W.M. Kurtines y Gewirtz, J.L. *Handbook of moral behavior and development* (Vol. 3, pp. 143-161). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Lillard, A. (1993). Pretend play skills and the child's theory of mind. *Child Development*, 64, 348-371.
- Logan, L.M., y Logan, V.G. (1980). *Estrategias para una enseñanza creativa*. Barcelona: Oikos Tau.
- López, F., Apodaca, P., Etxebarria, I., Fuentes, M.J., y Ortiz, M.J. (1998). Conducta prosocial en preescolares. *Infancia y Aprendizaje*, 82, 45-61.
- López, M.J., Bañuls, R., y Garrido, V. (2000). Proyecto Jóvenes Competentes (I): el programa del pensamiento prosocial para jóvenes. En *I Congreso Hispano-Alemán de Psicología Jurídica* (Vol. 4, pp. 57-68). Pamplona: Colegio Oficial de Psicólogos.
- Lourenço, O. (1990). Para uma explicação Piagetiana do desenvolvimento do altruísmo na criança: Mais alguma evidência. *Cuadernos de Consulta Psicológica*, 6, 107-114.
- Lovinger, S. (1974). Sociodramatic play and language development in preschool disadvantaged children. *Psychology in the Schools*, 2, 313-320.
- Lozano, M.T., Ortega, R., Ben, M.A. (1996). Los espacios de juego en la escuela: Aprender jugando a la casita. C y E. *Cultura y Educación*, 1, 99-113.

- Lozano, M.T. (1997). Jugar y aprender en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 4, 89-101.
- Lubart, T.I. (1990). Creativity and cross-cultural variation. *International Journal of Psychology*, 25, 39-59.
- Lynch, R.M. (1996). The effects of cooperative learning on the academic self-concept and academic achievement. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 57 (5-A), 1951.
- Ma, H. K., y Leung, M. C. (1992). Effects of age, sex and social relationships on the altruistic behavior of Chinese children. *Journal of Genetic Psychology*, 153(3), 293-303.
- Macarrón, A.M. (1990). *El desarrollo de la inteligencia y de la creatividad a través de la expresión plástica en B.U.P.* Tesis Doctoral. Madrid: Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense.
- Maccoby, E.E., y Martin, J.A. (1981). Parent-child interaction. En P.H. Mussen (Ed.), *Carmichael's Manual of Child Psychology*. Nueva York: Wiley.
- Macdonald, C.J. (1989). Changing elementary school teachers' attitudes and practices regarding creative dance. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Toronto.
- Macdonald, C.J. (1991). The elementary school teachers explain why they do not use creative dance in their classrooms. *The Alberta Journal of Educational Research*, 37 (2), 157-166.
- Mackinnon, D.W. (1962). The personality correlates of creativity a study of American architects. En G.S. Nielson (Ed.), *Personality Research*. Proceedings of the XIV International Congress of Applied Psychology (Vol. 2). Munksgaard, Copenhagen, 11-39.
- Mackinnon, D.W. (1966). Instructional media in the nurturing of creativity. En C.W. Taylor y F.E. Willians (Eds.), *Instructional media and creativity*. The proceedings of the sixth Utah creativity research conference held at Torrey Pines Inn, La Jolla, California. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Mackinnon, D.W. (1976). Identificación y Desarrollo de la Creatividad. En J.C. Gowan, G. Demos y E.P. Torrance. *Implicaciones Educativas de la Creatividad* (pp. 246-254). Salamanca: Anaya.
- Mackinnon, D.W. (1978). Educating for creativity: A modern myth. En. G.A. Davis y J.A. Scott (Eds.), *Training creative thinking* (pp. 194-207). Melbourne, FL: Krieger.
- Macleod, L.G. (1999). Computers as tools in support of learning tenthgrade mathematics story problems. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 59 (9-A), 3384.
- Madsen, M.S., y Shapira, A. (1970). Cooperative and competitive behavior of urban Afro-American, Anglo-American, Mexican-American, and village children. *Developmental Psychology*, 3, 16-20.
- Malinowski, B. (1961). *Argonauts of the Western Pacific: An account of native enterprise and adventure in the archipelagoes of Malanesian New Guinea*. Nueva York: Dutton. (Trabajo original publicado en 1922).
- Manheim, A.R. (1998). The relationship between the artistic process and self-actualization. *Art therapy* 15 (2), 99-106.
- Mann, D. (1996). Serious play. *Teachers College Record*, 97 (3), 446-469.
- Mannarino, A.P. (1976). Friendship patterns and altruistic behavior in preadolescent males. *Developmental Psychology*, 12, 555-556.
- Marbach, E.S. (1982). *Currículum creativo para preescolar y ciclo inicial*. Madrid: Narcea.
- Marín, R. (1991a). Problem Solving. En R. Marín y S. De la Torre (Eds.), *Manual de la creatividad* (pp. 300-305). Barcelona: Vicens Vives.
- Marín, R. (1991b). El arte de preguntar. En R. Marín y S. De la Torre (Eds.), *Manual de la creatividad* (pp. 278-282). Barcelona: Vicens Vives.

- Marín, R. (1991c). La sinéctica. En R. Marín y S. De la Torre (Eds.), *Manual de la creatividad* (pp. 316-320). Barcelona: Vicens Vives.
- Mariño, J.T. (1997). La creatividad en la escuela: propuesta de una metodología para su desarrollo en escolares primarios. *Psico-USF*, 2(2), 95-105.
- Maslow, A.H. (1959). Creativity in self actualizing people. En H. Anderson (Ed.), *Creativity and its cultivation*. Nueva York: Harper & Row.
- Maslow, A.H. (1973). *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairós.
- Maslow, A.H. (1978). Algunas implicaciones educacionales de las psicologías humanísticas. En T. Roberts (Ed.), *Cuatro psicologías aplicadas a la educación*. Madrid: Narcea.
- Maslow, A.H. (1987). *Motivation and personality*. Nueva York: Harper & Row.
- Masten, W.G., y Morse, D.T. (1987). Effects of training gifted children in creative imagination on "your style of learning and thinking". *Psychological Reports*, 61, 107-109.
- Marbach, E.S., y Yawkey, T.D. (1980). The effects of imaginative play actions on language development in five years old children. *Psychology in the Schools*, 17, 257-263.
- Marchesi, A. (1984). El desarrollo moral. En J. Palacios, A. Marchesi y M. Carretero (Eds.), *Psicología Evolutiva. Desarrollo cognitivo y social del niño* (Vol. 2). Madrid: Alianza Psicología.
- Marcus, R.F., Telleen, S., y Roke, E.Y. (1979). Relation between cooperation and empathy in young children. *Developmental Psychology*, 15, 346-347.
- Markell, R.A., y Asher, S.R. (1984). Children's interactions in dyads: Interpersonal influence and sociometric status. *Child Development*, 55, 1412-1424.
- Marsh, H.W., y Smith, I.B. (1982). Multitrait-multimethod analyses of two self-concept instruments. *Journal of Education Psychology*, 74 (3), 430-440.
- Marshall, H., y Hahn, S. (1967). Experimental modifications of dramatic play. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 119-122.
- Martínez, G. (1998). *El juego y el desarrollo infantil*. Barcelona: Octaedro.
- May, R. (1959). The nature of creativity. En H. Anderson (Ed.), *Creativity and its cultivation*. Nueva York: Harper & Row.
- McCabe, M.P. (1991). Influence of Creativity and Intelligence on academic performance. *Journal of Creative Behavior*. *Journal of Creative Behavior*, 25(2), 116-122.
- McCune-Nicolisch, L. (1977). Beyond sensorimotor intelligence: Assessment of symbolic maturity through analysis of pretend play. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33(2), 89-99.
- McCune-Nicolich, L. (1981). Towards symbolic functioning: structure of early pretend games and potential parallels with language. *Child Development*, 52, 785-797.
- McGinnis, E., y Goldstein, A.P. (1984). *Skillstreaming the elementary school child. A guide for teaching prosocial skills*. Champaign, IL: Research Press.
- McGrew, W. (1972). Aspects of social development in nursery school children, with emphasis on introduction to the group. En N. Blurton-Jones (Ed.), *Ethological studies of child behavior*. Londres: Cambridge University Press.
- Mead, M. (1931). *Growing up in New Guinea*. Londres.
- Mead, M. (1950). The mountain-dwelling Arapesh. En M. Mead (Ed.), *Sex and temperament in three primitive societies*. Nueva York: Mentor. (Trabajo original publicado en 1935).

- Mead, M. (1961). *Cooperation and competition among primitive peoples*. Boston: Beacon. (Trabajo original publicado en 1937).
- Mead, G.H. (1972). *Mind, Self, and Society*. Chicago: Chicago University Press (Traducción castellana: *Espíritu, Persona y Sociedad*. Buenos Aires: Paidós). (Trabajo original publicado en 1934).
- Mellou, E. (1995). Review of the relationship between dramatic play and creativity in young children. *Early Child Development and Care*, 112, 85-107.
- Menchén, F., Díez, D., y Mateos, E. (1981). *Cómo fomentar la creatividad en la escuela y en la familia*. Valladolid: Miñón.
- Mendecka, G. (1996). Development of creativity through performing arts. *High Ability Studies*, 7 (2), 151-156.
- Mender, J., Kerr, R., y Orlick, T. (1982). A cooperative games program for learning disabled children. *International Journal of Sports Psychology*, 13 (4), 222-233.
- Mestre, V. (2000). *Formar personas prosociales*. Madrid: Editorial CCS.
- Meyer, J.P., y Mulherin, A. (1980). From attribution to helping: an analysis of mediating effects of affect and expectancy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 201-210.
- Michelson, L., & Wood, R. (1982). Development and psychometric properties of the Children's Assertive Behavior Scale CABS. *Journal of Behavioral Assessment*, 4, 3-14.
- Michelson, L., Sugai, D., Wood, R., y Kazdin, A. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia. Evaluación y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca. (Trabajo original publicado en 1983).
- Midlarsky, E., y Midlarsky, M. (1973). Some determinants of aiding under experimentally induced stress. *Journal of Personality*, 41, 305-327.
- Miller, K.L. (1991). Interpersonal cognitive problem-solving and creativity: A longitudinal study. *Dissertation Abstracts International*, 52(2-A), 478.
- Miller, N., Rogers, M., y Hennigan, K. (1983). Increasing interracial acceptance: Using cooperative games in desegregated elementary schools. *Applied Social Psychology Annual*, 4, 199-216.
- Miller, P.A., Bernzweig, J., Eisenberg, N., y Fabes, R.A. (1991). The development and socialization of prosocial behavior. En R.A. Hinde y J. Groebel (Eds.), *Cooperation and Prosocial Behaviour* (pp. 54-77). Cambridge: Cambridge University Press.
- Miller, S.C. (1998). A program to promote the sociomoral growth of at-risk youth. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 59(3-A), 0769.
- Minuchin, P.P., y Shapiro, E.K. (1983). The school as a context for social development. En E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development* (Vol. 4. 4ª ed.). Nueva York: Wiley & Sons.
- Mischel, W., y Mischel, M. (1976). A cognitive sociallearning approach to morality and selfregulation. En T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior*. Nueva York: Holt, Rinehart & Wiston.
- Moccio, F. (1991). Temas de creatividad. *Clínica y análisis grupal*, 57(13-2), 295-308.
- Moore, B.S., Underwood, B., y Rosenhan, D.L. (1973). Affect and altruism. *Developmental Psychology*, 8, 99-104.
- Moreno, J.A. (1992). La capacidad creadora y los aprendizajes escolares. Estudio de los factores constitutivos de la Creatividad. *Revista de Psicología de la Educación*, 3(9), 15-26.
- Moreno, J.L. (1972). *Fundamentos de la sociometría*. Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original publicado en 1934).

- Morgan, W.R., y Sawyer, Y. (1978). *Equality, equity and procedural justice in social exchange*. Indiana University: manuscrito no publicado.
- Morgan, G.J. (1991). Influence of intelligence and creativity on balance scale task performance of 3, 4 and 5 years old. *Dissertation Abstracts International*, 51(8-A), 2684-2685.
- Morishita, M. (1990). The influence of perceived mother model attitudes on children's aggressive or prosocial behavior. *Japanese Journal of Psychology*, 61(2), 103-110.
- Morris, T.L., y Bergun, B.O. (1978). A note on the relationship between fieldindependence and Creativity. *Perceptual and Motor Skills*, 46, 11-14.
- Moss, M.A. (1992). The meaning and measurement of Jung's construct of intuition: Intuition and creativity. *Dissertation Abstracts International*, 52 (11-A), 3829.
- Moukhena, V.V. (1988). Igrushka kak sredstva psikhicheskava razvitiya rebenka (The toy as a means of psychological development of the child). *Voprosy Psikhologii*, 2, 123-128.
- Mujina, V. (1978). *Psicología de la edad preescolar*. Madrid: Pablo del Río. (Trabajo original publicado en 1975).
- Mumford, M.D., y Gustafson, S.B. (1988). Creativity syndrome: Integration, application, and innovation. *Psychological Bulletin*, 103, 27-43.
- Muñoz, A., Trianes, M.V., y Jiménez, M. (1994). Una propuesta de educación de la competencia para las relaciones interpersonales a través del nuevo currículum educativo. *Infancia y Sociedad: Revista de Estudios*, 24, 49-77.
- Musitu, G., y Gutiérrez, M. (1984). *Disciplina familiar, rendimiento y autoestima*. Actas Jornadas Nacionales de Orientación profesional.
- Musitu, G., Valcárcel, P., Estarelles, R., y Escarti, A. (1986). La violencia familiar: Un análisis desde el interaccionismo simbólico. *Revista de Psicología*, 91-104.
- Musitu, G., Roman, J.M., y Gracia, E. (1988). *Familia y educación*. Barcelona: Labor Universitaria.
- Namy, L.L., Smith, L.B., y Gershkoff, S.L. (1997). Young children's discovery of spatial classification. *Cognitive Development*, 12 (2), 163-184.
- Nedospasova, V.A. (1972). *El mecanismo psicológico de superación de la concentración en el pensamiento de los párvulos*. Tesis Doctoral. Universidad de Moscú.
- Neill, S. (1976). Aggressive and non-aggressive fighting in twelve to thirteen-year-old preadolescent boys. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 213-220.
- Newson, E., y Newson, J. (1982). *Juguetes y objetos para jugar*. Barcelona: CEAC. (Trabajo original publicado en 1979).
- Niaz, M., y Saud de Núñez, G. (1991). The relationship of mobility-fixity to creativity formal reasoning and intelligence. *Journal of Creative Behavior*, 25, 205-217.
- Niaz, M., Saud de Núñez, G., y Ruiz de Pineda, I. (2000). Academic performance of high school students as a function of mental capacity, cognitive style, mobility-fixity dimension, and creativity. *Journal of Creative Behavior*, 34(1), 18-29.
- Nowak, T.A. (1996). Promoting academic and social behaviors of children in integrated kindergarten classes: The effects of cooperative learning. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 57(5-A), 1964.
- Noppe, L.D., y Gallagher, J.M. (1977). A cognitive style approach to creative thought. *Journal of Personality Assessment*, 41, 85-90.

- O'Connell, B., y Bretherton, I. (1984). Toddler's play, alone and with mother: The role of maternal guidance. En I. Bretherton (Ed.), *Symbolic play* (pp. 337-368). Nueva York: Academic Press.
- O'Connor, M., Cuevas, J., y Dollinger, S. (1981). Understanding motivations behind prosocial acts: A developmental analysis. *The Journal of Genetic Psychology*, 139, 267-276.
- Olenchak, F., y Renzulli, J.S. (1989). The effectiveness of the Schoolwide Enrichment Model on selected aspects of elementary school change. *Gifted Child Quarterly*, 33 (1), 36-46.
- Oliveira, L. (1986). Niveles estratégicos de los juegos. *Perspectivas*, 16 (1), 69-78.
- Olton, R.M. (1979). Experimental studies of incubation: searching for the elusive. *Journal of Creative Behavior*, 13, 9-22.
- Olton, R.M., y Johnson, D.M. (1976). Mechanisms of incubation en creative problem solving. *American Journal of Psychology*, 89, 617-630.
- Orieux, J., y Yewchuk, C. (1990). Correlates of creative performance in high school students. *Canadian Journal of Special Education*, 6 (1), 51-60.
- Orlick, T. (1976). Games of acceptance and psycho-social adjustment. En T. Craig (Ed.), *The humanistic and mental health aspects of sports, exercise and recreation*. Chicago: American Medical Association.
- Orlick, T. (1978). *Winning through cooperation: Competitive insanity-Cooperative alternatives*. Washington, D.C.: Acropolis.
- Orlick, T. (1979). Children's games: Following the path that has heart. *The elementary School Guidance and Counseling Journal*, 14 (2), 156-161.
- Orlick, T. (1981). Positive socialization via cooperative games. *Developmental Psychology*, 17 (4), 426-429.
- Orlick, T. (1986). *Juegos y deportes cooperativos*. Madrid: Popular. (Trabajo original publicado en 1978).
- Orlick, T. (1988). El juego cooperativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 163, 84-87.
- Orlick, T. (1990). *Libres para cooperar, libres para crear. Nuevos juegos y deportes cooperativos*. Barcelona: Paidotribo.
- Orlick, T., y Foley, C. (1979). Pre-school cooperative games: A preliminary perspective. En M.J. Melnick (Ed.), *Sport sociology: Contemporary themes*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.
- Orlick, T., McNally, J., y O'Hara, T. (1978). Cooperative games: Systematic analysis and cooperative impact. En F. Smoll y R. Smith (Eds.), *Psychological perspectives in youth sports*. Washington, D.C.: Hemisphere.
- Ortega, 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.
- Ortega, R., (1991). Un marco conceptual para la interpretación psicológica del juego infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 55, 87-102.
- Ortega, R. (1991). El juego sociodramático y el desarrollo de la comprensión y el aprendizaje social. *Infancia y Aprendizaje*, 55, 103-120.
- Ortega, R. (1996). El juego en la educación primaria. *Cultura y Educación*, 1, 115-128.

- Ortega, P., Minguez, R., y Gil, R. (1997). Aprendizaje cooperativo y desarrollo moral. *Revista Española de Pedagogía*, 206, 33-51.
- Ortiz, M.J., Apodaka, P., Etxeberria, I., et al. (1993). Algunos predictores de la conducta prosocial-altruista en la infancia: empatía, toma de perspectiva, apego, modelos parentales, disciplina familiar e imagen del ser humano. *Revista de Psicología Social*, 8(1), 83-98.
- Osborn, A. (1953). *Applied imagination*. Nueva York: Charles Scribner's Sons.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo como alternativa a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPV.
- Ovejero, A. (1993). Aprendizaje cooperativo: Una eficaz aportación de la psicología social a la escuela del siglo XXI. *Psicothema*, 5, 373-391.
- Paguio, L.P., y Hollett, N. (1991). Temperament and Creativity of Preschoolers. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6 (4), 975-982.
- Pardos, M.L., Gómez, C., Miguel, A., y Bernad, M.C. (1988). Posibilidades educativas del juego dramático. *Revista Internacional de Formación de Profesorado*, 2, 275-280.
- Parnes, S.J., y Harding, J.F. (1962). *A source book for creative thinking*. Nueva York: Charles Scribner's Sons.
- Parnes, S.J. (1967). *Creative behavior guidebook* (C.B.G.). Nueva York: Scribner's.
- Parten, M. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, 243-269.
- Peifer, M.R. (1971). *The effects of varying agegrade status of models on the imitative behavior of six-year-old boys*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Delaware.
- Peklaj, C., y Vodopivec, B. (1999). Effects of cooperative versus individualistic learning on cognitive, affective, metacognitive and social processes in students. *European Journal of Psychology of Education*, 14(3), 359-373.
- Pellegrini, A.D. (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. (1989a). Elementary school children's rough-and-tumble play. *Early Childhood Research Quarterly*, 4 (2), 245-260.
- Pellegrini, A.D. (1989b). What is category? The case of rough-and-tumble play. *Ethology and Sociobiology*, 10 (5), 331-341.
- Pellegrini, A.D., y Galda, L. (1993). Ten years after: A reexamination of symbolic play and literacy research. *Reading Research Quarterly*, 28 (2), 163-175.
- Pellegrini, A.D., y Smith, P.K. (1998). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development*, 69(3), 577-598.
- Pepitone, E.A. (1980). *Children in cooperation and competition*. Lexington, MA: D.C. Heath.
- Pepler, D.J., y Ross, H.S. (1981). The effects of play on convergent and divergent problem-solving. *Child Development*, 52, 1202-1210.
- Pérez Alonso-Geta, P.M. (1983). Aproximaciones a la evaluación de la creatividad. *Innovación creadora*, 16, 117-122.
- Pervin, L.A. (1984). *Current controversies and issues in personality*. Nueva York: Wiley & Sons.
- Piaget, J. (1923). *La langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchatel y París: Delachaux et Niestlé.

- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. Nueva York: Morton.
- Piaget, J. (1974). *El juicio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella. (Trabajo original publicado en 1932).
- Piaget, J. (1979). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1945).
- Piaget, J. (1976). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Barral. (Trabajo original publicado en 1964).
- Piaget, L., e Inhelder, H. (1984). *La psicología del niño*. Madrid: Morata. (Trabajo original publicado en 1969).
- Piqueras, M. (1996). *Juego y creatividad. Estudio sobre las posibilidades de fomentar la creatividad artística mediante una enseñanza lúdica*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla: Facultad de Bellas Artes.
- Piliavin, J.A., Dovidio, J.F., Gaertner, S.L., y Clark, R.D. (1981). *Emergency Intervention*. Nueva York: Academic Press.
- Piliavin, J.A., y Piliavin, I.M. (1972). The effect of blood on reactions to a victim. *Journal of Personality and Social Psychology*, 23, 253-261.
- Piliavin, J.A., y Piliavin, I.M. (1973). *The Good Samaritan: Why does he help?* Manuscrito no publicado.
- Piliavin, I.M., Piliavin, J.A., y Rodin, J. (1975). Cost, diffusion, and the stigmatized victim. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 429-438.
- Piliavin, J.A., Piliavin, I.M., y Broll, L. (1976). Time of arrival at an emergency and likelihood of helping. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2, 268-272.
- Piliavin, I.M., Rodin, J., y Piliavin, J.A. (1969). Good Samaritanism: An underground phenomenon? *Journal of Personality and Social Psychology*, 13, 289-299.
- Pinillos, J.L. (1975). El pensamiento creador. En *Principios de Psicología* (pp. 446-471). Madrid: Alianza.
- Poole, M.E. (1980). *Creativity across the curriculum*. Sidney: Allen & Unwin.
- Price-Coffee, J. (1995). The effects of structured play activities on the cognitive development of kindergarten children. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 56(2-A), 0424.
- Pufaf-Struzik, I. (1992). Differences in personality and self-knowledge of creative persons at different ages: A comparative analysis. *Gerontology and Geriatrics Education*, 13(1-2), 71-90.
- Puka, B. (1994). *Reaching out: Caring, altruism, and prosocial behavior*. Nueva York: Garland Publishing.
- Radke-Yarrow, M., y Zahn-Waxler, C. (1984). Roots, motives, and patterns in children's prosocial behavior. En E. Staub, D. Barta, J. Karylowski y J. Reykowsky (Eds.), *Development and maintenance of prosocial behavior*. Nueva York: Plenum.
- Radke-Yarrow, M., Zahn-Waxler, C., y Chapman, M. (1983). Children's prosocial dispositions and behavior. En E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Socialization, personality and social development* (Vol. 4. pp. 469-546). Nueva York: Harper & Row.
- Raven, B.H., y Rubin, J.Z. (1983). *Social psychology*. Nueva York: Wiley & Sons.
- RDIM Directory (1986). Storrs, CT: *Teaching the Talented Program*. Universidad de Connecticut.
- Read, J.D., y Bruce, D. (1982). Longitudinal tracking of difficult memory retrievals. *Cognitive Psychology*, 14, 280-300.
- Reis, S.M., y Renzulli, J.S. (1991). The assessment of creative products in programs for gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, 35(3), 128-134.

- Rest, J.R. (1983). Morality. En P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology. Cognitive Development* (Vol. 3). Nueva York: Wiley & Sons.
- Reynolds, C., y Stanley, C. (2001). Innovative applications of play therapy in school settings. En A. A. Drewes y S. Carol (Eds.), *School based play therapy* (pp. 350-367). Nueva York: Wiley & Sons.
- Rheingold, H.L. (1982). Little children's participation in the work of adults, a nascent prosocial behavior. *Child Development*, 53, 114-125.
- Rheingold, H.L., Hay, D.F., y West, M.J. (1976). Sharing in the second year of life. *Child Development*, 47, 1148-1158.
- Rheingold, H.L., y Hay, D.F. (1978). Prosocial behavior of very young. En G.S. Stent (Ed.), *Morality as a biological phenomenon*. Berlín: Dahlem Konferenzen.
- Ribot, Th. (1901). L'imagination creatice. París: Alcan. (Traducción castellana: *Ensayo sobre la imaginación creadora*. Madrid: Victoriano Suárez).
- Rivas, F. (1978). Estudio psicométrico y dimensional de dos tests cognitivos de creatividad. *Innovación creadora*, 7, 40-55.
- Rivas, J.I. (1991). El aula como unidad de socialización: los rituales del aprendizaje. *Educación y Sociedad*, 7, 73-90.
- Robb, J. (1993). Young inventors ask what if? *Roeper Review*, 15 (4), 243-245.
- Roberts, W., y Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development*, 67 (2), 449-470.
- Roche, R. (1982). Los orígenes de la conducta altruista en niños: aspectos educativos y televisión en familia. *Infancia y Aprendizaje*, 19-20 (3-4), 101-114.
- Roche, R., y Sol, N. (1998). *Educación prosocial de las emociones, valores y actitudes*. Barcelona: Art Blume.
- Rodríguez, A. (1985). *Manual de Creatividad*. México, D.F.: Trillas.
- Roe, A. (1952). A psychologist examines 64 eminent scientists. *Scientific American*, 187, 21-25.
- Rogers, C.R. (1962). *Toward becoming a fully functioning person*. En Association for Supervision and Curriculum Development. 1962 Yearbook.
- Rogers, C.R. (1978). Hacia una teoría de la creatividad. En Th. Roberts (Ed.), *Cuatro psicologías aplicadas a la educación*. Madrid: Narcea.
- Rogers, C.R. (1980). *Libertad y Educación*. Madrid: Narcea.
- Rogers, M., Miller, N., y Hennigan, K. (1981). Cooperative games as an intervention to promote crossracial acceptance. *American Educational Research Journal*, 18(4), 513-516.
- Rolen, L.L. (1995). The relationships among ideational fluency, self-reports of creativity, intrinsic versus extrinsic motivation, and perceived parenting style in gifted and non gifted adolescents. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 56(3-B), 1722.
- Romo, M. (1983). Evaluación del pensamiento creador. En R. Fernández Ballesteros (Ed.), *Psicodiagnóstico* (Vol. 2, pp. 165-198). Madrid: UNED.
- Romo, M. (1997). *Psicología de la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Roselli, N. (1999). The improvement of sociocognitive interaction by means of an experimental training in cooperative behavior. *Interdisciplinaria*, 16 (2), 123-151.
- Rosen, C. (1974). The effects of sociodramatic play on problem solving behavior among culturally disadvantaged preschool children. *Child Development*, 45, 920-927.

- Rosenberg, D.M. (1984). The quality and content of preschool fantasy play: Correlates in concurrent social-personality function and early mother-child attachment relationships. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Minnesota. *Dissertation Abstracts International*, 45, 3344 B.
- Rosenhan, D.L., Salovey, P., Karylowski, J., y Hargis, K. (1981). Emotion and altruism. En J.P. Rushton y R.M. Sorrentino (Eds.), *Altruism and helping behavior: Social personality and developmental perspectives*. Nueva Jersey: Erlbaum.
- Ross, A.S., y Braband, F. (1973). Effect of increased responsibility on bystander intervention II: The cue value of a blind person. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25, 254-258.
- Rubin, K.H., Fein, G.G., y Vandenberg, B. (1983). Play. En P.H. Mussen y E.M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology* (Vol. 4, pp. 693-774). Nueva York: Wiley & Sons.
- Rubin, K.H., y Schneider, F.W. (1973). The relationship between moral judgment, egocentrism, and altruistic behavior. *Child Development*, 44, 661-665.
- Rue, J. (1989). El trabajo cooperativo por grupos. *Cuadernos de Pedagogía*, 170, 18-21.
- Russ, S.W. (1996). Development of creative processes in children. En M.A. Runco, *Creativity from childhood through adulthood: The developmental issues*. New directions for child development. San Francisco: Jossey-Bass Inc, Publishers.
- Russ, S.W. (1998). Play, creativity, and adaptive functioning: Implications for play interventions. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27 (4), 469-480.
- Russ, S.W., Robins, A.L., y Christiano, B.A. (1999). Pretend play: Longitudinal prediction of creativity and affect in fantasy in children. *Creativity Research Journal*, 12 (2), 129-139.
- Rushton, J.P. (1980). *Altruism, socialization and society*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Russo, A.R. (1998). *Diseño de un programa de educación psicoafectiva basado en técnicas lúdico-educativas sobre el desarrollo psicoafectivo dirigido a niños escolarizados de 2 a 7 años de edad. Una aplicación piloto a población colombiana*. Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca: Facultad de Psicología.
- Rutherford, R.B., Mathur, S.R., y Quinn, M.M. (1998). Promoting social communication skills through cooperative learning and direct instruction. *Education and Treatment of Children*, 21 (3), 354-369.
- Ryans, D.W. (1961a). Inventory estimated teacher characteristics as covariants of observer assessed pupil behavior. *Journal of Educational Psychology*, 52, 91-97.
- Ryans, D.W. (1961b). Some relationships between pupil behavior and certain teacher characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 52, 82-90.
- Saltz, E., Dixon, D., y Johnson, J. (1977). Training disadvantaged preschoolers on various fantasy activities: Effects on cognitive functioning and impulse control. *Child Development*, 48, 367-380.
- Saltz, E., y Johnson, J. (1974). Training for thematic fantasy play in culturally disadvantaged children: Preliminary results. *Journal of Educational Psychology*, 66, 623-630.
- Sánchez, J.A., y Goudena, P. (1996). El papel de las interacciones entre iguales en el proceso de socialización. Implicaciones educativas de un estudio transcultural del juego en preescolares holandeses y andaluces. *C y E. Cultura y Educación*, 1, 87-98.
- Santos, A., y Salgado, J. A. (1998). Programas de intervención psicológica y educativa a partir de actividades grupales. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 4 (1), 46-61.
- Sawyer, R.K. (1997). Pretend play as improvisation: *Conversation in the preschool classroom*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Schwartz, S.H. (1968). Words and the perception of consequences and responsibility in action situations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 10, 223-242.
- Schwartz, S.H. (1975). The justice of need and the activation of humanitarian norms. *Journal of Social Issues*, 31(3), 111-136.
- Schwartz, S.H., y Clausen, G.T. (1970). Responsibility, norms, and helping an emergency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16, 229-310.
- Schwartz, S.H., y Gottlieb, A. (1976). Bystander reactions to a violent theft; Crime in Jerusalem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 1188-1199.
- Schwebel, D.C., Rosen, C.S., y Singer, J.L. (1999). Preschoolers' pretend play and theory of mind: The role of jointly constructed pretence. *British Journal of Developmental Psychology*, 17 (3), 333-348.
- Secadas, F. (1992). Juego creativo en el genio. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 14(1), 75-92.
- Seisdedos, N. (1995) AD. *Cuestionario de conductas antisociales-delictivas*. Madrid: TEA. (Trabajo original publicado en 1988).
- Selman, R.L. (1980). *The growth of interpersonal understanding. Developmental and Clinical Analyses*. Nueva York: Academic Press.
- Shachet, H. (1997). Effects of cooperative learning on intergroup interaction in the heterogeneous classroom. *Megamot*, 38 (3), 367-382.
- Sharan, S. (1980). Cooperative learning in teams. Recent methods and effects on achievement, attitudes and ethnic relations. *Review of Educational Research*, 50 (2), 241-272.
- Sharan, S., y Sharan, Y. (1976). *Small group teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Sherif, M. (1966). *Group conflict and cooperation*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Sherif, M. (1966). *In common predicament. Social Psychology of intergroups conflict and cooperation*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Sherif, M., Harvey, O.Y., White, B.Y., Hood, W.R., y Sherif, C.W. (1961). *Intergroup Conflict and Cooperation: the Robbers Cave Experiment*. Norman, Oklahoma: University of Oklahoma.
- Sherman, L.W. (1986). Cooperative versus competitive educational psychology classrooms: A comparative study. *Teaching and teacher Education*, 2 (3), 283-295.
- Shores, R.E., Huster, P., y Strain, P.S. (1976). Effects of teacher presence and structured play on child-child interaction among handicapped preschool children. *Psychology in the Schools*, 13, 171-175.
- Shouksmih, G. (1973). *Intelligence, creativity, and cognitive style*. Sidney: Agnus & Robertson.
- Shye, S., y Goldzweig, G. (1999). Creativity as an extension of intelligence: Faceted definition and structural hypotheses. *Megamot*, 40 (1), 31-53.
- Sikora, J. (1979). *Manual de métodos creativos*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Silva, F., y Martorell, C. (1987). *BAS 3. Batería de socialización*. Madrid: TEA.
- Simonton, D.K. (1975). Sociocultural context of individual creativity: A transhistorical time-series analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 1119-1133.
- Simonton, D.K. (1987). Developmental antecedents of achieved eminence. *Annals of Child Development*, 5, 131-169.
- Simonton, D.K. (1988). Creativity, leadership, and chance. En R.J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp. 386-426). Nueva York: Cambridge University Press.

- Simonton, D.K. (1991). Personality correlates of exceptional personal influence: A note on Thorndike's (1950) creators and leaders. *Creativity Research Journal*, 4(1), 67-78.
- Singer, D.G., y Singer, J.L. (2001). *Make-believe: Games and activities for imaginative play: A book for parents, teachers, and the young children in their lives*. Washington: Magination Press/American Psychological Association.
- Singer, J.L. (1994). Imaginative play and adaptive development. En J.H. Goldstein, *Toys, play, and child development* (pp. 6-26). Nueva York: Cambridge University Press.
- Singer, J.L. (1998). Imaginative play in early childhood: A foundation for adaptive emotional and cognitive development. *International Medical Journal*, 5(2), 93-100.
- Slavin, R. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50(2), 315-342.
- Slavin, R. (1983a). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin*, 94, 429-445.
- Slavin, R. (1983b). *Cooperative learning*. Nueva York: Plenum.
- Slavin, R. (1990). *Cooperative learning: Theory, research and practice*. Englewood Cliffs: NJ: Prentice-Hall.
- Slavin, R., y Cooper, R. (1999). Improving intergroup relations: Lessons learned from cooperative learning programs. *Journal of Social Issues*, 55(4), 647-663.
- Slavin, R., Stevens, R., y Madden, N. (1988). Accommodating student diversity in reading and writing instruction: A cooperative learning approach. *Remedial and Special Education*, 9, 60-66.
- Smilansky, S. (1968). *The effect of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. Nueva York: Wiley & Sons.
- Smith, B.T. (1997). The effect of a cooperative learning intervention on the social skills enhancement of a third grade physical education class. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 57 (10-A), 4306.
- Smith, C.L., Gelfand, D.N., Hartmann, D.P., y Partlow, M.E.P (1979). Children's causal attributions regarding help giving. *Child Development*, 50, 203-210.
- Smith, G., y Carlsson, I. (1985). Creativity in middle and late school years. *International Journal of Behavioral Development*, 8, 329-343.
- Smith, K.D., Keating, J.P., y Stotland, E. (1989). Altruism revisited: The effect of denying feedback on a victim's status to empathic witnesses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 641-650.
- Smith, P.K. (1982). Does play matter? Functional and evolutionary aspects of animal and human play. *Behavioral and Brain Sciences*, 5, 139-184.
- Smith, P.K. (1983). El juego en los programas de educación preescolar. En H.R. Schaffer (Eds.), *El mundo social del niño* (pp. 141-163). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Smith, P.K., y Boulton, M.J. (1989). El juego de peleas: Parecidos y diferencias respecto del comportamiento agresivo infantil. *Investigación en la Escuela*, 8, 35-42.
- Smith, P.K., y Dutton, S. (1979). Play and training in direct and innovative problem-solving. *Child Development*, 50, 830-836.
- Smith, P.K., y Syddall, S. (1987). Play and nonplay tutoring in preschool children: Is it play or tutoring which matters? *British Journal of Educational Psychology*, 48, 315-325.
- Smolucha, F. (1988). *Vygotsky's theory of creative imagination and its relevance for contemporary research on play*. Manuscrito no publicado, Universidad de Chicago: Chicago, IL.

- Smolucha, F. (1990). *The social origins of object substitutions in pretend play*. Manuscrito no publicado, Universidad de Chicago, Chicago, IL.
- Smolucha, F. (1992). The relevance of Vygotsky's theory of creative imagination for contemporary research on play. *Creativity Research Journal*, 5 (1), 69-76.
- Smolucha, L., y Smolucha, F. (1985). A fifth Piagetian Stage: The collaboration between analogical and logical thinking in artistic creativity. *Visual Arts Research*, 11 (2-22), 90-99.
- Smolucha, L., y Smolucha, F. (1986a). A fifth Piagetian stage: The collaboration of imagination and logical thought in artistic creativity. *Poetics: International Review for the Theory of Literature*, 15, 475-491.
- Smolucha, L., y Smolucha, F. (1986b). L.S. Vygotsky's theory of creative imagination. *Siegener Periodicum Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft*, 5, 299-308.
- Smolucha, L., y Smolucha F. (1998). The social origins of mind: Post-Piagetian perspectives on pretend play. En O.N. Saracho, y B. Spodek (Ed.), *Multiple perspectives on play in early childhood education. SUNY series, early childhood education: Inquiries and insights* (pp. 34-58). Albany: Universidad del Estado de Nueva York.
- Sollarova, E. (1987). Stabilita pozitivneho efektu programov rozvoja tvorivosti. Stability of positive effect of the creativity devolpment programmes. *Ceskoslovenska-Psychologie*, 31 (4), 265-272.
- Spencer, H. (1855). *The principles of psychology*. Nueva York: Apellton. 1880-1910.
- Spivak, G., y Shure, M. (1974). *Social adjustment of young children*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spotts, J.V., y Mackler, B. (1967). Relationships of field-dependent and field-independent cognitive styles to creative test performance. *Perceptual and Motor Skills*, 24, 239-268.
- Starko, A.J. (1988). Effects of Revolving Door Identification Model on creative productivity an self-efficacy. *Gilfted Child Quarterly*, 32 (3), 291-297.
- Staub, E. (1971). Helping a person in distress: The influence of implicit and explicit "rules" of conduct on children and adults. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17, 137-144.
- Staub, E. (1974). Helping a distressed person: Social, personality, and stimulus determinants. *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 7). Nueva York: Academic Press.
- Staub, E. (1978a). *Positive social behavior and morality* (Vol. 1). Nueva York: Academic Press.
- Staub, E. (1978b). Predicting prosocial behavior: A model for specifying the nature of personality situation interaction. En L.A. Pervin y M. Lewin (Eds.), *Internal and external determinants of behavior*. Nueva York: Plenum Press.
- Staub, E. (1984a). Introduction. En E. Staub, D. Bar-Tal, J. Karylowski y J. Reykowski (Eds.), *Development and maintenance of prosocial behavior*. Nueva York: Plenum Press.
- Staub, E. (1984b). Notes toward and interactionist-motivational theory of the determinants and development of prosocial behavior. En E. Staub, D. Bar-Tal, J. Karylowski y J. Reykowski (Eds.), *Development and maintenance of prosocial behavior*. Nueva York: Plenum Press.
- Staub, E., Bar-Tal, D., Karylowski, J., y Reykowski, J. (1984)-. *Development and maintenance of prosocial behavior*. Nueva York: Plenum Press.
- Steinberg, L. (1976). La creatividad como rasgo caracteriológico. En J. Gowan, G. Demos y E. Torance (Eds.), *Implicaciones educativas de la creatividad* (pp. 131-143). Salamanca: Anaya.
- Sterling, A. (1990). Social behavior updated: A review of Eisenberg and Mussen's the roots of prosocial behavior in children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 36 (4), 581-584.
- Sternberg, R.J., (2002a). La creatividad es una decisión. *Creatividad y Sociedad*, 1, 15-23.

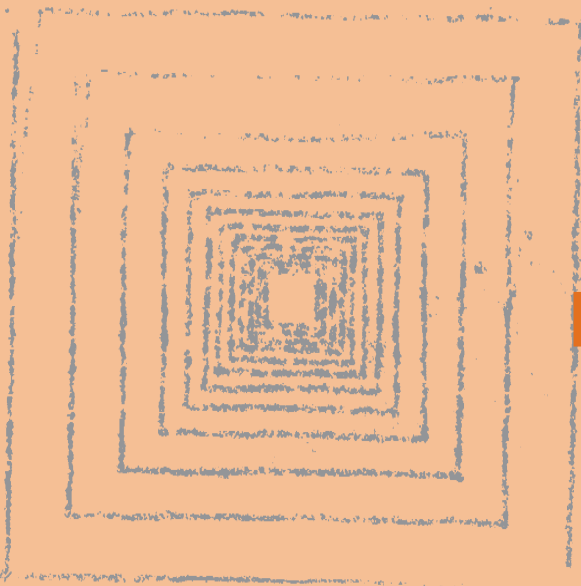
- Sternberg, R.J., (2002b). La creatividad es una decisión. *Creatividad y Sociedad*, 2, 9-16.
- Sternberg, R.J., y Lubart, T.I. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34 (1), 1-31.
- Sternberg, R.J., y Lubart, T.I. (1992). Creativity: Its nature and assessment. *School Psychology International*, 13 (3), 243-253.
- Sternberg, R.J., y Lubart, T.I. (1993). Investing in creativity. *Psychological Inquiry*, 4 (3), 229-232.
- Sternberg, R.J., y Lubart, T.I. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51 (7), 677-688.
- Sternberg, R.J., y Lubart, T.I. (1997). *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en 1995).
- Stevens, R., Madden, N., Slavin, R., y Farnish, A. (1987). Cooperative integrated reading and composition: Two field experiments. *Reading Research Quarterly*, 22, 433-454.
- Stevens, R.J., y Slavin, R.E. (1991). When cooperative learning improves the achievement of students with mild disabilities: A response to Tateyama-Sniezek. *Exceptional Children*, 57 (3), 276-280.
- Stevens, R.J., y Slavin, R.E. (1995). Effects of a cooperative learning approach in reading and writing on academically handicapped and non handicapped students. *Elementary School Journal*, 95 (3), 241-262.
- Stevens, R., Slavin, R. y Farnish, A. (1991). The effects of cooperative learning and direct instruction in reading comprehension strategies on main idea identification. *Journal of Educational Psychology*, 83 (1), 8-16.
- Stevenson, H.W. (1991). The development of prosocial behavior in large-scale collective societies: China and Japan. En R.A. Hinde y J. Groebel (Eds.), *Cooperation and Prosocial Behaviour* (pp. 89-105). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stotland, E., Mathews, K.E., Sherman, S.E., Hansson, R.O., y Richardson, B.E. (1978). *Empathy, fantasy and helping*. Beverly Hills: C.A. Sage.
- Straibe, Ch.E. (1991). Career and identity development of creative persons. *Dissertation Abstracts International*, 51 (12-A Pt. 1), 4072.
- Strayer, F. (1981). The nature and organization of altruistic behavior among preschool children. En J.P. Rushton y R.M. Sorrentino (Eds.), *Altruism and helping behavior*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Stubnova, L. (1998). Idea support in the creative personality concept. *Studia Psychologica*, 40 (4), 321-325.
- Sylva, K., Bruner, J., y Genova, E. P. (1976). The role of play in problem solving of children 3-5 years old. En J. Bruner, A. Jolly, y K. Sylva (Eds.), *Play: Its role in development and evolution* (pp. 245-257). Nueva York: Basic Books.
- Tardif, T.Z., y Sternberg, R.J. (1993). What do we know about creativity? En R.J. Sternberg (Ed.): *The nature of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press. (Trabajo original publicado en 1988).
- Tateyama-Snieze, K. (1990). Cooperative learning: Does it improve the academic achievement of students with handicaps? *Exceptional Children*, 56, 426-437.
- Taylor, C.W., Brewster, G., Eolfer, J.A., Loy, L., y Bourne, L.E. (1964). *Developing and implementing multiple talent teaching*. Salt Lake City: Utah State Board of Education.
- Terr, L. (1990). *Too scared to cry*. Nueva York: Harper & Row.
- Terr, L. (1991). Childhood traumas: An outline and overview. *American Journal of Psychiatry*, 148, 10-20.

- Thelen, M.H., y Kirkland, K.D. (1976). Or status and being imitated: effects or reciprocal imitation and attraction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 33, 691-697.
- Thorndike, E.L. (1911). *Animal Intelligence*. Nueva York: MacMillan.
- Thompson, W.C., Cowan, C.L., y Rosenhan, D.L. (1980). Forms of attention mediates the impact of negative affect or altruism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 291-300.
- Torrance, E.P. (1960). Explorations in creative thinking. *Education*, 81, 216-220.
- Torrance, E.P. (1961). Priming creative thinking in the primary grades. *Elementary School Journal*, 62, 34-41.
- Torrance, E.P. (1962a). Testing and creative talent. *Educational Leadership*, 20, 7-10.
- Torrance, E.P. (1962b). *Administration and scoring manual for abbreviated form VII Minnesota Test of Creative Thinking*. Bureau of Educational Research, University of Minnesota.
- Torrance, E.P. (1964). Education and creativity. En W. Taylor (Ed.), *Creativity: Progress and potential* (pp. 42-129). Nueva York: McGraw-Hill.
- Torrance, E.P. (1965). *Rewarding creative behavior*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Torrance, E.P. (1969). *Orientación del Talento creativo*. Buenos Aires: Troquel.
- Torrance, E.P. (1975). Test para evaluar las habilidades creativas. En G.A. Davis y J.A. Scott (Eds.), *Estrategias para la creatividad* (pp. 159-174). Buenos Aires: Paidós.
- Torrance, E.P. (1977). *Creativity in the classroom*. Washington, DC: National Education Association.
- Torrance, E.P. (1980). *Thinking creatively in action and movement* [Pensando creativamente en acción y movimiento]. Athens, Georgia: Georgia Studies of Creative Behavior.
- Torrance, E.P. (1990). *Norms and technical manual*. The Torrance Test of Creative Thinking. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service. (Trabajo original publicado en 1974).
- Torrance, E.P., y Safter, H.T. (1986). Are children becoming more creative? *Journal of Creative Behavior*, 20 (1), 1-13.
- Torrance, E.P., Sternberg, R.J., y Lubart, T.I. Myers, R.E. (1976). *La enseñanza creativa*. Madrid: Santillana.
- TUP. Talents Unlimited Project (1978). *Talents Unlimited developer-demonstrator*. Manuscrito no publicado. Mobile County School Board, Staff Development, Mobile AL.
- Udwin, O. (1983). Imaginative play training as an intervention method with institutionalized preschool children. *British Journal of Educational Psychology*, 53, 32-39.
- Ulman, G. (1972). *Creatividad*. Madrid: Rialp.
- Underwood, B., y Moore, B. (1982). Perspective-Taking and altruism. *Psychological Bulletin*, 9, 143-173.
- Van Der Kooij, R., y Meyjes, H. (1986). Situación actual de la investigación sobre el niño y el juego. *Perspectivas*, 16 (1), 51-68.
- Vedeler, V. (1997). Dramatic play: A format for "literate" language? *British Journal of Educational Psychology*, 67, 153-167.
- Veenman, S., Kenter, B., y Post, K. (2000). Cooperative learning in Dutch primary classrooms. *Educational Studies*, 26 (3), 281-302.
- Vernon, P.E. (1989). The nature-nurture problem in creativity. En J.A. Glover, R.R. Ronning, y C.R. Reynolds (Eds.), *Handbook of creativity*. Nueva York: Plenum Press.
- Von Oech, R. (1987). *El despertar de la creatividad*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos. (Trabajo original publicado en 1983).

- Vygotski, L.S. (1931). *Paidología del Adolescente*. Moscú: Leningrado.
- Vygotski, L.S. (1935). Prehistoria del lenguaje escrito. En *El desarrollo mental de los niños en el proceso de enseñanza*. Moscú/ Leningrado: Uchpedgiz.
- Vygotski, L.S. (1978). *Mind in society*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, y E. Souberman (Eds.), (1978, pp. 105-119). Cambridge, MA: Harvard University Press. (Trabajo original escrito en 1928-1929).
- Vygotski, L.S. (1979a). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica-Grijalbo. Traducción castellana (conferencia original presentada en 1932).
- Vygotski, L.S. (1979b). Consciousness as a problem in the psychology of behavior. *Soviet Psychology*, 17(4), 3-35. (Trabajo original escrito en 1925).
- 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.
- Vygotski, L.S. (1986). *Imagination and creativity in the adolescent*. Traducción de F. Smoloucha, University of Chicago. (Trabajo original publicado en 1931).
- Vygotski, L.S. (1987). The development of imagination in childhood. En R. W. Rieber y A.S. Carton (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky* (Vol. 2). Nueva York: Plenum. (Trabajo original publicado en 1932).
- Vygotski, L.S. (1990). Imagination and creativity in childhood. *Soviet Psychology*, 28, 84-96. (F. Smoloucha, Traducción) (trabajo original escrito en 1930).
- Wahler, R.G. (1967). Child-child interactions in five field setting: some experimental analyses. *Journal of Experimental Child Psychology*, 5, 278-293.
- Wakefield, J.F. (1985). Towards creativity: problem finding in a divergent-thinking exercise. *Child Study Journal*, 15, 265-270.
- Wallach, M.A., y Kogan, N. (1965). *Modes of thinking in young children. A study of the creativity intelligence distinction*. Nueva York: Holt, Rinehart & Kinston.
- Wallon, H. (1934). *Les origines du caractère chez l'enfant*. París: Boivin.
- Wallon, H. (1963). Le jeu de l'enfant. *Enfance*, 1 y 2, 44-45.
- Wallon, H. (1980). *La evolución psicológica del niño*. Buenos Aires: Psique. (Trabajo original publicado en 1941).
- Walsh, R.T. (1990). A creative arts program in social skills training for early adolescents: An exploratory study. *Arts in Psychotherapy*, 17 (2), 131-137.
- Ward, W.C. (1969). Creativity and environmental cues in nursery school children. *Developmental Psychology*, 1, 543-547.
- Ward, L., y Wilson, J.P. (1980). Motivation and moral development as determinants of behavioral acquiescence and moral action. *The Journal of Social Psychology*, 112, 271-286.
- Watson, J.B. (1958). *Behaviorism*. Chicago: University of Chicago Press.
- Weiner, F.H. (1976). Altruism, ambiance, and action: The effects of rural and urban rearing on helping behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 112-124.
- Weiner, B. (1980). A cognitive (attribution) emotionaction model of motivated behavior: and analysis of judgments of helping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 186-200.
- Weir, K., y Duveen, G. (1981). Further development and validation of the prosocial behavior questionnaire for use by teachers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22 (4), 357-374.

- Weisberg, R.W. (1989). *Creatividad: El genio y otros mitos*. Barcelona: Labor. (Trabajo original publicado en 1986).
- Weisberg, R.W., y Alba, J.W. (1981). An examination of the alleged role of "fixation" in the solution of several "insight" problems. *Journal of Experimental Psychology General*, 110, 169-192.
- Wentzel, K.R., y McNamara, C.C. (1999). Interpersonal relationships, emotional distress, and prosocial behavior in middle school. *Journal of Early Adolescence*, 19 (1), 114-125.
- Wertheimer, M. (1959). *Productive thinking*. Nueva York: Harper & Row.
- Westberg, K.L. (1996). The effects of teaching students how to invent. *Journal of Creative Behavior*, 30 (4), 249-267.
- Whicker, K.M., Bol, L., y Nunnery, J.A. (1997). Cooperative learning in the secondary mathematics classroom. *Journal of Educational Research*, 91 (1), 42-48.
- Wilder, D.A., y Shapiro, P.N. (1989). Role of competition induced anxiety in limiting the beneficial impact of positive behavior by an out-group member. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (1), 60-69.
- Wilson, E.O. (1980). *Sociobiología. La nueva síntesis*. Barcelona: Omega. (Trabajo original publicado en 1975).
- Wilson, J.P. (1976). Motivation, modeling and altruism: A person X situation analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 1078-1086.
- Wilson, J.P., y Petruska, R. (1984). Motivation, model attributes and prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46 (2), 458-468.
- Williams, F.E. (1972). *Total creativity program for individualizing and humanizing the learning process*. Nueva Jersey: Englewood Cliffs.
- Willians, R. (1980). *Symbolic play in young, language handicapped, and normal speaking children*. Material presentado en la Conferencia Internacional sobre Piaget y las profesiones de ayuda, Los Angeles CA.
- Winnicott, D. (1951). *Transitional objects and transitional phenomena*. Collected papers, Through Paediatrics to Psychoanalysis. Londres: Tavistock Publications.
- Winnicott, D. (1980). Por qué juegan los niños. En D. Winnicott, *El niño y el mundo externo*. Buenos Aires: Horme. (Trabajo original publicado en 1942).
- Winnicott, D. (1982). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa. (Trabajo original publicado en 1971).
- Wispé, L. (1972). Positive forms of social behavior: an overview. *Journal of Social Issues*, 28, 1-20.
- Wispé, L. (1978). *Altruism, sympathy and helping. Psychological and sociological principles*. Nueva York: Academic Press.
- Wispé, L. (1986). The distinction between sympathy and empathy: to call forth a concept, a word is needed. *Journal of Personality of Social Psychology*, 50, 314-321.
- Witkin, H.A., y Goodenough, D.R. (1981). *Cognitive styles: essence and origins*. NYC: International Universities Press.
- Wittrock, M.C. (1986). *Handbook of research on teaching* (3ª ed). Nueva York: MacMillan.
- Wodtke, K.H., y Wallen, N.E. (1965). Teacher classroom control, pupil creativity, and pupil classroom behavior. *Journal of Experimental Education*, 34, 59-63.
- Wöllschlager, G. (1976). *Creatividad, sociedad y educación*. Barcelona: Promoción Cultural.

- 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).
- Xin, J.F. (1999). Computer-assisted cooperative learning in integrated classrooms for students with and without disabilities. *Information Technology in Childhood Education Annual*, 10, 61-78.
- Yakovleva, E.L. (1994). Psychological conditions of creative potential development in schoolchildren. *Voprosy Psichologii*, 5, 37-42.
- Yawkey, T.D. (1978). *Imaginative play inside and... out: assisting the young child's development and learning through "let's pretend"*. 7 th International Congress Association, Ottawa.
- Yawkey, T.D. (1981). Sociodramatic play effects on mathematical learning and adult rating of playfulness in five years olds. *Journal of Research and Development in Education*, 14 (3), 30-39.
- Yawkey, T.D. (1986). Creative dialogue through sociodramatic play and its uses. *Journal of Creative Behavior*, 20 (1), 52-60.
- Youniss, J. (1980). *Parents and peers in social development: a Sullivan-Piaget perspective*. Chicago: University of Chicago Press.
- Yu, F.Y. (2001). Competition within computer-assisted cooperative learning environments: Cognitive, affective, and social outcomes. *Journal of Educational Computing Research*, 24 (2), 99-117.
- Zabalza, M. (1987). *Didáctica de la educación infantil*. Madrid: Narcea.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M. y King, R.M. (1979). Childrearing and children's prosocial imitations toward victims of distress. *Child Development*, 50, 319-330.
- Zarella, M. (1998). Playing for Peace. *The Voice for Adventure Education*, 37, 52-53.
- Zelina, M. (1992). Creativization of Personality: The need to study it. *Studia Psychologica*, 34 (4-5), 367-372.
- Zelina, M., Bohonyova, M., y Alberty, L. (1996). Creativity, humanization and interaction styles in education. *Studia Psychologia*, 38 (4), 215-223.
- Zuckerman, G.A. (1994). A pilot study of a tenday course in cooperative learning for beginning Russian first graders. *Elementary School Journal*, 94 (4), 405-420.



Fichas técnicas de los juegos del programa

Juegos cooperativos de creatividad verbal

UNA PALABRA, MIL HISTORIAS

Objetivos: Comunicación, cooperación, creatividad verbal.

Desarrollo afectivo	• Placer de inventar historias. • Expresión afectiva de emociones, fantasías, deseos, temores...
Desarrollo social	• Comunicación verbal: hábitos de escucha activa. • Cooperación: crear una historia a partir de una palabra.
Desarrollo intelectual	• Creatividad verbal: fluidez, flexibilidad, originalidad, fantasía. • Lenguaje: expresión y comprensión. • Atención. • Memoria auditiva inmediata.
Desarrollo psicomotriz	• Funciones psicomotrices: estructuración temporal.

Descripción de la actividad

El grupo se divide en equipos de cuatro o cinco jugadores. En una bolsa se introducen papeletas, cada una de las cuales tiene una palabra mágica. Un jugador extrae al azar una papeleta y lee en alto la palabra mágica, por ejemplo, tesoro. A partir de esa palabra, cada equipo, durante 20-25 minutos, debe inventar una historia o cuento de forma cooperativa, es decir, con la contribución de todos. La cooperación puede plantearse de forma sistemática, es decir, por orden; cada jugador inventa un trozo de la historia aportando dos o tres frases y se detiene, el siguiente jugador continuará aportando datos a la narración, y así sucesivamente hasta que desarrollan una historia con principio, desarrollo y fin. También la cooperación puede ser más espontánea y cada participante puede contribuir aportando información cuando se le ocurren datos sugerentes para la historia, pero de tal modo que al final todos hayan contribuido a la tarea de grupo. Las historias o cuentos inventados a partir de la palabra mágica son registrados por un secretario de cada equipo. En una segunda fase, los miembros del grupo se colocan en un gran círculo, se leen las historias inventadas y se inicia un debate. Un eje del debate puede ser la divergencia de historias elaboradas a partir del mismo estímulo, como ejemplo de las distintas asociaciones que pueden ocurrir en la mente a partir del mismo elemento, ya que una palabra lanzada a la mente provoca infinitas reacciones en cadena que pueden implicar imágenes, recuerdos, sonidos con matices muy distintos... Sugerencias de palabras mágicas: amor, tesoro, planeta, bruja, delfín, violencia, amigos, dinero, oro, mago, fiesta, estudiante, ayuda, solidaridad, miedo, rabia...

Notas: Sugerir a los equipos que elaboren las historias estructurando principio, desarrollo y fin. Incorporar al "diario" las historias elaboradas.

Variante: Cada equipo recibe una hoja en la que aparece una frase en la parte superior de la misma (por ejemplo: Érase una vez, en un lejano lugar...) y otra frase en la parte inferior (por ejemplo: Y todo quedó así explicado). El juego consiste en inventar una historia cooperativamente que comience y termine con las frases dadas.

Debate

¿Os habéis dado cuenta de cómo a partir de una palabra se han creado historias muy distintas? ¿Os gustan las historias que habéis inventado? ¿Cuáles os han gustado más y por qué? ¿Cuáles os parecen más creativas, más originales, os han sorprendido más? ¿Habéis contribuido todos a la tarea del grupo? ¿Ha habido dificultades para hacer la tarea cooperativamente, con la contribución de todos? ¿Escuchabais atentamente cuando alguien estaba aportando información?

Materiales

1 folio y 1 bolígrafo por equipo. 1 bolsa. Papeletas con las palabras mágicas.

Tiempo

45 minutos

Estructura grupal

PG-GG

ADIVINA, ADIVINANZA

Objetivos: Comunicación, cooperación, creatividad verbal.

Desarrollo afectivo	• Placer de descubrir las adivinanzas planteadas. • Placer de inventar adivinanzas.
Desarrollo social	• Comunicación verbal: hábitos de escucha activa y toma de decisiones. • Cooperación: inventar adivinanzas.
Desarrollo intelectual	• Creatividad verbal: fluidez, flexibilidad, originalidad. • Lenguaje: expresión y comprensión. • Razonamiento lógico-verbal.
Desarrollo psicomotriz	

Descripción de la actividad

Se divide el grupo en cinco equipos, cada uno de los cuales recibe una hoja en la que aparece un cuadro con cinco adivinanzas, varios folios y lapiceros. A la izquierda del cuadro aparecen las adivinanzas y a la derecha las casillas en blanco donde el equipo debe responder la adivinanza. La primera fase del juego consiste en descubrir las respuestas a las adivinanzas dadas. En cada equipo, durante 10-15 minutos, se leen las adivinanzas, los jugadores comentan las respuestas que darían y deciden la respuesta que se anotará. Se intentará que la decisión sea por consenso, pero si en el grupo aparecen dos o más respuestas deben incluirse todas. Posteriormente, se reúnen en gran grupo, el adulto lee las adivinanzas y cada equipo informa de sus respuestas. Cuando un equipo falla la respuesta, se intenta resolver en gran grupo, y si no se resuelve el adulto la comunica. Se sugiere comentar a los jugadores los distintos tipos de adivinanzas y categorías que pueden encontrar. En la segunda fase del juego, con todos los miembros del grupo sentados en círculo, se sugieren tres o cuatro adivinanzas más para adivinar en gran grupo. Si se dispone de tiempo, en una tercera fase, durante un tiempo aproximado de 10 minutos, cada equipo debe inventar adivinanzas, después se reúnen en gran grupo, leen las adivinanzas inventadas y los demás deben adivinar la respuesta. Si resulta muy difícil adivinarla se pueden hacer preguntas que el equipo inventor sólo podrá responder con sí o no.

Notas: Se incluyen tres categorías de adivinanzas: (1) aquellas en las que en el propio texto aparece la respuesta; (2) aquellas cuyo contenido descriptivo y concreto hace que sean relativamente fáciles de adivinar; y (3) aquellas cuya descripción es más abstracta e implica mayor nivel de dificultad. Además, tienen distintas temáticas: animales, objetos y partes de la casa, partes del cuerpo humano; elementos de la naturaleza; alimentos y bebidas; instrumentos musicales; objetos de juego; conceptos abstractos como el silencio; signos de puntuación en la escritura... Para realizar este juego se aportan adivinanzas para tres ocasiones distintas y se presentan ordenadas con un criterio de dificultad, es decir, la hoja de adivinanzas 3 contiene adivinanzas de mayor nivel de dificultad (plantear el nivel de dificultad 2 y 3 en el segundo curso de administración del programa). Incorporar al "Diario" las adivinanzas inventadas.

Debate

¿Ha sido divertido descubrir las adivinanzas? ¿Cuáles han sido las más difíciles? ¿Por qué a veces no hemos encontrado la respuesta y luego al saberla nos ha parecido que era más fácil? ¿Ha habido mucho debate en los equipos frente a las respuestas que pensabais correctas? ¿Se han recogido las aportaciones de todos los miembros del equipo? ¿Os habéis escuchado atentamente? ¿Ha sido divertido inventar adivinanzas? ¿Qué pensáis de las adivinanzas que habéis creado?

Materiales	Tiempo	Estructura grupal
Una hoja con las cinco adivinanzas, un folio y un lapicero por equipo.	60 minutos	PG-GG

HOJA DE ADIVINANZAS PARA EL ADULTO. NIVEL DE DIFICULTAD 1

ADIVINANZAS	RESPUESTAS
EQUIPO 1	
Soy largo y delgado, con buena finura, mi pelo alocado lo mojo en pintura.	El pincel (2)
Me abrigo con paños blancos, luzco blanca cabellera, y por causa mía llora hasta la misma cocinera.	Las cebollas (2)
Bonita planta con una flor, que gira y gira buscando el sol.	Girasol (2)
16 personajes con el rey y la reina se enfrentan a otros tantos: si juegas mal, te encontrarás perdido y ganará el contrario.	El ajedrez (2)
¿Qué bicho dirás que es algo y nada a la vez?	El pez (3)
EQUIPO 2	
Lee despacio, Encarnación, y encontrarás la solución. Y lo es y no me aciertas en un mes, ¿qué es?	El hilo (1)
Tengo alas y pico y hablo y hablo sin saber lo que digo.	El loro (2)
Cuanto más se moja, más te seca, ¿qué es?	La toalla (2-3)
Como la piedra son duros, para el perro un buen manjar, y sin ellos no podrías ni saltar ni caminar.	Los huesos (2)
De la viña sale y en la bodega se hace, bien se saborea y a veces marea.	El vino (2)
EQUIPO 3	
Lee despacio, Encarnación, y encontrarás la solución. Te la digo y no me entiendes, te la repito y no me comprendes, y si te la digo ¿lo sabes?	La tela (1)
Todos dicen que me quieren para hacer buenas jugadas, y, en cambio, cuando me tienen me tratan siempre a patadas.	El balón (2)
Animal soy, desde luego; me llaman el jorobado y que tengo cuatro patas, ya se da por descontado.	El camello (2)
Doy calorcito, soy muy redondo, salgo prontito y tarde me escondo.	El sol (2)
Adivina quién soy, cuanto más lavo más sucia voy.	El agua (3)
EQUIPO 4	
Lee despacio, Encarnación, y encontrarás la solución. Te digo y te lo repito que si no lo adivinas no vales un pito.	El té (1)
Todos corren, uno pita, dos detienen y muchos gritan.	El fútbol (2)
Salimos cuando anochece, nos vamos si canta el gallo, y hay quien dice que nos ve cuando le pisan un callo.	Las estrellas (2)
Tengo cabeza redonda, sin nariz, ojos ni frente, y mi cuerpo se compone tan sólo de blancos dientes.	El ajo (2-3)
Aunque tiene dientes y la casa guarda, ni muerde ni ladra, es chiquita como un ratón y guarda la casa como un león.	La llave (3)
EQUIPO 5	
Por come empieza y volar sabe, no es un avión, ni tampoco un ave.	La cometa (2)
Son mis colores tan brillantes, que el cielo alegre en un instante.	El arco iris (2-3) Fuegos artificiales (2).
Muchos golpes recibe cuando a la gente la entrada prohíbe.	La puerta (2-3)
Aunque yo nunca me mueva, por mí suben, por mí bajan, soy de diversas materias y mi utilidad halagan.	Escalera (3)
Habla y no tiene boca, corre y no tiene pies, vuela y no tiene alas, cruza los ríos, también los mares, vuela sin alas a todas partes. ¿Qué es?	La carta (3)

HOJA DE ADIVINANZAS PARA EL ADULTO. NIVEL DE DIFICULTAD 2

ADIVINANZAS	RESPUESTAS
EQUIPO 1	
Lee despacio, Encarnación, y encontrarás la solución. Va caminando un animal ¿qué animal es?	Vaca (1)
Tengo una cola muy grande y me gusta comer plátanos.	El mono (2)
Si la dejamos se pasa, si la vendemos se pesa, si se hace vino se pisa.	La uva (2)
Una punta, dos puntas y detrás dos agujeros. ¿Qué es?	Tijeras (2)
Lleva años en el mar y no sabe nadar. ¿Qué es?	La arena (3)
EQUIPO 2	
Este banco está ocupado por un padre y por un hijo, el padre se llama Juan y el hijo ya te lo he dicho. ¿Cómo se llama el hijo?	Esteban (1)
Tengo de rey cabeza, calzo espuela pavonada, llevo barba colorada, mi sueño temprano empieza y madrugo a la alborada. ¿Quién soy?	El gallo (2)
Todo el mundo lo lleva, todo el mundo lo tiene, porque a todos les dan uno en cuanto vienen al mundo. ¿Qué es?	El nombre (2)
Sólo tres letras tengo pero tu peso yo sostengo. Si me tratas con cuidado te llevaré a cualquier lado.	El pie (2)
Todos me pisan a mí, pero yo no piso a nadie; todos preguntan por mí, yo no pregunto por nadie.	El camino (3)
EQUIPO 3	
Lee despacio, Encarnación, y encontrarás la solución. Oro parece, plata no es. ¿Qué es?	Plátano (1)
Son blancos, largiluchos, se frien en las verbenas, y dorados y calentitos se los comen nenes y nenas.	Los churros (2)
Zumba que te zumbarás, van y vienen sin descanso, de flor en flor trajinando y nuestra vida endulzando.	Las abejas (2)
En mí mueren los ríos, y por mí los barcos van, muy breve es el nombre mío, tres letras tiene, no más.	El mar (2)
Tengo famosa memoria, gran tamaño y dura piel, y la nariz más grande que en el mundo pueda haber.	El elefante (2)
EQUIPO 4	
Lee despacio, Encarnación, y encontrarás la solución. Blanca por dentro, verde por fuera, si quieres que te lo diga, espera. ¿Qué es?	Pera (1)
Tengo dientes y no muerdo, desenredo con cuidado, caminos abro en tu pelo, ya sea liso o rizado.	El peine (2)
Como el algodón, suelo flotar en el aire, a veces otorgo lluvia, y otras, sólo humedad.	La nube (2)
Cuanto más caliente, más fresco y crujiente.	El pan (2-3)
Tiene ojos de gato y no es gato, orejas de gato y no es gato, patas de gato y no es gato, rabo de gato y no es gato, maúlla y no es gato. ¿Quién es?	La gata (3)
EQUIPO 5	
Lee despacio, Encarnación, y encontrarás la solución. Es la reina de los mares, su dentadura es muy buena, y por no ir nunca vacía, siempre dicen que va llena.	La ballena (1)
No soy estación de metro, ni soy estación del tren, pero soy una estación donde mil flores se ven.	La primavera (2)
Una casita con dos ventanitas, si las miras te pones bizco.	La nariz (3)
Voy con mi casa al hombro, camino sin tener patas, y voy marcando mi huella con un hilito de plata.	El caracol (2-3)
Te da en la cara y no lo ves, ¿qué es?	El viento (3)

HOJA DE ADIVINANZAS PARA EL ADULTO. NIVEL DE DIFICULTAD 3

ADIVINANZAS	RESPUESTAS
EQUIPO 1	
Muy chiquitito, chiquitito, que pone fin a un escrito.	El punto (2)
Vuela sin alas, silba sin boca, azota sin manos y tú ni lo ves ni lo tocas.	El viento (2)
Un convento bien cerrado, sin campanas y sin torres, y muchas monjitas dentro preparan dulces de flores. ¿Qué es?	La colmena (3)
Larga y lisa, larga y lisa, llevo puesta la camisa, toda bordada, bordada sin costura ni puntada. ¿Quién soy?	La serpiente (3)
Sobre una piel bien tensada dos bailarines saltaban.	El tambor (3)
EQUIPO 2	
Sin ser rica tengo cuartos, y, sin morir, nazco nueva; y a pesar de que no como, hay noches que luzco llena.	La luna (2)
Cuanto más y más lo llenas, menos pesa y sube más.	El globo (2-3)
Tengo hojas sin ser árbol, te hablo sin tener voz, si me abres no me quejo, adivina quién soy.	El libro (2-3)
5 hermanos muy unidos que no se pueden mirar, cuando riñen, aunque quieras, no los puedes separar.	Los dedos de la mano (3)
Brazos con brazos, panza con panza, rascando en medio se hace la danza.	La guitarra (3)
EQUIPO 3	
Me componen 4 palos impresos en cartulina, tengo reyes y caballos, seguro que me adivinas.	La baraja (2)
Muy bonito por delante y muy feo por detrás, me transformo a cada instante, pues imito a los demás.	El espejo (2-3)
Cien damas en el camino, y no hacen polvo ni remolino.	Las hormigas (3)
Si no hay, se ve; si hay poca, se ve; si hay mucha, no se ve. ¿Qué será? ¿Qué será, qué es, que cuanto más grande, menos se ve?	La oscuridad (3)
Termino cabeza arriba, empiezo cabeza abajo, y tan sólo preguntar es mi trabajo.	El signo de interrogación (3)
EQUIPO 4	
Puedo ser alegre o triste, según quien me toque esté; con que me rasgues las cuerdas, buen sonido emitiré.	La guitarra (2)
Diminuta astillita de cabecita roja, capaz de hacer cenizas la encina más gorda.	La cerilla (2)
Te lo digo y no me entiendes, no tengo boca y sí tengo dientes.	El peine (3)
Dos hermanas diligentes que caminan al compás, con el pico por delante y los ojos por detrás.	Tijeras (3)
Dos niñas asomadas cada una a su ventana, lo ven y lo cuentan todo, sin decir una palabra.	Los ojos (3)
EQUIPO 5	
Sal al campo por las noches si me quieres conocer, soy señor de grandes ojos, cara seria y gran saber.	El búho (2)
Estoy de día y de noche en continuo movimiento, siempre contando las horas, mira que no soy el tiempo. ¿Quién soy?	El reloj (2)
Siempre quietas, siempre inquietas; dormidas de día, de noche despiertas.	Las estrellas (3)
Soy duro, bastante frío, cuando me tocas me sonrojo y si ahorita me ves, al rato sólo te mojo. ¿Quién soy?	El hielo (3)
Si lo nombro lo rompo.	El silencio (3)

OTRAS SUGERENCIAS PARA ADIVINAR EN GRAN GRUPO	
Sube llena, baja vacía y si no se da prisa, la sopa se enfría.	La cuchara (2)
Lee despacio, Encarnación, y encontrarás la solución. Nicanor tenía un barco y con él surcaba el río, ¿era éste un barco pequeño o éste era un gran navío?	Norte, sur, este, oeste (1)
Lentes chiquitas, jóvenes o viejas, si quieres nos tomas y, si no, nos dejas.	Las lentejas (2-3)
Pequeños, redondos, con agujeritos, valemos muy poco solos o juntos, mas de nosotros depende el buen vestir de la gente.	Los botones (2-3)
El roer es mi trabajo, el queso mi aperitivo y el gato ha sido siempre mi enemigo.	El ratón (2)
De cierto animal di el nombre: es quien vigila la casa, quien avisa si alguien pasa y es fiel amigo del hombre.	El perro (2)
Una vieja con un diente que llama a toda la gente.	La campana (3)
Somos 60 mellizos en torno a nuestra madre, tenemos 60 hijitos y todos son iguales. ¿Quiénes somos?	Los minutos (3)
¿Quién sabe todos los idiomas?	El eco (3)
¿Quién es el que bebe por los pies?	El árbol (3)
Una señora, muy enseñorada, siempre va en coche y siempre va mojada. ¿Quién es?	La lengua (3)

ADIVINANZAS PROPUESTAS POR LOS GRUPOS QUE HAN REALIZADO EXPERIMENTALMENTE EL PROGRAMA	
Vestidos de etiqueta con gran pechera blanca, hasta con etiqueta se meten dentro del agua.	El pingüino
Puñadito de algodón, que brinca sin ton ni son.	El cordero
Pongo huevos grandes, soy ave pero no vuelo.	El avestruz
Soy negro y planeo, no veo y me guío por el oído, no hablo pero emito ultrasonidos, y lo hago todo al revés.	El murciélago
Corro y no tengo patas, me pegan y no me hacen daño, vuelo y no tengo alas.	El balón
Lee despacio, Encarnación, y encontrarás la solución: tómatelo, que, si no, me lo tomo yo.	Tomate
Éramos 2 hermanas gigantes, un malvado nos espachurró, y en el suelo nos quedamos.	Torres Gemelas de Nueva York
Doy vueltas como una noria, pero no lo soy. Tengo agua y jabón. ¿Qué soy?	La lavadora

ADIVINA EL PERSONAJE FAMOSO

Objetivos: Comunicación, cooperación, creatividad verbal.

Desarrollo afectivo	• Placer de acertar y descubrir.
Desarrollo social	• Comunicación verbal: hábitos de escucha activa y toma de decisiones. • Cooperación: aportar información del personaje elegido.
Desarrollo intelectual	• Creatividad verbal: fluidez, flexibilidad, originalidad. • Capacidad para formular preguntas. • Razonamiento lógico-verbal: formula preguntas, recoge información, plantea hipótesis, nuevas preguntas que rechazan o confirman la hipótesis. • Lenguaje: expresión y comprensión. • Atención. • Memoria auditiva inmediata.

Desarrollo psicomotriz

Descripción de la actividad

El grupo se divide en cuatro o cinco equipos. En la primera fase del juego, cada equipo debe seleccionar un personaje famoso o relevante por alguna razón y del campo que ellos elijan (deporte, cine, ciencia, religión...). Primero, los miembros de cada equipo aportan ideas sobre personajes posibles. Después de analizar las ideas propuestas, seleccionan, a poder ser por consenso y si no por mayoría, el personaje. Una vez elegido el personaje, durante unos minutos los miembros del equipo aportan y comparten información sobre éste, hasta que todos tengan un buen conocimiento del mismo. Un secretario del equipo, elegido al azar, redacta en un folio la información referida al personaje que aportan los miembros del equipo. En la segunda fase del juego, todos los miembros del grupo se reúnen en posición circular y, por turnos, cada equipo sale al centro. El resto de los miembros del grupo formulará preguntas al equipo sobre el personaje, y éstas sólo pueden ser respondidas con "sí o no". El juego consiste en adivinar qué personaje es el que ha sido seleccionado por cada equipo.

Notas: Indicar en el "diario" los personajes seleccionados por los equipos y la información aportada sobre los mismos.

Debate

¿Qué tipo de personajes hemos elegido? ¿Qué valores tienen estos personajes, qué representan?
 ¿Se han seleccionado los personajes con el acuerdo de todos los miembros del equipo o ha habido discrepancias? ¿Cómo se ha elegido el personaje en cada equipo? ¿Ha sido difícil adivinar los personajes? ¿Ha resultado divertido adivinarlos? ¿Qué sentimientos hemos tenido al descubrirlos?
 ¿Qué personaje o personajes os han parecido más interesantes y por qué?

Materiales

Un folio y un bolígrafo por equipo.

Tiempo

45 minutos

Estructura grupal

PG-GG

UN CUENTO SONORO

Objetivos: Comunicación, cooperación, creatividad verbal.

Desarrollo afectivo	• Placer de inventar historias y de buscar recursos sonoros. • Placer en la representación.
Desarrollo social	• Comunicación verbal: hábitos de escucha activa y toma de decisiones. • Cooperación: elaborar un cuento sonoro, que incluya sonidos. • Cohesión grupal: sentimientos de pertenencia.
Desarrollo intelectual	• Creatividad multidimensional (verbal, sonoro-musical): fluidez, flexibilidad, originalidad, fantasía. • Lenguaje: expresión y comprensión. • Atención. • Memoria auditiva inmediata.
Desarrollo psicomotriz	• Funciones psicomotrices: estructuración temporal, percepción y discriminación auditiva, ritmo.

Descripción de la actividad

Se divide el grupo en equipos de seis jugadores. Cada equipo debe inventar un cuento con principio, desarrollo y fin, y de forma cooperativa, es decir, cada miembro del equipo, debe aportar información a la historia. Un secretario de cada equipo registrará la narración elaborada. En el cuento tienen que aparecer seis sonidos diferentes que estén integrados en el hilo del mismo. Cuando el equipo exponga su relato al grupo, uno de los miembros será el encargado de leerlo, mientras que los demás compañeros deberán estar atentos para incorporar los sonidos que se requieran en cada momento. Para producir el sonido deberán improvisarlo con objetos que estén en el aula, y cada miembro del equipo se encargará al menos de un sonido en el momento de la lectura, pudiendo hacer entre varios el mismo sonido. La elección de los sonidos y de los objetos para producirlos tendrá que decidirse por consenso entre los miembros del equipo, ensayando con los diversos objetos del aula hasta dar con los sonidos que más se adecuen a lo que se quiere imitar. Si dos grupos necesitan el mismo objeto, lo utilizarán por turnos.

Nota: Registrar en el “diario” las historias elaboradas por los equipos y los instrumentos sonoros utilizados.

Debate

¿Todos habéis contribuido en la elaboración de la historia y en la búsqueda de sonidos y objetos para producirlos? ¿Ha sido divertido contar una historia incluyendo sonidos? ¿Os ha gustado crear sonidos con los objetos de la clase? ¿Os ha sorprendido cómo se han representado algunos sonidos? ¿Os habéis divertido escuchando las historias de vuestros compañeros? ¿Ha sido difícil poneros de acuerdo a la hora de decidir qué miembro del equipo hacía cada sonido?

Materiales	Tiempo	Estructura grupal
Un folio y un lapicero por equipo. Variados instrumentos musicales u objetos sonoros, como llaves, papel, bote de cristal...	60 minutos	PG-GG

NUEVOS TÍTULOS PARA VIEJOS CUENTOS

Objetivos: Comunicación, cooperación, creatividad verbal.

Desarrollo afectivo

- Placer de inventar títulos para cuentos conocidos.
- Placer de adivinar.

Desarrollo social

- Comunicación verbal: hábitos de escucha activa.
- Cooperación: sugerir nuevos títulos para cuentos conocidos.

Desarrollo intelectual

- Creatividad verbal: fluidez, flexibilidad, originalidad.
- Pensamiento asociativo.
- Lenguaje: expresión y comprensión.
- Atención.

Desarrollo psicomotriz

Descripción de la actividad

Se divide el grupo en equipos de cinco o seis jugadores. El adulto coloca en el centro del aula una bolsa que contiene papeletas, en cada una de las cuales aparece escrito el título de un cuento diferente. Un miembro de cada equipo se aproxima a la bolsa y extrae una papeleta donde aparecerá el nombre del cuento que les ha tocado. El juego consiste en inventar cooperativamente nuevos títulos para ese cuento durante un tiempo aproximado de 10-15 minutos. Cada equipo debe aportar la mayor cantidad de ideas, siendo éstas lo más divertidas y originales que se les ocurran. Todos los miembros del equipo deben aportar al menos una idea, y al final cada equipo elige por consenso la más original de las que han aportado. Posteriormente, se reúnen en gran grupo, y cada equipo comunica a sus compañeros los nuevos títulos que han pensado, y éstos intentan adivinar cuál era el título original. Después de adivinar el cuento original pueden comentar los títulos más sorprendentes y creativos.

Sugerencia de cuentos posibles: *La cenicienta, Blancanieves y los 7 enanitos, Caperucita roja, Peter Pan, Hansel y Gretel, Bambi, Alicia en el país de las maravillas, El sastrecillo valiente, Los tres cerditos, La ratita presumida, El gato con botas, Pulgarcito, La bella y la bestia, El rey León...*

Notas: Registrar en el “diario” el cuento seleccionado y los títulos aportados por los equipos. Es importante que los cuentos sean conocidos para todos los miembros del grupo.

Debate

¿Os ha resultado difícil pensar en nuevos títulos? ¿En qué os fijabais para cambiar los títulos? ¿Qué títulos os gustan más, los nuevos o los viejos? ¿Qué títulos os han gustado o sorprendido más? ¿Había títulos nuevos que no recordaban para nada al cuento original? ¿Se han tenido en cuenta las ideas de todos los miembros del grupo? ¿Ha sido fácil la cooperación entre todos los miembros del equipo?

Materiales

Una bolsa llena de papeletas con diferentes títulos de cuentos. Un folio y un bolígrafo por equipo.

Tiempo

45 minutos

Estructura grupal

PG-GG

COLORES Y SITUACIONES

Objetivos: Comunicación, cooperación, creatividad verbal.

Desarrollo afectivo	• Placer de fantasear e imaginar.
Desarrollo social	• Comunicación verbal: hábitos de escucha activa. • Cooperación: describir situaciones asociadas a colores.
Desarrollo intelectual	• Creatividad verbal: fluidez, flexibilidad, originalidad, conectividad, fantasía. • Pensamiento asociativo. • Atención.
Desarrollo psicomotriz	

Descripción de la actividad

Los miembros del grupo se sientan en el suelo, en círculo, y en el centro del mismo se colocan tarjetas en cada una de las cuales aparece escrito un color, por ejemplo, rojo, azul, verde, amarillo, negro, blanco... Un miembro del grupo elegido al azar elige una tarjeta y dice en alto el color que aparece escrito en ella. Los miembros del grupo deben enumerar todas las situaciones que asocian con ese color, describiendo verbalmente estas situaciones de forma detallada. Por ejemplo, azul: me sugiere una mañana soleada en la playa con mis amigos, charlando y riéndonos...; negro: pueblo deshabitado, noche, miedo a la oscuridad... Durante unos minutos los miembros del grupo comentan situaciones o imágenes que asocian con ese color. Se repite este proceso solicitando que asocien diferentes situaciones con los distintos colores que se van presentando sucesivamente, y se indica que todos los miembros del grupo deben aportar al menos una idea.

Notas: Registrar en el "diario" los colores y las situaciones asociadas a ellos. Es importante explicar de forma clara las instrucciones del juego y la idea de asociar situaciones a ese color.

Debate

¿Podemos observar tendencias en las situaciones que se asocian con determinados colores? ¿Se observaba alguna relación entre colores específicos y emociones concretas? ¿Ha resultado divertido pensar y describir situaciones asociadas con los colores? ¿Qué situaciones han resultado más originales, han sorprendido más? ¿Qué colores han estimulado más asociaciones?

Materiales	Tiempo	Estructura grupal
Varias tarjetas de cartulina en cada una de las cuales se indica un color: rojo, verde, azul, negro, blanco, amarillo...	40 minutos	GG

¿QUÉ SOMOS?

Objetivos: Comunicación, cooperación, creatividad verbal.

Desarrollo afectivo	• Placer de acertar y descubrir. • Expresión emocional a través de la dramatización del rol.
Desarrollo social	• Comunicación verbal: hábitos de escucha activa. • Cooperación: representar el rol.
Desarrollo intelectual	• Creatividad verbal y dramática: fluidez, flexibilidad, originalidad, expresividad. • Capacidad para formular preguntas. • Razonamiento lógico-verbal: formula preguntas, recoge información, plantea hipótesis, realiza nuevas preguntas que rechazan o confirman la hipótesis. • Lenguaje: expresión y comprensión. • Atención. • Memoria auditiva.
Desarrollo psicomotriz	• Funciones psicomotrices: expresión psicomotriz.

Descripción de la actividad

Se forman tres equipos, cada uno de los cuales representará un animal, objeto o elemento de la naturaleza. Por turnos, cada equipo sale fuera del aula; el resto del grupo decide rápidamente qué van a ser o representar los jugadores del equipo que están fuera. Posteriormente, el equipo que estaba fuera entra en el aula, se sitúa frente al resto, y sus miembros deben formular preguntas a los demás, que podrán ser respondidas por éstos únicamente con “sí o no”, a fin de adivinar qué son, qué representan. Cuando aciertan el rol que los compañeros del grupo les han asignado, representan ese rol brevemente, después de ponerse de acuerdo sobre la forma de hacerlo.

Debate

¿Ha sido difícil acertar qué rol nos habían asignado nuestros compañeros de grupo? ¿Ha sido divertido el juego? ¿Han sido originales las elecciones que han hecho los compañeros del grupo sobre lo que iba a representar el equipo que estaba fuera del aula? ¿Cómo ha resultado ponerse de acuerdo sobre la forma de representar el rol que nos habían asignado, después de haberlo adivinado?

Materiales

Tiempo

30 minutos

Estructura grupal

GG

UNA FRASE PARA RIMAR

Objetivos: Comunicación, cooperación, expresión emocional, creatividad verbal.

Desarrollo afectivo	• Placer de inventar rimas divertidas. • Expresión emocional a través de la poesía. • Sensibilidad poético-literaria.
Desarrollo social	• Comunicación verbal: hábitos de escucha activa y toma de decisiones. • Cooperación: inventar frases que rimen con la frase dada.
Desarrollo intelectual	• Creatividad verbal: fluidez, flexibilidad, originalidad. • Lenguaje: expresión y comprensión. • Atención.
Desarrollo psicomotriz	

Descripción de la actividad

Se distribuye el grupo en 5 equipos. Cada equipo recibe una tarjeta donde aparece una frase, a partir de la cual deberán inventar cooperativamente frases que rimen con la frase dada para construir breves, divertidos y originales pareados y poesías (por ejemplo, éste es mi sino, sólo pude ser marino; qué emoción, ha sido campeón y se ha ganado un copón; la primavera y sus flores, animan con sus colores...). Después de 15 minutos, los miembros del grupo se reúnen en posición circular y un representante de cada equipo lee las distintas rimas y poesías creadas a partir de la frase que les ha tocado. Sugerencias de frases:

- ¡Qué emoción!
- La luna sale por la noche
- Me gusta el limonero
- Estaban absolutamente asombrados
- Éste es mi sino
- Nubes con forma de algodón
- Mira qué bello plato
- En otoño caen las hojas
- La primavera y sus flores...

Notas: Incorporar al "diario" las poesías realizadas por los equipos.

Debate

¿Habéis realizado cooperativamente las poesías? ¿Qué poesías han sido más originales, sorprendentes...? ¿Ha sido divertido jugar con las palabras? ¿Ha sido difícil? ¿Cómo os habéis organizado el equipo que mayor número de poesías habéis realizado?

Materiales	Tiempo	Estructura grupal
Una cartulina en la que se halla impresa una frase, un folio y un lapicero por equipo.	45 minutos	PG-GG

EL MULTIOBJETO

Objetivos: Comunicación, cooperación, creatividad verbal.

Desarrollo afectivo	• Placer de aportar usos posibles y originales de objetos cotidianos. • Placer de adivinar.
Desarrollo social	• Comunicación verbal: hábitos de escucha activa. • Cooperación: aportar usos posibles pero inusuales de un objeto.
Desarrollo intelectual	• Creatividad verbal: fluidez, flexibilidad, originalidad. • Lenguaje: expresión y comprensión. • Atención. • Memoria inmediata.
Desarrollo psicomotriz	

Descripción de la actividad

Se divide la clase en cuatro equipos y el adulto les comunicará un objeto de uso cotidiano a cada uno. Los miembros de cada equipo, cooperativamente, es decir, con la contribución de todos, deberán indicar utilidades posibles pero inusuales de dicho objeto, es decir, usos que siendo posibles son inusuales. Después de 10-15 minutos cada equipo leerá los usos inusuales y el resto del grupo debe adivinar de qué objeto se trata. Posteriormente, los miembros del grupo pueden añadir otros usos posibles pero inusuales de ese objeto. Ejemplos de diferentes objetos de uso cotidiano: un ladrillo, una lámina de corcho, un balón, una regadera, un zapato, una cesta, una bolsa de plástico, una carpeta, una maceca, una percha, una botella, una piedra, un guante, unos patines...

Notas: Describir en el "diario" las ideas planteadas para cada objeto propuesto.

Debate

¿Ha sido divertido? ¿Os ha resultado difícil pensar en nuevos usos para los objetos cotidianos? ¿Habéis pensado muchas utilidades diferentes? ¿Habéis sido tan originales que vuestros compañeros han sido incapaces de acertar alguna de las propuestas? ¿Qué usos os han parecido más originales, más creativos?

Materiales

Un lapicero y un folio por equipo. Varios objetos de uso cotidiano, aunque de forma opcional, ya que éstos pueden ser mostrados o simplemente enunciados a los equipos.

Tiempo

45 minutos

Estructura grupal

PG-GG

EL PERIÓDICO

Objetivos: Comunicación, cooperación, creatividad verbal.

Desarrollo afectivo	• Placer de crear noticias. • Placer de escuchar noticias divertidas, con sentido del humor.
Desarrollo social	• Comunicación verbal: hábitos de escucha activa y toma de decisiones. • Cooperación: elaborar noticias. • Cohesión grupal: sentimientos de pertenencia.
Desarrollo intelectual	• Creatividad multidimensional (verbal, gráfico-figurativa cuando se incorporan dibujos a las noticias): fluidez, flexibilidad, originalidad. • Lenguaje: expresión y comprensión. • Atención.
Desarrollo psicomotriz	• Funciones psicomotrices: coordinación visomotora, percepción espacio-visual.

Descripción de la actividad

El objetivo del juego consiste en elaborar un periódico con la contribución de todos los miembros del grupo. Para ello se dividen en equipos de cinco o seis participantes. Cada equipo desarrollará cooperativamente una noticia de una de las secciones de las que está compuesto un periódico, por ejemplo, deportes, noticias nacionales, noticias de la ciudad, noticias internacionales, pasatiempos (crucigramas, chistes..), entrevistas, cultura y espectáculos, tiempo, etc. Para ello se les entrega un lapicero, un bolígrafo, una caja de rotuladores, varios folios, una caja de pinturas y un periódico por equipo. Cada sección puede ir acompañada de fotos, dibujos, etc. relacionados con el tema. Concluida la sección, cada equipo expone su trabajo al resto del grupo leyendo y mostrando las noticias que han elaborado. Finalmente, se unirán todas las secciones para construir el periódico.

Notas: Enfatizar que la información de la noticia sea precisa, que esté bien elaborada y con amplia longitud. Incorporar al "diario" el periódico elaborado con las noticias creadas por cada equipo.

Debate

¿Ha resultado interesante y divertida la idea de hacer un periódico? ¿Qué opinas sobre el modo de informar de los periódicos actuales? ¿Qué sección te ha parecido la más interesante? ¿Habéis colaborado todos en la realización de la sección? ¿Te ha gustado trabajar todos juntos para un fin común? ¿Qué noticia os ha sorprendido más? ¿Qué temas se han planteado?

Materiales

Un lapicero, un bolígrafo, una caja de rotuladores, varios folios, una caja de pinturas y un periódico por equipo. Varias revistas a disposición de todo el grupo.

Tiempo

45 minutos

Estructura grupal

PG-GG

INVENTAR NOMBRES PARA OBJETOS FAMILIARES		
Objetivos: Comunicación, cooperación, creatividad verbal.		
Desarrollo afectivo	• Placer de crear, de inventar nombres para objetos familiares.	
Desarrollo social	• Comunicación verbal: hábitos de escucha activa y toma de decisiones. • Cooperación: aportar nuevos nombres a objetos familiares.	
Desarrollo intelectual	• Creatividad verbal: fluidez, flexibilidad, originalidad. • Capacidad de análisis y síntesis. • Lenguaje: expresión y comprensión.	
Desarrollo psicomotriz		
Descripción de la actividad		
Primero se divide el grupo en cinco equipos y cada equipo recibe dos papeletas, en cada una de las cuales aparece escrito el nombre de un elemento u objeto familiar, un folio en blanco donde anotarán las ideas y un bolígrafo. Con la contribución de todos los miembros, deben inventar otros nombres nuevos para denominar ese objeto, pero de tal modo que el nuevo nombre tenga significación semántica clara para el grupo. Una posibilidad es dar nuevos nombres relacionados con funciones concretas de los objetos. Por ejemplo, una cuchara (comesopa, lanzapuré...), un martillo (meteclavos, rompeparedes...), sol (calientacuerpos, boladeluz...). Después, se reúnen en gran grupo y un secretario de cada equipo lee la lista de nuevos nombres inventados. El resto del grupo debe adivinar el objeto original que el equipo está renombrando y, si no aciertan, el equipo informa de la palabra original y explica por qué los miembros del equipo han elegido ese nuevo nombre.		
Objetos: cuchara, martillo, sol, pantalón, lápiz, sartén, periódico, sal, azúcar, papel, pelo, silla, cama, pizarra, peine...		
Notas: Registrar en el “diario” los objetos dados y las nuevas formas de nombrarlos planteadas por los equipos. El nivel de dificultad permite sugerir la realización del juego en el segundo nivel de edad, es decir, de 11 a 12 años.		
Debate		
¿Ha sido difícil inventar nuevos nombres para los objetos? ¿Se os han ocurrido más después de acabar la actividad? ¿Ha sido difícil adivinar el objeto de algunos grupos? ¿Qué nombres os han parecido más originales, más acertados? ¿Cuáles os han sorprendido más? ¿Cómo os poníais de acuerdo para elegir un nombre? ¿Qué método habéis seguido para buscar un nombre nuevo?		
Materiales	Tiempo	Estructura grupal
Dos papeletas, cada una de las cuales tiene escrito el nombre de algún objeto u elementos familiares, un folio y un bolígrafo para cada equipo.	45 minutos	PG-GG

¿QUÉ SOY? OBJETO, ANIMAL PERSONAJE O PLANTA

Objetivos: Comunicación, cooperación, creatividad verbal.

Desarrollo afectivo	• Placer de adivinar.
Desarrollo social	• Comunicación verbal: hábitos de escucha activa y toma de decisiones. • Cooperación: describir las características del elemento elegido por consenso.
Desarrollo intelectual	• Creatividad verbal: fluidez, flexibilidad, originalidad. • Pensamiento asociativo. • Lenguaje: expresión y comprensión. • Atención.
Desarrollo psicomotriz	• Funciones psicomotrices: estructuración temporal.

Descripción de la actividad

Se divide el grupo en equipos de cuatro o cinco participantes. El adulto asignará a cada equipo una categoría, por ejemplo, objetos, personajes, plantas o animales. En primer lugar, cada equipo elegirá por consenso un elemento de la categoría que le haya sido asignada y anotará en un folio diez características descriptivas del personaje, planta, animal u objeto elegido, que secuenciarán en orden decreciente de dificultad. Los miembros de cada equipo deberán trabajar cooperativamente aportando ideas para la descripción del elemento seleccionado en la categoría asignada. Posteriormente, cada equipo deberá ir leyendo en alto todas las características, esperando unos momentos después de cada frase. El resto de compañeros debe adivinar de qué se trata, intentando hacerlo con el menor número de frases leídas o información dada por el secretario de cada equipo.

Notas: Incorporar en el “diario” el producto de actividad de cada equipo donde indican el elemento elegido y las descripciones dadas al mismo.

Debate

¿Habéis elegido por consenso el elemento a definir o se han planteado problemas para la elección? ¿Os ha resultado complicado encontrar características para identificar un determinado objeto, animal, personaje o planta y ordenarlas en orden decreciente de dificultad? ¿Os ha costado mucho adivinar el elemento descrito por los demás equipos? ¿Habéis aportado ideas todos los miembros de cada equipo? ¿Qué os ha gustado más, buscar características o adivinar los objetos, animales... planteados por los demás equipos?

Materiales	Tiempo	Estructura grupal
Un folio, un lapicero y una goma para cada equipo.	40 minutos	PG-GG

VIÑETAS ABIERTAS

Objetivos: Comunicación, cooperación, creatividad verbal.

Desarrollo afectivo

- Placer de inventar historias.

Desarrollo social

- Comunicación verbal: hábitos de escucha activa y toma de decisiones.
- Cooperación: elaborar una historia.

Desarrollo intelectual

- Creatividad verbal: flexibilidad, originalidad, fantasía.
- Lenguaje: expresión y comprensión.
- Atención.

Desarrollo psicomotriz

- Funciones psicomotrices: percepción visual.

Descripción de la actividad

Se forman equipos de cuatro miembros. Cada equipo recibe varias viñetas con los bocadillos del texto en blanco y deben inventar una historia creativa y cooperativamente. Después de redactar el texto en los bocadillos vacíos, durante aproximadamente 20 minutos, cada equipo expondrá sus viñetas al resto del grupo, comparando las distintas historias inventadas con las mismas por los diferentes equipos. Es importante que todos los miembros del equipo contribuyan a la realización de la actividad.

Nota: Incorporar al “diario” las viñetas elaboradas por los equipos.

Debate

¿Os han gustado vuestras viñetas? ¿Os ha resultado difícil inventar la historia? ¿Habéis colaborado todos para rellenar los bocadillos? ¿Se os han ocurrido muchas historias? ¿Qué historieta os ha parecido más original o graciosa?

Materiales

Dos hojas de viñetas, un lapicero y una goma por equipo.

Tiempo

45 minutos

Estructura grupal

PG-GG

SOPA DE LETRAS		
Objetivos: Comunicación, cooperación, creatividad verbal.		
Desarrollo afectivo	• Placer de crear el juego. • Placer de adivinar.	
Desarrollo docial	• Comunicación verbal: hábitos de escucha activa. • Cooperación: crear un juego para sopa de letras. • Cohesión grupal: sentimientos de pertenencia.	
Desarrollo intelectual	• Creatividad verbal: fluidez. • Capacidad para ser sistemático en la exploración de la realidad. • Capacidad de categorización (noción de conjunto). • Lenguaje: expresión y comprensión. • Atención.	
Desarrollo psicomotriz	• Funciones psicomotrices: percepción visual, orientación espacial.	
Descripción de la actividad		
Se divide el grupo en equipos de cinco jugadores, cada uno de los cuales debe, en primer lugar, confeccionar una sopa de letras. Primero eligen por consenso una categoría, por ejemplo, instrumentos musicales y, a continuación, enumeran diez elementos de esa categoría, por ejemplo, violonchelo, arpa... Cada miembro del equipo debe aportar dos elementos de la categoría seleccionada y escribirlos en la sopa de letras. Cuando tienen los diez elementos configuran la sopa de letras, ocultando entre otras letras estos elementos, que pueden escribirse horizontal, vertical o diagonalmente. Cuando los equipos han configurado la sopa de letras, los juegos se rotan entre los equipos en el sentido de las agujas del reloj. Cada equipo recibe una sopa de letras elaborada por otro equipo y deberán identificar los diez elementos de la categoría indicada a la mayor velocidad posible. El adulto cronometra el tiempo a partir del momento en que los equipos reciben su sopa de letras y, cuando un equipo termina, le solicita información sobre el tiempo empleado para la realización del juego. Al final, se reúnen en gran grupo, cada equipo informa de la categoría, de los elementos que han identificado ocultos en la sopa de letras y del tiempo que necesitaron.		
Nota: Incorporar al “diario” los productos de actividad, es decir, las sopas de letras de cada equipo.		
Debate		
¿Ha sido divertido crear el juego? ¿Habéis creado el juego con la contribución de todos los miembros del equipo? ¿Qué elementos habéis identificado y cuánto tiempo habéis necesitado para resolver el juego? ¿Ha sido difícil encontrar los elementos ocultos? ¿Cómo os habéis organizado para identificar los elementos escondidos? ¿Han sido originales las categorías seleccionadas y los elementos identificados en las mismas?		
Materiales	Tiempo	Estructura grupal
Una matriz de sopa de letras y un rotulador por equipo.	45 minutos	PG-GG

MÚSICA Y ASOCIACIONES

Objetivos: Comunicación, cooperación, creatividad verbal.

Desarrollo afectivo

- Placer de imaginar, fantasear.
- Expresión de emociones.

Desarrollo social

- Comunicación verbal: hábitos de escucha activa.
- Cooperación: listar situaciones evocadas por la música.
- Compartir experiencias emocionales.

Desarrollo intelectual

- Creatividad verbal: fluidez, flexibilidad, originalidad, conectividad, fantasía.
- Pensamiento asociativo: música-emociones.
- Lenguaje: expresión y comprensión.
- Atención.

Desarrollo psicomotriz

- Funciones psicomotrices: percepción auditiva.

Descripción de la actividad

Los participantes se sientan en el suelo en posición circular y escuchan relajadamente una pieza musical. Se solicita que escuchen la música atentamente, que se fijen en todos los matices y en las sensaciones que les produce escucharla. Después se detiene la música, y se indica a los jugadores que piensen sobre las situaciones que asocian con esa música, las situaciones que les producen los mismos sentimientos que la música que acababan de escuchar, o situaciones que imaginan relacionadas con esa pieza musical. Primero cada jugador describe en un papel, en tres o cuatro líneas, la situación o escena imaginada. Después se introducen todas las papeletas en una bolsa. En un tercer momento, la bolsa va pasando de un jugador a otro y, por turnos, el jugador que tiene la bolsa extrae una papeleta y lee la situación descrita asociada a la música. En este contexto se van leyendo las situaciones o escenas imaginadas, asociadas a esa música, y el adulto fomenta la reflexión sobre las distintas o similares asociaciones que los participantes han tenido a partir del mismo estímulo musical.

Notas: La actividad se puede realizar con varias piezas musicales que permitan observar el contraste de las asociaciones provocadas por diferentes tipos de música. Describir en el “diario” las asociaciones planteadas a las músicas propuestas.

Debate

¿Ha sido divertido relacionar la música con distintas situaciones? ¿Qué asociaciones os han parecido más originales? ¿Y cuáles más sorprendentes y divertidas? ¿Qué sentimientos provocaba la música que hemos escuchado? ¿Habéis tenido muchas sensaciones al escuchar atentamente la música? ¿Ha sido difícil asociar la música con diferentes situaciones? ¿Sugería la música muchas imágenes diferentes?

Materiales

Medio folio y un lapicero por participante.
Magnetofón y cinta musical. Una bolsa de basura.

Tiempo

30-40 minutos

Estructura grupal

GG

Juegos cooperativos de creatividad dramática

CONGELAR LA FOTO

Objetivos: Comunicación, cooperación, creatividad verbal.

Desarrollo afectivo	• Expresión emocional a través de la música, el movimiento y la representación. • Descarga de tensiones durante la danza. • Sentimientos de aceptación.
Desarrollo social	• Comunicación verbal: hábitos de escucha activa y toma de decisiones. • Cooperación: configurar una fotografía. • Cohesión grupal: sentimientos de pertenencia. • Desarrollo moral: aceptar las reglas que implica el rol y las normas del grupo para la composición conjunta de una escena.
Desarrollo intelectual	• Creatividad dramática: expresividad. • Simbolización. • Atención. • Memoria visual.
Desarrollo psicomotriz	• Funciones psicomotrices: coordinación dinámica global, esquema corporal, control motriz.

Descripción de la actividad

Se divide el grupo en 4 equipos. Cada equipo recibe una fotografía en la que aparecen diversos personajes y temas. Cada equipo tiene un tiempo de aproximadamente 15 minutos para memorizar la posición, repartirse los roles de los personajes y de los elementos que contenga la fotografía, elegir un narrador de la imagen y elaborar una breve historia descriptiva sobre la imagen que será utilizada por el narrador. Después de un tiempo en el que los equipos preparan la escena expuesta en la fotografía, se pone una música de fondo y éstos danzan desplazándose por el espacio del aula al ritmo de la música. Cuando el adulto detiene la música, los miembros de cada equipo, por turnos, irán lo más rápidamente posible a formar o reproducir la fotografía. En este punto el narrador de cada equipo comenta los personajes y el tema expuesto en la fotografía, mientras sus compañeros de equipo representan la escena de forma estática y el resto de los miembros del grupo observa la composición a modo de público espectador. En la primera ronda que se detiene la música congela la fotografía el equipo 1; en la segunda ronda, el equipo 2 y así sucesivamente. Posteriormente se inicia la fase de debate.

Debate

¿Ha sido divertida la actividad? ¿Todos los miembros de los equipos habéis cooperado aportando ideas? ¿Ha habido problemas para organizar la representación estática de la fotografía, por ejemplo, para repartir los roles...? Si los ha habido, ¿cómo se han resuelto? ¿Con qué fotografía se ha realizado un mayor nivel de elaboración de la historia? ¿Qué otras narraciones podrían haberse llevado a cabo?

Materiales

4 fotografías que contengan varios personajes y diversas temáticas. Magnetofón y cinta musical animada.

Tiempo

45 minutos

Estructura grupal

PG-GG

ANIMALES DE CUERPOS HUMANOS

Objetivos: Comunicación, cooperación, creatividad dramática.

Desarrollo afectivo	• Placer de crear utilizando el cuerpo como herramienta. • Sentimientos de aceptación.
Desarrollo social	• Comunicación verbal: hábitos de escucha activa y toma de decisiones. • Cooperación: construir un animal con los cuerpos de varios jugadores. • Cohesión grupal: sentimientos de pertenencia.
Desarrollo intelectual	• Creatividad dramática: fluidez, flexibilidad, originalidad. • Simbolización. • Lenguaje: expresión y comprensión.
Desarrollo psicomotriz	• Funciones psicomotrices: coordinación dinámica global, esquema corporal, control motriz.

Descripción de la actividad

Se divide el grupo en equipos de cinco jugadores. El objetivo del juego consiste en configurar con los cuerpos de los jugadores del equipo un animal que pueda moverse dinámicamente o desplazarse por el espacio de forma coordinada. Cada equipo debe decidir qué animal va a representar y cómo se colocarán espacialmente, haciendo ensayos de movimiento o desplazamiento con las posiciones acordadas, es decir, decidir un animal y representarlo con los cuerpos de los miembros del equipo. Cuando todos los equipos tienen la idea desarrollada, hacen una demostración a sus compañeros de grupo que debe durar al menos un par de minutos. Para ayudarles en la comprensión de las instrucciones se puede representar en gran grupo a modo de ejemplo algunos animales (ciempiés, tortuga) que faciliten la clarificación de la tarea a realizar.

- El ciempiés: En grupos de 8 jugadores se colocan en fila, unos detrás de otros. 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 la carrera, bajo pena de tener que ir a recomponerse correctamente al punto de salida.
- Tortuga: 4 jugadores de rodillas, en parejas de dos en dos, unos tras otros, y delante de ellos otro jugador que representará la cabeza de la tortuga. Con una sabana se cubren todos los cuerpos excepto la cabeza de la tortuga.

Notas: Se sugiere fotografiar los animales configurados e incorporar las fotografías al "diario".

Debate

¿Ha resultado difícil ponerse de acuerdo sobre el animal a representar? ¿Se han tenido en cuenta las ideas de todos los miembros del equipo? ¿Cómo se ha tomado la decisión, por acuerdo o por mayoría? ¿Qué animales os han sorprendido más, os han parecido más originales, y por qué?

Materiales	Tiempo	Estructura grupal
Cajón de juego dramático y cajón de material para construir objetos. Cámara fotográfica.	45 minutos	PG-GG

MEDIOS DE TRANSPORTE CON CUERPOS HUMANOS

Objetivos: Comunicación, cooperación, creatividad dramática.

Desarrollo afectivo	• Placer de crear utilizando el cuerpo como herramienta. • Sentimientos de aceptación.
Desarrollo social	• Comunicación verbal: hábitos de escucha activa y toma de decisiones. • Cooperación: construir un medio de transporte con varios cuerpos. • Cohesión grupal: sentimientos de pertenencia.
Desarrollo intelectual	• Creatividad dramática: fluidez, flexibilidad, originalidad. • Simbolización. • Lenguaje: expresión y comprensión.
Desarrollo psicomotriz	• Funciones psicomotrices: coordinación dinámica global, esquema corporal, control motriz.

Descripción de la actividad

El juego consiste en realizar con los cuerpos de varios un medio de transporte. Antes de comenzar el juego se puede realizar un ejemplo que les ayude a comprender las instrucciones, para lo que se sugiere utilizar el ejemplo del tren. "El tren se forma con los cuerpos de 5 jugadores. Se colocan en fila, uno detrás de otro, dándose la espalda, y cada uno pone sus manos sobre los hombros del compañero que tiene delante. Cada jugador representa un vagón el tren. Los vagones van delante y ciegos, mientras que el conductor es el único jugador vidente, va detrás y guía el tren. Acuerdan un código para el movimiento que el conductor transmite y que luego los vagones se transmitirán unos a otros hasta informar al vagón que va en cabeza. Este código puede ser, por ejemplo, un golpecito con la mano en la cabeza indica ponerse en marcha y moverse hacia adelante, tocar el hombro izquierdo girar a la izquierda, con las dos manos en la cintura indica parar, detenerse... Con un código compartido, los vagones van ciegos, el conductor comienza a transmitir la información y el tren se pone en marcha, va hacia delante, hacia atrás, gira, se detiene...". Después de presentar el ejemplo, el grupo se divide en equipos de ocho a diez jugadores. El juego consiste en que cada equipo construya un medio de transporte (barco, coche, avión...), utilizando para ello los cuerpos de los miembros del equipo. En primer lugar, los miembros del equipo presentan sus ideas sobre el medio de transporte o locomoción que podrían construir con sus cuerpos; después de una fase de evaluación de estas ideas se decide por consenso el medio de transporte elegido que van realizar y qué piezas del mismo será cada jugador, sus movimientos y sonidos correspondientes... Cuando los equipos han estructurado los medios de locomoción, hacen una demostración de un par de minutos que incluya desplazamiento para el resto de los compañeros que deben adivinar qué tipo de vehículo es.

Nota: Se sugiere fotografiar los medios de transporte configurados e incorporar las fotografías al "diario". Debido a la dificultad del juego, se sugiere incluirlo en el segundo nivel de edad, es decir, de 11 a 12 años.

Debate

¿Ha resultado difícil ponerse de acuerdo sobre el medio de transporte que se podía construir? ¿Se han tenido en cuenta las ideas de todos los miembros del equipo? ¿Cómo se ha tomado la decisión, por acuerdo o por mayoría? ¿Qué medios de locomoción os han sorprendido más, os han parecido más originales, y por qué?

Materiales

Cajón de juego dramático y cajón de material para construir objetos. Cámara fotográfica.

Tiempo

45 minutos

Estructura grupal

PG-GG

LAS PELÍCULAS

Objetivos: Comunicación, cooperación, expresión emocional, creatividad dramática.

Desarrollo afectivo

- Expresión emocional a través de la dramatización.
- Sentimientos de aceptación.
- Placer en la representación.

Desarrollo social

- Comunicación verbal: hábitos de escucha activa y toma de decisiones.
- Cooperación: representar la secuencia de una película.
- Cohesión grupal: sentimientos de pertenencia.
- Desarrollo moral, autocontrol de impulsos: representación del rol y coordinación con otros roles.

Desarrollo intelectual

- Creatividad multidimensional (dramática, gráfico-figurativa, plástico-constructiva): fluidez, flexibilidad, originalidad, expresividad.
- Simbolización.
- Lenguaje: expresión y comprensión.
- Atención
- Memoria.

Desarrollo psicomotriz

- Funciones psicomotrices: coordinación dinámica global, esquema corporal y otras funciones, dependiendo de la representación y de la construcción de materiales que implique.

Descripción de la actividad

El grupo se divide en equipos de cinco o seis jugadores, cada uno de los cuales debe elegir una película popular y conocida por todos. Primero los miembros de cada equipo sugieren películas y, después de un período de comunicación, seleccionan por consenso la más conocida por todos. A continuación preparan una escena, aproximadamente de 5 minutos, en la que representan una secuencia o escena de la película con la contribución de todos los miembros del equipo. Si se requiere, los miembros de los equipos pueden disfrazarse y/o preparar materiales para la representación. Posteriormente, por turnos, cada equipo representa la secuencia de la película elegida, de tal modo que pueda dar pistas al resto de los miembros del grupo que deberán adivinar la película de que se trata. Las representaciones deben estar bien elaboradas, visualizándose la escena durante aproximadamente 5 minutos.

Nota: Registrar en el “diario” las películas seleccionadas describiendo las escenas representadas.

Debate

¿Habéis seleccionado la película que ibais a representar con el acuerdo de todos los miembros del equipo? ¿Todos habéis aportado ideas? ¿Cómo habéis organizado la representación? ¿Se han tenido en cuenta las aportaciones de todos los miembros del equipo? ¿Ha sido difícil adivinar la película que se estaba representando? ¿Qué representación ha sido la más original?

Materiales

Cajón de juego dramático y cajón de material para construir objetos.

Tiempo

60-75 minutos

Estructura grupal

PG-GG

NUEVOS FINALES PARA VIEJOS CUENTOS

Objetivos: Comunicación, cooperación, expresión emocional, creatividad dramática.

Desarrollo afectivo

- Expresión emocional a través de la dramatización.
- Placer de fantasear, placer de inventar y placer en la representación.
- Sentimientos de aceptación.

Desarrollo social

- Comunicación verbal: hábitos de escucha activa y toma de decisiones.
- Cooperación: inventar un nuevo final para un cuento conocido.
- Cohesión grupal: sentimientos de pertenencia.
- Desarrollo moral, autocontrol de impulsos: representación del rol y coordinación con otros roles.

Desarrollo intelectual

- Creatividad multidimensional (dramática, verbal, gráfico-figurativa, plástico-constructiva): fluidez, flexibilidad, originalidad, expresividad.
- Lenguaje: expresión y comprensión.
- Simbolización.
- Atención.
- Memoria.

Desarrollo psicomotriz

- Funciones psicomotrices: coordinación dinámica global, esquema corporal y otras funciones, dependiendo de la representación y de la construcción de materiales que implique.

Descripción de la actividad

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

Nota: Registrar en el "diario" los cuentos representados y los nuevos finales planteados.

Debate

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

Materiales

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

Tiempo

75 minutos

Estructura grupal

PG-GG

SI YO FUERA..., ¿TÚ, QUÉ SERÍAS?

Objetivos: Comunicación, cooperación, expresión emocional, creatividad dramática.

Desarrollo afectivo	• Expresión emocional a través de la dramatización. • Desinhibición, espontaneidad. • Placer en la representación. • Sentimientos de aceptación.
Desarrollo social	• Comunicación no verbal: hábitos de escucha activa. • Cooperación: realizar una escena. • Cohesión grupal: sentimientos de pertenencia. • Desarrollo moral, autocontrol de impulsos: representación del rol y coordinación con otros roles.
Desarrollo intelectual	• Creatividad dramática: fluidez, flexibilidad, originalidad, conectividad, elaboración, expresividad. • Simbolización. • Atención.
Desarrollo psicomotriz	• Funciones psicomotrices: expresión psicomotriz, esquema corporal.

Descripción de la actividad

Es un juego de gran grupo que se va desarrollando de forma espontánea, aunque todos los miembros del grupo deben participar al menos en una ocasión. Un miembro del grupo sale al centro y, por ejemplo, dice: "Si yo fuera una mesa", y representa ser una mesa colocándose a "cuatro" patas. Otro de los compañeros sale al centro, se apoya, por ejemplo, sobre la espalda del compañero y dice: "Yo sería un florero". El tercero se incorpora a la composición, por ejemplo, diciendo: "Yo sería una persona que limpia", y completa la composición haciendo que limpia. De este modo se van incorporando los miembros del grupo a la escena, por turnos se incluyen en la misma y dicen: "Yo sería...", representando su rol durante unos segundos. Mientras van organizando la escena, los jugadores que están en el centro deben permanecer en silencio, estáticos, y atentos a los compañeros que se van incorporando a la escena y a los roles que éstos representan. Cuando el adulto observa que durante un tiempo no se incorpora ningún miembro del grupo a la escena, deja que se visualice la escena dramatizada durante unos segundos y, si los personajes tienen movimiento y sonido, pueden ejecutarlo durante estos segundos. Después el adulto interrumpe la escena solicitando a los miembros que están en el centro su vuelta al círculo y se inicia una nueva ronda. En la segunda ronda, por ejemplo, un jugador sale al centro y dice: "Si yo fuera un árbol", y se coloca como si fuera un árbol; el segundo dice: "Yo sería un pájaro que está sobre la copa del árbol", y se sube sobre una rama del árbol; el tercero dice: "Yo sería un niño que mira al árbol y al pájaro...", y así sucesivamente hasta que se agote la escena. Se sugiere mostrar un breve ejemplo como medio de explicación de las instrucciones del juego. Después de varias rondas se detiene el juego.

Nota: Describir en el "diario" las secuencias planteadas, en qué se convierten los miembros del grupo y cómo se configuran las escenas con distintas representaciones.

Debate

¿Os ha resultado divertido el juego? ¿Qué representaciones os han parecido más originales? ¿Hemos sido sensibles esperando que todos los compañeros hubieran representado al menos un papel o rol antes de salir a representar el segundo papel? ¿Todos hemos participado en la construcción de las escenas?

Materiales	Tiempo	Estructura grupal
	30-40 minutos	GG

PASOS DE BAILE PARA UNA MÚSICA

Objetivos: Comunicación, cooperación, expresión emocional, creatividad dramática.

Desarrollo afectivo

- Expresión emocional a través de la música y el movimiento.
- Descarga de tensiones y relajación: sentimientos de bienestar psicológico.
- Desinhibición, espontaneidad.
- Placer de inventar y placer en la representación.
- Sentimientos de aceptación.

Desarrollo social

- Comunicación verbal: hábitos de escucha activa y toma de decisiones.
- Cooperación: inventar pasos de baile para una pieza musical.
- Cohesión grupal: sentimientos de pertenencia.

Desarrollo intelectual

- Creatividad multidimensional (dramática, sonoro-musical): fluidez, flexibilidad, originalidad, expresividad.
- Lenguaje: expresión y comprensión.
- Atención.
- Memoria.

Desarrollo psicomotriz

- Funciones psicomotrices: coordinación dinámica global, expresión psicomotriz, esquema corporal, percepción auditiva, ritmo.

Descripción de la actividad

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

Nota: La selección de la música condicionará la actividad, sugiriéndose una pieza musical animada, con ritmo, por ejemplo, rap, salsa.

Debate

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

Materiales

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

Tiempo

60 minutos

Estructura grupal

PG-GG

EL TELEDIARIO

Objetivos: Comunicación, cooperación, expresión emocional, creatividad dramática.

Desarrollo afectivo

- Expresión emocional a través de la dramatización.
- Placer de crear, de inventar y placer en la representación.
- Sentimientos de aceptación.

Desarrollo social

- Comunicación verbal: hábitos de escucha activa y toma de decisiones.
- Cooperación: elaborar noticias y coordinar roles.
- Cohesión grupal: sentimientos de pertenencia.
- Desarrollo moral, autocontrol de impulsos: representación del rol y coordinación con otros roles.

Desarrollo intelectual

- Creatividad multidimensional (dramática, verbal): fluidez, flexibilidad, originalidad, expresividad, fantasía.
- Lenguaje: expresión, comprensión.
- Simbolización.
- Atención.
- Memoria.

Desarrollo psicomotriz

- Funciones psicomotrices: coordinación dinámica global, esquema corporal y otras funciones dependiendo de la representación y de la construcción de materiales que implique.

Descripción de la actividad

Se divide el grupo en equipos de cuatro o cinco personas. El juego consiste en realizar cooperativamente un telediario desarrollando las diferentes secciones de las que se compone. A cada equipo se le asignará una sección (política, deportes, noticias nacionales, internacionales, meteorología, entrevistas...). Una vez asignadas las secciones, primero, tendrán que redactar las noticias de esa sección de forma clara y elaborada sobre un papel a modo de guión, inventándolas cooperativamente. Posteriormente, se repartirán los diferentes roles, representando las noticias y organizando de esta manera un telediario con la contribución de todos los equipos.

Nota: Incluir en el “diario” las noticias elaboradas por cada equipo.

Debate

¿Os ha gustado la sección de las noticias que os ha tocado? ¿Habéis tenido alguna dificultad? ¿Qué os han parecido las noticias de vuestros compañeros? ¿Cuál os ha parecido la más original? ¿Habéis contribuido todos en la realización de la actividad? ¿Qué sección os ha parecido más original?

Materiales

Cajón de juego dramático y cajón de material para construir objetos. Varios folios y varios bolígrafos por equipo.

Tiempo

60-75 minutos

Estructura grupal

PG-GG

VENIMOS DEL NORTE Y QUEREMOS TRABAJAR

Objetivos: Comunicación, cooperación, expresión emocional, creatividad dramática.

Desarrollo afectivo

- Expresión emocional a través de la dramatización.
- Sentimientos de aceptación.
- Placer en la representación.

Desarrollo social

- Comunicación verbal y no verbal: hábitos de escucha activa y toma de decisiones.
- Cooperación: representar un oficio o profesión mímicamente.
- Cohesión grupal: sentimientos de pertenencia.
- Desarrollo moral, autocontrol de impulsos: representación del rol y coordinación con otros roles.

Desarrollo intelectual

- Creatividad dramática: fluidez, originalidad, expresividad.
- Simbolización.
- Atención.
- Memoria.

Desarrollo psicomotriz

- Funciones psicomotrices: expresión psicomotriz, esquema corporal.

Descripción de la actividad

Se divide el grupo en equipos de cuatro o cinco personas. Los miembros de cada equipo comentan distintos oficios o profesiones en los que les gustaría trabajar y deberán ponerse de acuerdo sobre una profesión que representarán mímicamente (por ejemplo, carpinteros, médicos, albañiles, ganaderos, profesores...). Una vez elegida la profesión, deben estructurar cooperativamente una escena que muestre una secuencia de acciones asociadas a dicho trabajo, y que incorpore a todos los miembros del equipo. Posteriormente, cada equipo se colocará en el centro del aula y, únicamente por medio de gestos, representando mímicamente la escena, intentarán hacerles comprender a los demás miembros del grupo de qué profesión se trata. El resto debe adivinar la profesión elegida y representada por el equipo. Esta actividad finalizará cuando todos los equipos hayan dramatizado el oficio elegido.

Nota: Describir en el “diario” las profesiones elegidas y la forma de representarlas.

Debate

¿Cuál ha sido la profesión más divertida? ¿Os ha resultado difícil poneros de acuerdo sobre el oficio a representar? ¿Y sobre la secuencia de acciones que teníais que representar cada uno? ¿Resultaba difícil adivinar los oficios que se han representado? ¿Qué implican las distintas profesiones que se han representado? ¿Qué aspectos positivos y negativos tienen las profesiones que se han representado?

Materiales

Cajón de juego dramático y cajón de material para construir objetos.

Tiempo

45 minutos

Estructura grupal

PG-GG

LA BOLA, OBJETO IMAGINARIO

Objetivos: Comunicación, cooperación, creatividad dramática.

Desarrollo afectivo	• Placer de adivinar y placer en la representación. • Desinhibición, espontaneidad.
Desarrollo social	• Comunicación no verbal: hábitos de escucha activa. • Cooperación: representar usos posibles de un objeto imaginario.
Desarrollo intelectual	• Creatividad dramática: fluidez, flexibilidad, originalidad, expresividad, fantasía. • Simbolización. • Atención.
Desarrollo psicomotriz	• Funciones psicomotrices: expresión psicomotriz.

Descripción de la actividad

Los miembros del grupo se sitúan en el centro del aula, sentados y en posición circular. El adulto explica a los jugadores que en sus manos tiene una bola imaginaria, mostrando esto mímicamente. Les informa de que esa bola tiene la capacidad de transformarse en el objeto que quiera la persona que la tiene en sus manos, y el adulto representa mímicamente el objeto en que se ha convertido la bola imaginaria (por ejemplo, la bola se transforma en un paraguas). El juego consiste en que los jugadores adivinen el objeto en que se ha convertido la bola, diciendo en alto todas las posibles soluciones que se les ocurran. Cuando lo adivinan, el adulto pasa la bola imaginaria a otro jugador, que sale al centro y tiene que representar de nuevo mímicamente para sus compañeros en qué se ha convertido esta vez la bola. Así sucesivamente, hasta que cada participante haya transformado la bola en algún objeto imaginario, al menos en una ocasión. La transformación de la bola puede realizarse por orden en el sentido de las agujas del reloj, o los jugadores espontáneamente pueden levantar la mano para solicitar la bola y transformarla en un objeto cuando tengan una idea a este respecto.

Nota: Describir en el “diario” las transformaciones en las que se convierte la bola imaginaria.

Debate

¿Os habéis divertido transformando la bola imaginaria? ¿Era fácil pensar rápidamente en un objeto para representar? ¿Habéis tenido problemas para descubrir los objetos de vuestros compañeros? ¿Habéis estado atentos al juego? ¿Todos habéis representado? ¿En qué otros objetos podría convertirse?

Materiales	Tiempo	Estructura grupal
	30 minutos	GG

CUENTOS MORALES

Objetivos: Comunicación, cooperación, expresión emocional, creatividad dramática.

Desarrollo afectivo

- Placer de inventar historias y placer en la representación.
- Expresión emocional a través de la dramatización.
- Sentimientos de aceptación.

Desarrollo social

- Comunicación verbal: hábitos de escucha activa y toma de decisiones.
- Cooperación: inventar una historia moral y representarla.
- Cohesión grupal: sentimientos de pertenencia.
- Desarrollo moral, autocontrol de impulsos: representación del rol y coordinación con otros roles.

Desarrollo intelectual

- Creatividad multidimensional (dramática, verbal, gráfico-figurativa, plástico-construktiva): fluidez, flexibilidad, originalidad, expresividad.
- Lenguaje: expresión y comprensión.
- Simbolización.
- Atención.
- Memoria.

Desarrollo psicomotriz

- Funciones psicomotrices: coordinación dinámica global, esquema corporal y otras funciones dependiendo de la representación y de la construcción de materiales que implique.

Descripción de la actividad

Se distribuyen los miembros del grupo en equipos de cuatro o cinco jugadores. Los jugadores de cada equipo deben inventar cooperativamente, es decir, con la contribución de todos, un cuento que contenga alguna enseñanza moral. Para aclarar esta instrucción se puede comentar algún cuento clásico y su mensaje moral implícito, de tal modo que les quede clara la idea a desarrollar, por ejemplo, en *Los tres cerditos*, un mensaje implícito puede ser que la ausencia de esfuerzo personal y la no colaboración con los otros conduce a consecuencias negativas. Es importante que capten la idea de una historia que implique alguna enseñanza moral, por lo que se pueden poner varios ejemplos sobre este concepto, por ejemplo, niño muy goloso que se come todos los pasteles destinados a un grupo de niños y que enferma como consecuencia de esta acción egoísta. Los jugadores de cada equipo, después de inventar el cuento, lo redactan en un papel, lo que les ayuda a clarificar la información de la historia, distribuyen los roles o papeles, se disfrazan, preparan materiales, si fuera necesario, y lo representan para el resto del grupo.

Nota: Incluir en el “diario” los cuentos escritos y representados. Por el nivel de dificultad cognitiva que implica, se sugiere plantear la actividad en el segundo nivel de edad, es decir, de 11 a 12 años.

Debate

¿Ha resultado difícil inventar un cuento con mensaje moral? ¿Cuáles han sido los mensajes morales de las historias representadas? (A partir de los contenidos morales concretos se pueden plantear preguntas que hagan reflexionar sobre las situaciones morales presentadas y el impacto en los personajes implicados en la situación). ¿Todos habéis contribuido en la elaboración del cuento? ¿Cómo os habéis organizado para inventar la historia con la colaboración de todos? ¿Ha sido divertida la representación?

Materiales

Cajón de juego dramático y cajón de material para construir objetos.

Tiempo

60-75 minutos

Estructura grupal

PG-GG

PUBLICIDAD

Objetivos: Comunicación, cooperación, expresión emocional, creatividad dramática.

Desarrollo afectivo

- Expresión de emociones a través de la dramatización.
- Placer de crear y placer en la representación.
- Sentimientos de aceptación.

Desarrollo social

- Comunicación verbal: hábitos de escucha activa y toma de decisiones.
- Cooperación: inventar y representar un anuncio publicitario.
- Cohesión grupal: sentimientos de pertenencia.
- Desarrollo moral, autocontrol de impulsos: representación del rol y coordinación con otros roles.

Desarrollo intelectual

- Creatividad multidimensional (dramática, verbal, gráfico-figurativa, plástico-constructiva): fluidez, originalidad, expresividad, fantasía.
- Lenguaje: expresión y comprensión.
- Simbolización.
- Atención.
- Memoria.

Desarrollo psicomotriz

- Funciones psicomotrices: coordinación dinámica global, esquema corporal y otras funciones, dependiendo de la representación y de la construcción de materiales que implique.

Descripción de la actividad

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

Nota: Incluir en el "diario" los guiones de anuncios publicitarios redactados y representados.

Debate

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

Materiales

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

Tiempo

60-75 minutos

Estructura grupal

PG-GG

ESTATUAS HUMANAS EN COMUNICACIÓN

Objetivos: Comunicación, cooperación, expresión emocional, creatividad dramática.

Desarrollo afectivo	• Expresión emocional en la representación de la estatua. • Sentimientos de aceptación.
Desarrollo social	• Comunicación no verbal: hábitos de escucha activa. • Cooperación: configurar una estatua con otro compañero.
Desarrollo intelectual	• Creatividad dramática: fluidez, expresividad, originalidad. • Simbolización. • Atención.
Desarrollo psicomotriz	• Funciones psicomotrices: expresión psicomotriz.

Descripción de la actividad

Se divide el grupo en parejas; cuando el número de miembros del grupo es impar, se forma un trío en el último agrupamiento. Las parejas se distribuyen por el espacio del aula. Un miembro de la pareja se coloca en una postura corporal expresiva, quedando estático como una estatua. El otro miembro de la pareja le observa tratando de identificar lo que expresa y se acopla al cuerpo del compañero, colocándose en comunicación con él, del modo que desee, y creando de esta forma una estatua original con dos figuras humanas que expresan o comunican algo. Tras adoptar la postura, se quedan en posición estática. Cuando todas las parejas se han transformado en estatuas, se deja un breve tiempo para que puedan observarse unas a otras, o también puede plantearse que cada pareja salga al centro por turnos, de tal modo que los demás pueden observarla e intentar adivinar qué expresan.

Variante: Sentados en el suelo en círculo, uno sale y adopta una posición, otro se acopla y los demás adivinan lo que están expresando.

Nota: Si resulta posible, se sugiere sacar fotos instantáneas de las estatuas y observarlas posteriormente.

Debate

¿Ha resultado difícil comprender lo que el otro expresaba y acoplarse con él? ¿Habéis formado estatuas humanas originales? ¿Ha resultado divertida la actividad? ¿Qué sentimientos hemos tenido mientras realizábamos la actividad?

Materiales

Cámara de fotos instantánea.

Tiempo

20-30 minutos

Estructura grupal

PR-GG

ENTREVISTA A UN PERSONAJE FAMOSO

Objetivos: Comunicación, cooperación, creatividad dramática.

Desarrollo afectivo

- Placer de adivinar y placer de representar.
- Sentimientos de aceptación.

Desarrollo social

- Comunicación verbal: hábitos de escucha activa y toma de decisiones.
- Cooperación: entrevistar a un personaje (preguntas-respuestas).
- Cohesión grupal: sentimientos de pertenencia.
- Desarrollo moral, autocontrol de impulsos: representación del rol y coordinación con otros roles.

Desarrollo intelectual

- Creatividad dramática y verbal: fluidez, flexibilidad, originalidad.
- Capacidad para formular preguntas.
- Razonamiento lógico-verbal: pregunta, recoge información, plantea hipótesis, formula nuevas preguntas que rechazan o confirman la hipótesis.
- Lenguaje: expresión y comprensión.
- Simbolización.
- Atención.
- Memoria.

Desarrollo psicomotriz

Descripción de la actividad

El grupo se divide en cuatro equipos. En la primera fase del juego, cada equipo debe seleccionar un personaje famoso o relevante por alguna razón, y del campo que ellos elijan (deporte, cine, ciencia, religión...). Primero, los miembros del equipo aportan ideas sobre personajes posibles y, tras un análisis de las ideas propuestas, seleccionan por consenso el personaje. A continuación deben inventar y redactar una entrevista a ese personaje con tantas preguntas como entrevistadores, con sus consiguientes respuestas, además de distribuir los roles, ya que uno será el personaje entrevistado y los otros entrevistadores. En la segunda fase del juego, se reúnen todos los miembros del grupo y por turnos cada equipo representa. Cada uno de los entrevistadores del equipo formulará una pregunta al personaje, a la que éste dará respuesta según el guión establecido. Sin embargo, en el transcurso de la entrevista, es importante que no aparezca el nombre del personaje, ni referencias muy directas que puedan identificarlo con facilidad, aunque sí pistas al respecto. El juego consiste en observar la entrevista que se escenifica y adivinar el personaje entrevistado. De forma rotativa, cada equipo realiza su entrevista y los demás adivinan el nombre del personaje entrevistado. Sugerir que los personajes escenifiquen el comportamiento del personaje mientras es entrevistado (gestos, posturas, frases...).

Nota: Incorporar las entrevistas al "diario".

Debate

¿Todos habéis contribuido a la selección del personaje y a la elaboración de la entrevista? ¿Cómo se ha hecho este proceso en cada equipo? ¿Ha sido fácil adivinar los personajes? ¿Cuál de las entrevistas ha sido más difícil de adivinar y por qué? ¿Qué entrevista os ha parecido más original por las preguntas planteadas? ¿Resultaba divertido convertirse en personajes famosos y periodistas?

Materiales

Dos folios, un lapicero y una goma por equipo. Cajón de juego dramático y cajón de material para construir objetos.

Tiempo

60 minutos

Estructura grupal

PG-GG

LÁMINA EN BLANCO

Objetivos: Comunicación, cooperación, expresión emocional, creatividad dramática.

Desarrollo afectivo

- Identificar emociones a través de la expresión corporal.
- Expresión emocional a través de la dramatización exagerada de una emoción.
- Placer de adivinar y placer en la representación.
- Sentimientos de aceptación.

Desarrollo social

- Comunicación no verbal: hábitos de escucha activa.
- Cooperación: elaborar una historia y representarla.
- Cohesión grupal: sentimientos de pertenencia.
- Desarrollo moral, autocontrol de impulsos: representación del rol y coordinación con otros roles.

Desarrollo intelectual

- Creatividad multidimensional (dramática, verbal, gráfico-figurativa, plástico-constructiva): fluidez, flexibilidad, originalidad, expresividad, fantasía.
- Lenguaje: expresión y comprensión.
- Atención.
- Memoria.

Desarrollo psicomotriz

- Funciones psicomotrices: coordinación dinámica global, esquema corporal y otras funciones, dependiendo de la representación y de la construcción de materiales que implique.

Descripción de la actividad

El grupo se divide en cinco equipos. Sucesivamente el adulto muestra a cada equipo un folio en blanco, al tiempo que expresa facial y corporalmente una emoción que los miembros del equipo deben identificar. A cada equipo se le plantea una emoción o sentimiento diferente, por ejemplo, ira, miedo, tristeza, alegría, envidia, felicidad... A continuación, cada equipo debe imaginar una historia o escena en la que se pueda dar esa emoción y escribirla en un folio. La historia debe ser inventada cooperativamente y debe contener un principio, desarrollo y fin. Posteriormente, por turnos representan las situaciones para el resto de los compañeros. Las emociones deben ser dramatizadas de forma muy enfática, expresiva, casi exagerada, de tal modo que se puedan observar con claridad los diferentes matices emocionales. El resto del grupo estará atento para adivinar la emoción que se está expresando en la escena.

Nota: Incluir en el “diario” las historias elaboradas por los equipos con la emoción dada.

Debate

¿Qué os han parecido las escenas imaginadas y representadas con cada emoción? ¿Ha sido divertido representar? ¿Cómo se han resuelto los finales de las historias donde se jugaba con emociones negativas? ¿Qué causas, factores o situaciones generan las emociones que hemos representado? ¿Qué consecuencias tienen estas emociones? ¿Cómo se pueden resolver de forma positiva las emociones negativas como la tristeza, el miedo, la ira...?

Materiales

Folios. Cajón de juego dramático y cajón de material para construir objetos.

Tiempo

60 minutos

Estructura grupal

PG-GG

JUEGO DRAMÁTICO LIBRE

Objetivos: Comunicación, cooperación, expresión emocional, creatividad dramática.

Desarrollo afectivo

- Expresión emocional a través de la dramatización.
- Placer de inventar historias, placer en la representación.
- Capacidad de empatía.
- Sentimientos de aceptación.

Desarrollo social

- Comunicación verbal y no verbal: hábitos de escucha activa y toma de decisiones.
- Cooperación: inventar una historia y representarla.
- Cohesión grupal: sentimientos de pertenencia.
- Desarrollo moral, autocontrol de impulsos: representación del rol y coordinación con otros roles.

Desarrollo intelectual

- Creatividad multidimensional (dramática, verbal, gráfico-figurativa y plástico-constructiva): fluidez, flexibilidad, originalidad, conectividad, expresividad, fantasía, transformación...
- Capacidad de planificación y organización para conseguir una meta.
- Lenguaje: expresión y comprensión.
- Simbolización.
- Atención.
- Memoria.

Desarrollo psicomotriz

- Funciones psicomotrices: diversas funciones de coordinación motriz y estructuración perceptiva implicadas en la construcción de materiales y en la representación.

Descripción de la actividad

El juego consiste en inventar cooperativamente una historia con principio, desarrollo y fin, que posteriormente será representada. Para ello se distribuyen los miembros del grupo en equipos de seis o siete jugadores. En la primera fase del juego, durante 20-30 minutos aproximadamente, los miembros de cada equipo abren un tiempo de comunicación comentando posibles historias que les gustaría representar, y deben decidir con el acuerdo de todos el tema y construir cooperativamente una historia, es decir, de tal modo que cada jugador aporte información para configurar la misma, poniendo un título a la historia que representarán. La historia debe estar bien elaborada. Cada equipo escribe la historia en un folio, lo que ayuda a la clarificación de la misma. Posteriormente, reparten los roles y clarifican las características y las acciones de los mismos. Deciden qué materiales necesitan para la representación (murales, caretas...) y los construyen cooperativamente. Las representaciones no tienen que ser muy largas. En la segunda fase, por turnos, cada equipo sucesivamente realiza la representación, que dura aproximadamente 5 minutos, mientras el resto de los jugadores hace de público. Enfatizar la importancia de la correcta ejecución del rol representado.

Nota: Incorporar al "diario" las historias elaboradas para analizarlas (contenidos que se expresan en las narraciones, organización y coherencia de la historia, creatividad...).

Debate

¿Qué representación os ha gustado más? ¿Había algún problema? ¿Cuál creéis que es la mejor solución a ese problema? ¿Qué temas se han representado y cómo es el final de cada una de ellos? ¿De qué otros modos se podrían haber resuelto los problemas que se planteaban en las historias? ¿Habéis tenido problemas para elegir el tema de la historia que ibais a inventar? ¿Cómo se ha decidido en cada equipo? ¿Cómo se ha realizado el reparto de los roles? ¿Todos habéis contribuido en la construcción de la historia y en la elaboración de los materiales para la representación? ¿Ha sido divertido representar? ¿Qué representaciones os han parecido más originales?

Materiales

Cajón de juego dramático y cajón de material para construir objetos. Un folio y un bolígrafo por equipo.

Tiempo

90 minutos

Estructura grupal

PG-GG

Juegos cooperativos de creatividad gráfico-figurativa

ADIVINA QUÉ ES

Objetivos: Comunicación, cooperación, creatividad gráfico-figurativa.

Desarrollo afectivo	• Placer de crear: sentimientos de logro y dominio que mejoran el autoconcepto. • Sensibilidad estético-artística.
Desarrollo social	• Comunicación no verbal: expresión a través del dibujo. • Cooperación: ayudar realizando dibujos para que el compañero adivine lo dibujado.
Desarrollo intelectual	• Creatividad gráfico-figurativa: fluidez. • Simbolización. • Atención.
Desarrollo psicomotriz	• Funciones psicomotrices: percepción visual, coordinación visomotora.

Descripción de la actividad

Se divide a los miembros del grupo en parejas. En el centro se colocan cuatro bolsas llenas de tarjetas. En la primera bolsa hay tarjetas en las que están escritos nombres de personajes de cuentos, en la segunda bolsa nombres de animales, en la tercera nombres de profesiones y en la cuarta nombres de emociones. El objetivo del juego consiste en hacer dibujos de elementos dados (personajes, animales...) para que el compañero los adivine, de tal modo que ambos puedan seguir jugando. Por turnos, el jugador 1 de la pareja se levanta, toma una tarjeta de la bolsa 1, se acerca donde está su compañero y le dibuja lo que indicaba la tarjeta, informándole de la categoría a la que pertenece el dibujo (personaje de cuento, animal...). Cuando el jugador 2 lo adivina, se dirige al centro, coge una tarjeta de la bolsa 2 y dibuja lo indicado en la misma al compañero 1 para que lo adivine. Sucesivamente, el jugador 1 sacará una tarjeta de la bolsa 3 y el jugador 2 una tarjeta de la bolsa 4. Así, cada miembro de la pareja hará dos dibujos y adivinará otros dos. Incluir en las instrucciones la idea de realizar la actividad a la mayor velocidad posible, ya que aumenta el divertimento de la misma. Sugerencias:

Personajes de cuentos: Duende, Blancanieves, bruja, hada, Caperucita, lobo, rey, bufón, princesa, unicornio, mago, madrastra, gigante...

Animales: Ballena, tiburón, elefante, jirafa, león, rinoceronte, rata, mono, buho, ardilla, conejo, gorila, pulpo...

Profesiones: Aviador, bombero, profesor, carpintero, panadero, pintor, bailarina, tenista, científico, médico, arquitecto...

Emociones: Tristeza, alegría, envidia, miedo, odio, sorpresa...

Nota: Incorporar al "diario" los dibujos realizados por las parejas.

Variante: En gran grupo, por turnos, los miembros salen a la pizarra, realizan un dibujo con unos pocos trazos y los demás deben adivinar lo que está dibujando.

Debate

¿Ha sido divertido hacer los dibujos? ¿Qué dibujo os ha gustado más? ¿Cuál ha sido el que más os ha sorprendido? ¿De qué bolsa era más difícil dibujar lo que se pedía? ¿Habéis tenido que dibujar muchos detalles para hacerle entender al compañero la palabra que le queríais transmitir? ¿Cómo nos hemos sentido al tener que hacer los dibujos y adivinar a toda velocidad?

Materiales

Dos folios y un lapicero por participante.
Cuatro bolsas de plástico que indiquen respectivamente la categoría de elementos que contiene. De diez a doce tarjetas con los nombres de los elementos incluidos en cada categoría.

Tiempo

30 minutos

Estructura grupal

PR

DIBUJOS HILARANTES

Objetivos: Comunicación, cooperación, creatividad gráfico-figurativa.

Desarrollo afectivo	• Placer de crear, placer por los hilarantes productos resultantes. • Sentido del humor.
Desarrollo social	• Comunicación verbal: hábitos de escucha activa y toma de decisiones. • Cooperación: integración de aportaciones individuales para configurar improvisadamente algo nuevo.
Desarrollo intelectual	• Creatividad gráfico-figurativa: originalidad.
Desarrollo psicomotriz	• Funciones psicomotrices: coordinación visomotora, percepción visual.

Descripción de la actividad

Se divide el grupo en parejas, a cada una de las cuales se entrega una hoja de tamaño DIN-A3 (doble folio) y una caja de pinturas de diferente color que compartirán. Cada pareja, durante un tiempo de comunicación decide por consenso qué objeto dibujarán, después dividen la hoja de papel en dos partes (longitudinal o verticalmente, como deseen) y deciden qué parte hará cada uno (derecha-izquierda o superior-inferior, en función de cómo hayan dividido la hoja de papel). Ambos realizan su parte del dibujo sin que el otro compañero le vea, y concluidas ambas partes, se unen con cinta adhesiva transparente (celo) y se lleva a cabo una exposición con los dibujos resultantes de cada pareja.

Nota: Incluir en el “diario” los dibujos realizados por los miembros del grupo.

Debate

¿Ha sido difícil ponerse de acuerdo con nuestra pareja sobre lo que íbamos a dibujar? ¿Son divertidos, sorprendentes, los productos finales resultantes? ¿Cuáles son los más originales, divertidos? ¿Se puede crear algo original de forma espontánea, juguetona?

Materiales

Una hoja DIN-A3 (doble folio) y una caja de pinturas por pareja. Cinta adhesiva transparente o celo.

Tiempo

45 minutos

Estructura grupal

PR

DIBUJO SOBRE BASES

Objetivos: Comunicación, cooperación, creatividad gráfico-figurativa.

Desarrollo afectivo	• Placer de crear: sentimientos de logro y dominio que mejoran el autoconcepto. • Sensibilidad estético-artística.
Desarrollo social	• Comunicación verbal: hábitos de escucha activa y toma de decisiones. • Cooperación: realizar cooperativamente dibujos que contengan en sus bases las formas dadas.
Desarrollo intelectual	• Creatividad gráfico-figurativa: fluidez, flexibilidad, originalidad. • Simbolización. • Atención.
Desarrollo psicomotriz	• Funciones psicomotrices: coordinación visomotora, percepción visual.

Descripción de la actividad

En este juego los jugadores se dividen en parejas. Cada pareja recibe un folio en el que aparecen formas de base sobre las que hacer un dibujo y dos pinturas de distinto color. Las instrucciones del juego son las siguientes: "Tomando como base la forma que tenéis en el folio, debéis realizar un dibujo. Para decidir qué figura vais a dibujar, debéis tomaros un tiempo de comunicación para comentar vuestras ideas, y elegir por consenso la que os parezca más interesante. Después, tenéis que decidir el procedimiento a seguir para plasmar esta ideas, realizando cooperativamente el dibujo, es decir, con la contribución de ambos". Cuando las parejas completan el primer dibujo, se les entrega otro folio con otra forma de base y repiten el mismo proceso, así durante 30 minutos. Al final se realiza una exposición en la que todos los jugadores observan las creaciones de las otras parejas, y en esta situación se realiza el debate. En las instrucciones es importante enfatizar la idea de realizar dibujos originales y en cooperación, es decir, con la contribución de los dos miembros de cada pareja.

Notas: Incluir en el "diario" los dibujos realizados. Se aportan distintos modelos de bases para realizar el juego en sucesivas sesiones con distintos estímulos gráficos.

Debate

¿Os ha parecido difícil hacer un dibujo que contuviera en sus bases estas formas? ¿Os gustan los dibujos que habéis realizado? ¿Qué dibujos os sorprenden más y por qué? ¿Todos los miembros de las parejas habéis aportado ideas para dibujar y habéis contribuido a dibujar las ideas que han salido? ¿Ha habido problemas para realizar la actividad? ¿Cómo habéis tomado las decisiones sobre qué dibujar?

Materiales

Diversas copias de folios con las formas de base dadas para hacer los dibujos, y dos pinturas de distinto color por pareja.

Tiempo

45 minutos

Estructura grupal

PR

DIBUJANDO CON VELAS

Objetivos: Comunicación, cooperación, creatividad gráfico-figurativa.

Desarrollo afectivo	• Placer de crear: sentimientos de logro y dominio que mejoran el autoconcepto. • Sensibilidad estético-artística.
Desarrollo social	• Comunicación verbal: hábitos de escucha activa y toma de decisiones. • Cooperación: realizar un dibujo con cera de velas. • Cohesión grupal: sentimientos de pertenencia.
Desarrollo intelectual	• Creatividad gráfico-figurativa: fluidez, originalidad. • Simbolización y/o abstracción, dependiendo de las figuras realizadas. • Atención.
Desarrollo psicomotriz	• Funciones psicomotrices: coordinación visomotora, percepción viso-espacial.

Descripción de la actividad

Se forman equipos de cuatro jugadores y cada equipo recibe cuatro velas, una cartulina blanca, un lápiz, una caja de acuarelas, y cuatro pinceles. El juego consiste en hacer un cuadro utilizando como material de base cera de vela. Los miembros de cada equipo, previo proceso de comunicación, dibujarán sobre la cartulina una forma (representativa o abstracta) primero con un lápiz y después repasarán el dibujo con cera de vela. En la primera fase los miembros de los equipos deben presentar ideas, debatirlas y seleccionar por consenso una de ellas o integrar varias en la composición que vayan a realizar. Cada jugador deberá hacer con la vela una parte del dibujo realizado previamente con lápiz, mientras el resto de los compañeros le observa. Con las velas encendidas repasan el dibujo que inicialmente será prácticamente invisible. Después de marcar la forma del dibujo con la cera de las velas, pintarán toda la cartulina de un color de acuarela, y con una pintura más densa, por ejemplo, témpera o pintura de dedos, pintarán el relieve de las formas dibujadas con vela. Transcurrido un tiempo, cuando la pintura se seque, se podrá ver con toda claridad el dibujo invisible original y se llevará a cabo una exposición de las obras.

Notas: Se sugiere realizar este juego como primera actividad de la sesión, para disponer de tiempo para que los cuadros se sequen y puedan verse al final de la sesión. Incluir fotografías de los dibujos en el "diario".

Debate

¿Ha resultado divertido dibujar con una vela? ¿Se han tenido en cuenta las opiniones de todos los miembros del equipo para decidir lo que se iba a hacer? ¿Todos habéis contribuido a la realización de la obra? ¿Se parecía el dibujo original al que ha aparecido cuando se ha secado la pintura? ¿Qué cuadros os parecen más originales, creativos?

Materiales	Tiempo	Estructura grupal
Una cartulina blanca, cuatro velas, una caja de acuarelas, un lápiz, y cuatro pinceles por equipo. Opcionalmente, pintura de dedos o témperas a disposición de todos los equipos. Cámara fotográfica.	60 minutos	PG-GG

LA IMPRENTA DE OBJETOS

Objetivos: Comunicación, cooperación, creatividad gráfico-figurativa.

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

Descripción de la actividad

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

Nota: Se sugiere fotografiar los cuadros e incorporar las fotografías al “diario”.

Variante: En equipos realizan el mural de forma espontánea, con la contribución de todos pero sin acuerdos previos sobre los objetos que desean imprimir.

Debate

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

Materiales

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

Tiempo

60 minutos

Estructura grupal

PG-GG

CUADROS CON PALILLOS

Objetivos: Comunicación, cooperación, creatividad gráfico-figurativa.

Desarrollo afectivo	• Placer de crear: sentimientos de logro y dominio que mejoran el autoconcepto. • Sensibilidad estético-artística.
Desarrollo social	• Comunicación verbal: hábitos de escucha activa y toma de decisiones. • Cooperación: realizar un cuadro con palillos pintados. • Cohesión grupal: sentimientos de pertenencia.
Desarrollo intelectual	• Creatividad multidimensional (gráfico-figurativa, plástico-constructiva): fluidez, flexibilidad, originalidad. • Capacidad de síntesis: configuración del todo mediante la integración de partes. • Lenguaje: expresión y comprensión. • Simbolización. • Atención.
Desarrollo psicomotriz	• Funciones psicomotrices: coordinación visomotora, destreza digital, percepción visual, percepción táctil.

Descripción de la actividad

El grupo se divide por parejas, a cada una de las cuales se entrega un trozo de cartón o cartulina, 50 palillos, un tubo de pegamento, tijeras, rotuladores y una caja de pinturas. El juego consiste en hacer una composición o cuadro con palillos, creando las formas que deseen. Cada pareja debe dedicar un tiempo para decidir qué van a hacer, si van a hacer algo representativo, por ejemplo, una casa, o si van a jugar con la forma y el color sin intención de representación. Más tarde acuerdan el procedimiento de realización de la idea, de tal modo que ambos contribuyan a su desarrollo. Posteriormente pueden colorear la composición pintando los palillos y, al final, se realiza una exposición con las obras creadas.

Notas: Se sugiere fotografiar los cuadros e incorporar las fotografías al "diario".

Debate

¿Ha sido divertido hacer los cuadros? ¿Ha sido difícil ponerse de acuerdo con el compañero para decidir qué ibais a hacer? ¿Todos habéis contribuido a la realización de las obras? ¿Os gustan los cuadros con palillos que habéis realizado? ¿Cuáles os parece más originales?

Materiales	Tiempo	Estructura grupal
Un trozo de cartón o cartulina, 50 palillos, un tubo de pegamento, tijeras, varios rotuladores y una caja de pinturas por pareja. Cámara fotográfica.	60 minutos	PR-GG

DIBUJOS CON LIMITACIÓN DE FORMAS

Objetivos: Comunicación, cooperación, creatividad gráfico-figurativa.

Desarrollo afectivo	• Placer de crear: sentimientos de logro y dominio que mejoran el autoconcepto. • Sensibilidad estético-artística.
Desarrollo social	• Comunicación verbal: hábitos de escucha activa y toma de decisiones. • Cooperación: realizar dibujos con formas limitadas. • Cohesión grupal: sentimientos de pertenencia.
Desarrollo intelectual	• Creatividad gráfico-figurativa: fluidez, flexibilidad, originalidad. • Lenguaje: expresión y comprensión. • Simbolización. • Atención.
Desarrollo psicomotriz	• Funciones psicomotrices: coordinación visomotora, percepción visual.

Descripción de la actividad

Se divide el grupo en equipos de cuatro jugadores. El juego consiste en realizar dibujos, pero empleando únicamente un tipo de formas geométricas. Cada equipo recibe una cartulina blanca, cuatro rotuladores y una caja de pinturas, y deben realizar dibujos relacionados en torno a un tema que decidan, pero estos dibujos sólo pueden formarse utilizando las siguientes formas geométricas: cuadrado, círculo, triángulo y rectángulo. Puede jugarse con el tamaño de las figuras, pero todo el dibujo debe ser realizado usando únicamente las formas geométricas sugeridas. Para ello, en primer lugar, los miembros del equipo deben ponerse de acuerdo respecto al tema y a los objetos a representar relacionados con el mismo, proceso que debe hacerse con la participación y el acuerdo de todos. Posteriormente tienen que decidir la ubicación espacial de los dibujos que van a realizar y distribuir entre ellos la tarea para su ejecución. Al final se realiza una exposición con los dibujos llevados a cabo por todos los equipos.

Variante: Realizar un dibujo utilizando únicamente una forma, por ejemplo, círculos.

Notas: Incluir los dibujos realizados en el “diario”.

Debate

¿Ha sido fácil ponerse de acuerdo en el tema y en los objetos a representar? ¿Cómo ha tomado cada equipo esta decisión? ¿Os ha parecido difícil hacer dibujos limitando las formas que se podían utilizar? ¿Os gustan los dibujos que habéis realizado? ¿Qué dibujos os gustan más y por qué? ¿Cuáles os parecen más originales, más creativos? ¿Todos habéis aportado ideas para dibujar y habéis contribuido a dibujar las ideas que han salido en vuestros equipos?

Materiales

Una cartulina blanca, cuatro rotuladores por equipo y una caja de pinturas para colorear.

Tiempo

60 minutos

Estructura grupal

PG-GG

DIBUJO SOBRE RECTÁNGULO, PUNTO Y LÍNEA

Objetivos: Comunicación, cooperación, creatividad gráfico-figurativa.

Desarrollo afectivo	• Placer de crear: sentimientos de logro y dominio que mejoran el autoconcepto. • Sensibilidad estético-artística.
Desarrollo social	• Comunicación verbal: hábitos de escucha activa y toma de decisiones. • Cooperación: realizar un dibujo que contenga un punto, una línea y un círculo.
Desarrollo intelectual	• Creatividad gráfico-figurativa: fluidez, flexibilidad, originalidad. • Lenguaje: expresión y comprensión. • Simbolización. • Atención.
Desarrollo psicomotriz	• Funciones psicomotrices: coordinación visomotora, percepción visual.

Descripción de la actividad

En este juego, los jugadores se dividen en parejas. Cada pareja recibe un folio DIN-A3 (doble folio), sobre el que hay dibujado un rectángulo, una línea y un punto, dos lapiceros, una goma y una caja de pinturas. Las instrucciones del juego son las siguientes: “Cada pareja, tomando como base estas figuras, debéis hacer un dibujo, por ejemplo, un saltador con una pértiga. Para decidir qué dibujo vais a realizar, tomaos un tiempo de comunicación para que ambos aportéis vuestras ideas. Después, tenéis que decidir conjuntamente el procedimiento a seguir para plasmar estas ideas. Cuando terminéis un dibujo, si tenéis más ideas, coged otra hoja con las formas de base y seguid dibujando todas las ideas que se os ocurran. Al final realizaremos una exposición en la que todos observaremos las creaciones de los demás”.

Notas: Incluir los dibujos realizados en el “diario”.

Debate

¿Os ha parecido difícil hacer dibujos que contuvieran esas formas? ¿Os gustan los dibujos que habéis realizado? ¿Qué dibujos os sorprenden más y por qué? ¿Todos habéis aportado ideas para dibujar y habéis contribuido a dibujar las ideas sugeridas? ¿Ha habido problemas para realizar la actividad? ¿Qué dibujos os parecen más originales, sorprenden más?

Materiales

Un folio DIN-A3 con las formas de base, dos lapiceros, una caja de pinturas y una goma por pareja.

Tiempo

45 minutos

Estructura grupal

PR-GG

SIGNIFICADOS DE LAS IMÁGENES

Objetivos: Comunicación, cooperación, creatividad gráfico-figurativa.

Desarrollo afectivo	• Placer de inventar.
Desarrollo social	• Comunicación verbal: hábitos de escucha activa y toma de decisiones. • Cooperación: elaborar un significado conjuntamente dibujando trazos para completar las imágenes.
Desarrollo intelectual	• Creatividad gráfico-figurativa: fluidez, flexibilidad, originalidad. • Lenguaje: expresión, comprensión. • Simbolización.
Desarrollo psicomotriz	• Funciones psicomotrices: coordinación visomotora, percepción visual.

Descripción de la actividad

Se divide el grupo en equipos de cinco o seis jugadores. Cada equipo recibe varios folios, en cada uno de los cuales aparece dibujado un símbolo gráfico que contiene cierto grado de ambigüedad. El juego consiste en que los equipos, de forma cooperativa, imaginen qué podrían significar cada uno de esos símbolos, es decir, realicen una interpretación de los mismos. Para ello, pueden añadir trazos a los símbolos incorporando los elementos gráficos que deseen y que refuercen la interpretación que ellos atribuyan o asignen al símbolo dado. Pueden dar más de una respuesta a cada símbolo, pero se les pide que traten de ser ingeniosas. Todos los miembros del equipo deben aportar alguna idea. En la última fase, se reúnen en gran grupo y cada equipo muestra las imágenes e indica los significados que ha dado a los símbolos.

Notas: Incorporar las hojas de respuestas de los equipos en el "diario".

Debate

¿Os habéis divertido imaginando posibles significados para los símbolos gráficos? ¿Habéis aportado todas ideas para dar soluciones? ¿Se os ocurrían muchas soluciones divertidas para los símbolos? ¿Qué interpretaciones os han sorprendido más? ¿Cuáles os han parecido más originales?

Materiales

Una hoja con los símbolos gráficos, un folio blanco y un bolígrafo por cada equipo.

Tiempo

45 minutos

Estructura grupal

PG-GG

DIBUJO COOPERATIVO DRAMATIZADO

Objetivos: Comunicación, cooperación, expresión emocional, creatividad gráfico-figurativa.

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

Descripción de la actividad

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

Nota: Se sugiere fotografiar los cuadros incorporando al "diario" las fotografías y las historias realizadas en cada equipo.

Debate

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

<u>Materiales</u>	<u>Tiempo</u>	<u>Estructura grupal</u>
Una cartulina y seis pinturas de colores por equipo. Cajón de juego dramático y cajón de material para construir objetos. Cámara fotográfica.	60 minutos	PG-GG

Juegos cooperativos de creatividad plástico-constructiva

ESCULTURAS CREATIVAS CON DESECHOS

Objetivos: Comunicación, cooperación, creatividad plástico-constructiva.

Desarrollo afectivo	• Placer de crear: sentimientos de logro y dominio que mejoran el autoconcepto. • Sensibilidad estético-artística.
Desarrollo social	• Comunicación verbal: hábitos de escucha activa y toma de decisiones. • Cooperación: construir una escultura con materiales de desecho. • Cohesión grupal: sentimientos de pertenencia.
Desarrollo intelectual	• Creatividad plástico-constructiva: fluidez, flexibilidad, originalidad, conectividad. • Capacidad de transformación del medio. • Capacidad de síntesis: configuración del todo mediante la integración de partes. • Lenguaje: expresión y comprensión. • Simbolización/abstracción en función de la escultura realizada. • Atención.
Desarrollo psicomotriz	• Funciones psicomotrices: coordinación visomotora, percepción visual, percepción táctil, destreza digital.

Descripción de la actividad

Se divide el grupo en equipos de cuatro o cinco miembros y cada equipo recibe una gran cantidad de material de desecho con bajo nivel de estructuración. El juego consiste en realizar de forma cooperativa una escultura utilizando el material recibido. Para ello, en primer lugar, cada equipo deberá decidir qué escultura quiere hacer, debiendo elegir una idea con el consenso de todos sus miembros. Tanto la temática como el método a seguir para realizar la escultura es libre, pidiendo únicamente a los equipos que actúen de forma cooperativa, que tengan en cuenta la opinión de todos los jugadores y que sean esculturas originales. Al final se realiza una pequeña exposición con las obras diseñadas por cada equipo, que comenta qué ha hecho y cómo lo ha hecho.

Notas: Solicitar a cada jugador que traiga una caja de cartón, un bote de cristal y otros materiales de desecho que tenga en casa. Se sugiere fotografiar las esculturas e incorporar las fotografías al "diario".

Debate

¿Os habéis divertido haciendo esculturas con materiales tan diferentes? ¿Se han tenido en cuenta las opiniones de todos los miembros del equipo? ¿Es fácil hacer esculturas originales con tanto material diferente? ¿Todos habéis colaborado para realizar la escultura? ¿Qué esculturas os gustan más? ¿Cuáles os parecen más originales?

Materiales

Una caja de cartón por jugador (cada caja de distinto tamaño). Por equipo: tacos de madera de distintos tamaños, hueveras, botes de cristal, papel higiénico, papel aluminio-plata, papel charol, papel de seda, papel brillante, pegamento, papel continuo de embalar, celo, tijeras, cuerdas de distinto grosor, pinturas, témperas, brillantina, arcilla, plastilina, cinta adhesiva de variados colores... Cajón de material para construir objetos. Cámara fotográfica.

Tiempo

60-75 minutos

Estructura grupal

PG-GG

UNA COMPOSICIÓN DE PASTA Y LEGUMBRES

Objetivos: Comunicación, cooperación, creatividad plástico-constructiva.

Desarrollo afectivo	• Placer de crear: sentimientos de logro y dominio que mejoran el autoconcepto. • Sensibilidad estético-artística.
Desarrollo social	• Comunicación verbal: hábitos de escucha activa y toma de decisiones. • Cooperación: configurar una composición creativa. • Cohesión grupal: sentimientos de pertenencia.
Desarrollo intelectual	• Creatividad multidimensional (plástico-constructiva, gráfico-figurativa): fluidez, flexibilidad, originalidad. • Capacidad de síntesis: configuración del todo mediante la integración de partes. • Lenguaje: expresión y comprensión. • Simbolización. • Atención.
Desarrollo psicomotriz	• Funciones psicomotrices: coordinación visomotora, percepción visual, destreza digital.

Descripción de la actividad

Se divide el grupo en equipos de cinco o seis jugadores y cada equipo recibe una tabla de 50 x 50 cm, pasta y legumbres variadas. El juego consiste en construir con el material dado una composición que decidan por consenso. En primer lugar, los miembros de cada equipo realizan un debate aportando ideas sobre la composición que les gustaría realizar. Pueden elegir realizar paisajes de tipo campestre, urbanístico, marino... o cualquier composición como un payaso, un animal..., pero tienen que perfilarlo con diversos detalles que sean resultado de la aportación de ideas de todos los miembros del equipo. Cuando han acordado qué van a realizar, comienzan a configurar el cuadro, dibujando primero con un lápiz el dibujo decidido (paisaje, payaso, mariposa...). Posteriormente decoran el dibujo cooperativamente. Para ello, a cada parte del dibujo le van dando diferentes relieves según vayan pegando a éste las lentejas, los macarrones, los garbanzos... Cuando se ha rellenado el cuadro, se colorea con las témperas toda la pasta y legumbres utilizadas en la composición según sea la función que cumplan. Por ejemplo, si el cielo se ha rellenado pegando lentejas, ahora se pasará a pintar éstas del color que los miembros del equipo deseen. Por último, se le da una capa uniforme de barniz a toda la obra para que cada uno de los elementos quede definitivamente bien fijado a la tabla.

Notas: Se sugiere fotografiar los cuadros e incorporar las fotografías al "diario".

Debate

¿Ha sido divertido hacer cuadros con estos materiales? ¿Cómo habéis decidido el tema del cuadro? ¿Todos los miembros del equipo habéis aportado ideas y realizado el cuadro? ¿Se han tenido en cuenta las ideas de todos? ¿Qué cuadros os gustan más, os parecen más originales? ¿Por qué?

Materiales

Por equipo: una tabla de 50 x 50 cm una taza con cada uno de estos elementos: lentejas, macarrones, arroz, tallarines, garbanzos..., una barra de pegamento extrafuerte, varios botes de témperas de colores, un bote de barniz y una brocha, varios lapiceros y pinceles. Cámara fotográfica.

Tiempo

60 minutos

Estructura grupal

PG-GG

ADORNANDO SILUETAS

Objetivos: Comunicación, cooperación, creatividad plástico-constructiva.

Desarrollo afectivo	• Placer de crear: sentimientos de logro y dominio que mejoran el autoconcepto. • Sensibilidad estético-artística.
Desarrollo social	• Comunicación verbal: hábitos de escucha activa y toma de decisiones. • Cooperación: dibujar una silueta y adornarla creativamente. • Cohesión grupal: sentimientos de pertenencia.
Desarrollo intelectual	• Creatividad plástico-constructiva: originalidad, conectividad. • Lenguaje: expresión y comprensión. • Atención.
Desarrollo psicomotriz	• Funciones psicomotrices: percepción táctil, percepción viso-espacial, esquema corporal.

Descripción de la actividad

Se divide el grupo en equipos de cinco o seis jugadores. Una persona por equipo se tumbará adoptando la postura que prefiera sobre un pliego grande de papel de embalar. Otro miembro del equipo dibujará el contorno del cuerpo con un rotulador negro grueso. A continuación, y después de un proceso de comunicación, rellenarán la silueta cooperativamente utilizando diferentes materiales: telas, botones, pinturas, lana, cuerdas... Por último, recortan la silueta y realizan una exposición.

Notas: El material que se oferte condicionará el producto final de la actividad. Se sugiere fotografiar las siluetas configuradas e incorporar las fotografías al "diario".

Debate

¿Os ha gustado dibujar una silueta de tamaño real y rellenarla con diferentes materiales? ¿Todos habéis aportado ideas sobre cómo decorar la silueta? ¿Se han tenido en cuenta las opiniones de todos los miembros del equipo? ¿Habéis colaborado todos en la decoración de la silueta? ¿Qué silueta os gusta más, os parece más original?

Materiales

Cajón de material para construir objetos. Un rotulador negro grueso y unas tijeras por equipo.
Cámara fotográfica.

Tiempo

60 minutos

Estructura grupal

PG-GG

ESCULTURAS DE CORCHO

Objetivos: Comunicación, cooperación, creatividad plástico-constructiva.

Desarrollo afectivo	• Placer de crear: sentimientos de logro y dominio que mejoran el autoconcepto. • Sensibilidad estético-artística.
Desarrollo social	• Comunicación verbal: hábitos de escucha activa y toma de decisiones. • Cooperación: realizar una escultura con la contribución de todos. • Cohesión grupal: sentimientos de pertenencia.
Desarrollo intelectual	• Creatividad plástico-constructiva: fluidez, flexibilidad, originalidad. • Capacidad de transformación del medio. • Capacidad de síntesis: configuración del todo mediante la integración de partes. • Lenguaje: expresión y comprensión. • Simbolización/abstracción en función de la escultura realizada. • Atención.
Desarrollo psicomotriz	• Funciones psicomotrices: coordinación visomotora, destreza digital, percepción visual, percepción táctil.

Descripción de la actividad

Se divide el grupo en equipos de cinco jugadores, cada uno de los cuales recibe 25 corchos (5 por jugador) de distintas formas y tamaños, así como un amplio conjunto de material complementario. La actividad consiste en fabricar esculturas de objetos reales o imaginarios, pegando unos corchos con otros. Primero deben pensar y comentar las ideas que tienen y, después de seleccionar una idea por consenso, los miembros del equipo cooperarán para crear estas construcciones. Cuando se haya secado el pegamento, se decoran las esculturas pintándolas con variados colores. Finalmente, se realizará una exposición con todas las obras realizadas.

Notas: Se sugiere fotografiar las esculturas realizadas e incorporar las fotografías al “diario”. Es importante comprobar previamente la capacidad de adhesión del pegamento que se utilizará en la actividad.

Debate

¿Os ha gustado realizar esculturas con corcho? ¿Cómo habéis decidido qué hacer? ¿Se han tenido en cuenta las opiniones de todos los miembros del equipo? ¿Habéis cooperado todos en la realización de la escultura? ¿Qué estructuras os parecen más originales? ¿Ha sido difícil de realizar?

Materiales

25 corchos de distintas formas y tamaños, una barra de pegamento extrafuerte, celo o cinta adhesiva, un metro de cuerda muy fina, varios palillos, unas tijeras, una caja de pinturas de cera Manley, una cartulina blanca y un trozo de alambre flexible por equipo. Cámara fotográfica.

Tiempo

60 minutos

Estructura grupal

PG-GG

LA NUEVA EVOLUCIÓN DE LAS ESPECIES

Objetivos: Comunicación, cooperación, creatividad plástico-constructiva.

Desarrollo afectivo

- Placer de crear un animal original: sentimientos de logro y dominio que mejoran el autoconcepto.
- Sensibilidad estético-artística.

Desarrollo social

- Comunicación verbal: hábitos de escucha activa y toma de decisiones.
- Cooperación: inventar un nuevo animal con material gráfico.
- Cohesión grupal: sentimientos de pertenencia.

Desarrollo intelectual

- Creatividad plástico-constructiva: fluidez, flexibilidad, originalidad, conectividad.
- Capacidad de transformación del medio.
- Capacidad de síntesis: configuración del todo mediante la integración de partes.
- Lenguaje: expresión y comprensión.
- Simbolización.
- Atención.

Desarrollo psicomotriz

- Funciones psicomotrices: coordinación visomotora, percepción visual, destreza digital...

Descripción de la actividad

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

Notas: Incorporar los productos de la actividad al “diario”.

Debate

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

Materiales

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

Tiempo

60 minutos

Estructura grupal

PG-GG

ESCULTURAS CON PALILLOS Y BARRO

Objetivos: Comunicación, cooperación, creatividad plástico-constructiva.

Desarrollo afectivo	• Placer de crear: sentimientos de logro y dominio que mejoran el autoconcepto. • Sensibilidad estético-artística.
Desarrollo social	• Comunicación verbal: hábitos de escucha activa y toma de decisiones. • Cooperación: crear una figura con barro y palillos. • Cohesión grupal: sentimientos de pertenencia.
Desarrollo intelectual	• Creatividad plástico-constructiva: fluidez, flexibilidad, originalidad. • Capacidad de síntesis: configuración del todo mediante la integración de partes. • Capacidad de transformación del medio. • Lenguaje: expresión y comprensión. • Simbolización/abstracción en función de la escultura realizada. • Atención.
Desarrollo psicomotriz	• Funciones psicomotrices: coordinación visomotora, percepción visual, percepción táctil, destreza digital.

Descripción de la actividad

El juego se realiza en pequeños equipos de cuatro jugadores. Cada equipo recibe como material común una caja de palillos y un pliego de papel de embalar o un cartón para dar base a la escultura, y, como material individual, cada jugador recibe un trozo de barro y 2 pequeños trozos de plastilina de diversos colores. Con este material cada equipo debe decidir qué figura desean realizar (animal, objeto...) y coordinarse distribuyendo la tarea para llevarla a cabo. Primero los miembros del equipo aportan ideas, eligen una con el consenso de todos o integran varias de las aportadas por sus miembros y distribuyen la tarea a realizar para configurar cooperativamente una figura o escultura con los materiales dados. Posteriormente se realiza una exposición con los objetos o esculturas creadas por los distintos equipos.

Nota: Se sugiere fotografiar las esculturas realizadas e incorporar las fotografías al "diario".

Debate

¿Ha resultado divertida la actividad? ¿Cómo se ha decidido en cada equipo qué escultura se iba a realizar? ¿Se han tenido en cuenta las ideas de todos los miembros del equipo? ¿Habéis contribuido todos en la creación del objeto? ¿Ha habido alguna dificultad para compartir el material? ¿Os gustan los objetos que habéis creado? ¿Ha sido fácil crear un figura únicamente con ese material? ¿Qué obras os gustan más, os parecen más originales y por qué?

Materiales	Tiempo	Estructura grupal
Por equipo: Una caja de palillos, una plancha de barro (dividida en 4 partes, una para cada jugador) y varios trozos de plastilina de diversos colores (2 para cada participante), un pliego de papel de embalar o un cartón para dar base a la escultura. Cámara fotográfica.	60 minutos	PG-GG

PASARELA DE DISFRACES

Objetivos: Comunicación, cooperación, creatividad plástico-constructiva.

Desarrollo afectivo	• Placer de crear: sentimientos de logro y dominio que mejoran el autoconcepto. • Sensibilidad estético-artística.
Desarrollo social	• Comunicación verbal: hábitos de escucha activa y toma de decisiones. • Cooperación: diseñar y construir un disfraz. • Cohesión grupal: sentimientos de pertenencia.
Desarrollo intelectual	• Creatividad plástico-constructiva: originalidad, conectividad, elaboración. • Creatividad dramática: expresividad (rol de modelo). • Capacidad de síntesis: configuración del todo mediante la integración de partes. • Lenguaje: expresión y comprensión. • Atención.
Desarrollo psicomotriz	• Funciones psicomotrices: coordinación visomotora, percepción viso-espacial, esquema corporal.

Descripción de la actividad

Se divide el grupo en equipos de cinco o seis miembros, proporcionando al grupo diversos materiales que permitan elaborar disfraces para una fiesta de carnaval. Cada equipo debe diseñar y construir un disfraz para un miembro del equipo que será el modelo que represente a ese equipo. Los equipos eligen las ropas que desean para disfrazar a su representante y elaboran cooperativamente complementos para el disfraz. Además, cada equipo debe preparar un pequeño guión en el que describan las características y ventajas del disfraz elaborado. Para la actividad de diseño y construcción disponen de 30-40 minutos. Posteriormente, se organiza un desfile en el que los representantes de los equipos se exponen ante los demás, como modelos de pasarela, para que los miembros del grupo observen el disfraz elaborado con todos sus matices y detalles. Mientras el modelo de cada equipo desfila, un miembro del mismo comentará en alto el guión preparado sobre el disfraz.

Notas: Se sugiere fotografiar los disfraces elaborados e incorporar las fotografías al “diario”.

Debate

¿Ha resultado difícil hacer un disfraz? ¿Todos los miembros del equipo habéis contribuido a diseñar y elaborar el disfraz? ¿Cómo os habéis organizado para construirlo? ¿Os han gustado los disfraces que habéis realizado? ¿Qué disfraces os parecen más originales? ¿Qué guión os ha resultado más atractivo, más sorprendente?

Materiales

Cajón de juego dramático. Cajón de material para construir objetos. Cámara fotográfica.

Tiempo

60-75 minutos

Estructura grupal

PG-GG

ESCULTURAS CON CUERDAS

Objetivos: Comunicación, cooperación, creatividad plástico-constructiva.

Desarrollo afectivo	• Placer de crear: sentimientos de logro y dominio que mejoran el autoconcepto. • Sensibilidad estético-artística.
Desarrollo social	• Comunicación verbal: hábitos de escucha activa y toma de decisiones. • Cooperación: realizar una escultura con cuerdas. • Cohesión grupal: sentimientos de pertenencia.
Desarrollo intelectual	• Creatividad plástico-constructiva: fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración. • Capacidad de transformación del medio. • Capacidad de síntesis: configuración del todo mediante la integración de partes. • Lenguaje: expresión y comprensión. • Simbolización/abstracción en función de la escultura realizada. • Atención.
Desarrollo psicomotriz	• Funciones psicomotrices: coordinación visomotora, percepción visual, percepción táctil, destreza digital.

Descripción de la actividad

Se dividen los grupos en equipos de cuatro o cinco jugadores. Cada equipo recibe varios trozos de cuerda de distintos tamaños, grosores y colores, una barra de pegamento extrafuerte, varios rollos de cinta adhesiva de colores, varios trozos de alambre de tamaño pequeño y tijeras. El juego consiste en realizar cooperativamente una escultura utilizando únicamente ese material. En una primera fase de exploración, los participantes manipulan los materiales, haciendo nudos, uniendo cuerdas, introduciendo alambre en las cuerdas, y comprueban cómo se pueden unir entre ellas y tener consistencia. Después, todos los miembros del equipo sugieren ideas acerca de la escultura que podrían construir, dando forma a una idea con el consenso o acuerdo de todos los componentes del equipo. Cuando deciden la escultura a realizar, comienzan a construirla con la contribución de todos. Al final, realizan una exposición que permite observar y comentar los productos artísticos elaborados.

Notas: Para realizar esculturas que puedan adoptar una posición vertical es necesario introducir alambre en el interior de algunas cuerdas con las que se pueda dar forma a los ejes estructurales de la escultura. Se sugiere fotografiar las esculturas diseñadas e incorporar las fotografías al "diario".

Debate

¿Ha sido divertido hacer esculturas con cuerdas? ¿Cómo habéis decidido qué escultura realizar? ¿Se han tenido en cuenta las opiniones de todos? ¿Ha sido fácil realizar las esculturas con la contribución de todos? ¿Qué esculturas os gustan más? ¿Cuáles os parecen más originales? ¿Con qué dificultades os habéis encontrado y qué soluciones habéis ido dando a lo largo del proceso?

Materiales	Tiempo	Estructura grupal
Varios trozos de cuerda de diferentes tamaños, grosores y colores, una barra de pegamento extrafuerte, varios rollos de cinta adhesiva de colores, varios trozos pequeños de alambre flexible y fácil de introducir en el interior de las cuerdas y unas tijeras por equipo. Cámara fotográfica.	60-75 minutos	PG-GG

MÚSICA CON MARACAS

Objetivos: Comunicación, cooperación, expresión emocional, creatividad plástico-constructiva.

Desarrollo afectivo

- Placer de crear: sentimientos de logro y dominio que mejoran el autoconcepto.
- Expresión emocional a través de la música y el movimiento.
- Sentimientos de aceptación.

Desarrollo social

- Comunicación verbal: hábitos de escucha activa.
- Cooperación: componer una pieza musical rítmica con las maracas creadas.
- Cohesión grupal: sentimientos de pertenencia.

Desarrollo intelectual

- Creatividad multidimensional (plástico-constructiva, sonoro-musical, dramática): fluidez, originalidad, expresividad.
- Lenguaje: expresión y comprensión.
- Atención.
- Memoria.

Desarrollo psicomotriz

- Funciones psicomotrices: coordinación dinámica global, percepción-discriminación auditiva, ritmo...

Descripción de la actividad

Primero cada jugador construye dos maracas rellenando con granos de arroz botellas de plástico pequeñas (por ejemplo, de agua) o recipientes de yogur cuyas partes superiores estarán unidas-adheridas entre sí con celo o cinta adhesiva. A continuación, se divide el grupo en equipos de seis o siete personas con las que se forma un grupo musical y cooperativamente deben inventar una melodía rítmica que posteriormente expondrán al resto de los compañeros como si fueran un grupo musical.

Debate

¿Os ha gustado construir las maracas? ¿Ha sido difícil? ¿Habéis participado todos en la elaboración de la melodía rítmica? ¿Os ha parecido divertido crear un ritmo con las maracas? ¿Qué melodía ha sido la que más os ha gustado, la más sorprendente?

Materiales

Dos botellas de plástico o cuatro envases de yogur, un puñado de arroz por participante y varios celos o cintas adhesivas.

Tiempo

45 minutos

Estructura grupal

PG-GG

INVENTORES DE JUEGOS

Objetivos: Comunicación, cooperación, creatividad plástico-constructiva.

Desarrollo afectivo	• Placer de crear: sentimientos de logro y dominio que mejoran el autoconcepto.
Desarrollo social	• Comunicación verbal: hábitos de escucha activa y toma de decisiones. • Cooperación: inventar un juego cooperativamente. • Cohesión grupal: sentimientos de pertenencia.
Desarrollo intelectual	• Creatividad multidimensional (verbal, gráfico-figurativa, plástico-constructiva, dramática... en función de los procesos implicados): fluidez, originalidad. • Lenguaje: expresión y comprensión. • Atención.
Desarrollo psicomotriz	• Funciones psicomotrices: dependerá de las funciones implicadas en la elaboración y desarrollo de los juegos.

Descripción de la actividad

El juego consiste en inventar un juego reglado y jugarlo después de forma experimental, si el juego inventado resulta factible de ser jugado en la situación y contexto espacial en el que se encuentra el grupo. Para ello, el grupo se divide en equipos de cinco o seis jugadores, cada uno de los cuales, mediante procesos de comunicación y cooperación, debe inventar un juego interesante y divertido que sea factible de ser jugado. Cada equipo debe describir en un folio el objetivo del juego, sus reglas, su procedimiento y los materiales que requiere, y después, en situación de gran grupo, debe explicarlo al resto de los compañeros. Cuando los juegos inventados son factibles de ser jugados, la presentación del juego se realiza primero de forma verbal y después los miembros del grupo realizan el juego activamente. Si un equipo va a proponer el juego de forma activa, puede construir los materiales necesarios para ello con el cajón de material que se les brinda y la contribución de todos los miembros del grupo o utilizar materiales del cajón de juego dramático.

Nota: Incorporar al "diario" la descripción de los juegos inventados por los equipos. El grado de dificultad de la actividad permite sugerir su inclusión en el nivel de 11-12 años.

Debate

¿Todos habéis colaborado en la elaboración del juego? ¿Se han tenido en cuenta las opiniones de todos los componentes del equipo? ¿Qué juegos han sorprendido más? ¿Cuáles han sido más originales? ¿Cómo os sentís después de inventar un juego cooperativamente? ¿Estimulan las relaciones de ayuda y cooperación o la creatividad los juegos creados?

Materiales

Cajón de juego dramático. Cajón de material para construir objetos.

Tiempo

60 minutos

Estructura grupal

PG-GG

DISEÑADORES DE SOMBREROS

Objetivos: Comunicación, cooperación, creatividad plástico-constructiva.

Desarrollo afectivo	• Placer de crear: sentimientos de logro y dominio que mejoran el autoconcepto. • Sensibilidad estético-artística.
Desarrollo social	• Comunicación verbal: hábitos de escucha activa y toma de decisiones. • Cooperación: crear un sombrero de diseño original. • Cohesión grupal: sentimientos de pertenencia.
Desarrollo intelectual	• Creatividad multidimensional (plástico-constructiva, gráfico-figurativa): fluidez, flexibilidad, originalidad, conectividad, elaboración. • Capacidad de síntesis: configuración del todo mediante la integración de partes. • Lenguaje: expresión y comprensión. • Atención.
Desarrollo psicomotriz	• Funciones psicomotrices: coordinación visomotora, percepción visual, destreza digital, percepción táctil...

Descripción de la actividad

Se divide el grupo en equipos de cinco jugadores. La actividad de cada equipo consiste en construir un sombrero de diseño original con los distintos y variados materiales que se les ofrece. Primero deben debatir el diseño y dibujarlo en una cartulina blanca. Cuando el diseño está dibujado en detalle, deben acordar el procedimiento de elaboración cooperativa del sombrero, repartir tareas y construir el sombrero diseñado. Al final, se realiza una exposición con los sombreros creados y se lleva a cabo la elección del más original y creativo. Un representante de cada equipo hará de modelo en la presentación del diseño realizado.

Notas: Se puede sugerir a los miembros del grupo que traigan a la sesión una caja de cartón que les sirva de base para la realización del sombrero. Se sugiere fotografiar los sombreros creados e incorporar las fotografías al "diario".

Debate

¿Ha sido divertido? ¿Se han tenido en cuenta las ideas de todos los miembros del equipo para diseñar el sombrero? ¿Habéis participado todos en el diseño y la construcción del sombrero? ¿Ha sido difícil decidir el diseño y organizar la construcción del sombrero? ¿Cuáles os parecen más originales?

Materiales

Varias cajas de cartón por equipo. Cajón de material para construir objetos. Cámara fotográfica.

Tiempo

60 minutos

Estructura grupal

PG-GG

