



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

**INFLUENCIA DE LOS JUEGOS COOPERATIVOS EN LA CONDUCTA PRO-
SOCIAL DE NIÑOS EN EDAD PREESCOLAR**

Tutor académico:
Lacasella, Rosa.

Autores:
Lorca, Migdalia.
Pereira, Madelin.

Caracas, 2014.

Trabajo de licenciatura presentado, ante la ilustre
Universidad Central de Venezuela,
para optar al título de Licenciado en Psicología,
Mención Psicología Clínica.

*Mejor están dos que uno solo,
porque logran mayor fruto de su trabajo.
Si caen, el uno levanta al otro;
pero ¡ay del solo cuando cae!
No tendrá quien lo levante.
Si dos duermen juntos, se calientan mutuamente;
pero uno solo, ¿cómo se calentará? (Eclesiastés 4: 9-11).*

AGRADECIMIENTOS

Principalmente a Dios, por sus designios divinos, a mis padres por esperar y exigir siempre lo mejor de mí y por entregar de igual manera todo lo mejor para mí, a mi esposo por su apoyo incondicional, a mi hija por ser mi brújula y refugio en todo momento, por supuesto, a nuestra tutora por su tiempo y dedicación, a las personas que directa o indirectamente influyeron en la realización de este hermoso trabajo, entre los que están el personal directivo, obrero y docente del colegio donde se realizó la aplicación, a los niños que participaron, las palabras se quedan cortas, humildemente resta decir ¡Mil Gracias!.

Lorca, M.

Agradezco primeramente a Dios Todopoderoso, por favorecer la realización y culminación en forma exitosa de mi carrera universitaria. Agradezco también a mi madre, por su apoyo incondicional durante todo este proceso, especialmente en momentos de dificultades, en los cuales sus palabras de aliento y consuelo nunca se hicieron esperar. A mi esposo y mi hija quienes han sido un motivo para seguir adelante y finalizar esta meta. De igual forma agradezco el apoyo de otros familiares y amigos que directa e indirectamente hicieron posible este sueño. A las personas que hicieron posible la realización de este trabajo. A todos infinitas gracias, esto no hubiese sido posible sin el apoyo de cada uno de ustedes.

Pereira, M.

INDICE GENERAL

Agradecimientos	iv
Índice General	v
Índice de Cuadros	viii
Índice de Tablas y Figuras	ix
Índice de Anexos	xii
Resumen	xiii
INTRODUCCIÓN GENERAL	14
I.MARCO REFERENCIAL	17
I.1.- Habilidades sociales y Conducta Pro social	17
I.1.1. Definición de Habilidades Sociales y el proceso de socialización	17
I.1.2. Definición de Conducta pro social	21
I.1.3. Evaluación de las destrezas sociales.	22
I.2. El Juego	24
I.2.1. Definición	24
I.2.2. Tipos de juego	26
I.2.3. Juegos Cooperativos	29
I.2.4. Importancia de los juegos cooperativos en el desarrollo infantil	31
I.3. Investigaciones en torno al tema	33
II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	38
• Objetivo General de la investigación	43
• Objetivos específicos	43

III. MARCO METODOLÓGICO Y RESULTADOS	44
III.1. Etapa I: Validación de contenido: Validación de juegos	45
III.1.1. Objetivos	45
III.1.2. Participantes/Ambiente	45
III.1.3. Materiales	46
III.1.4. Procedimiento	46
III.1.5. Resultados	47
III.1.6. Observaciones y recomendaciones de los expertos	84
III.1.7. Conclusiones	86
III.2. Etapa II: Estudio Preliminar o de Prueba	88
III.2.1. Objetivo	88
III.2.2. Participantes/ Ambiente	88
III.2.3. Materiales, equipos e instrumentos	88
III.2.4. Procedimiento	89
III.2.5. Resultados	90
III.3. Etapa III: Estudio experimental de campo	91
III.3.1. Objetivo	91
III.3.2. Participantes/Ambiente	91
III.3.3. Materiales, equipos e instrumentos	91
III.3.4. Sistema de variables	92
III.3.4.1. Variable independiente: juegos cooperativos	92
• Definición conceptual	92
• Definición operacional	92

III.3.4.2. Variable dependiente: Conducta Pro-social	93
III.3.4.2.1. Definición de medida: Frecuencia y duración	95
III.3.4.3. Variables extrañas	96
III.3.4.3.1. Variables extrañas controladas	96
III.3.4.3.2. Variables extrañas no controladas	97
III.3.5. Tipo de Investigación	98
III.3.6. Diseño	99
III.3.7 Procedimiento.	100
III.3.8. Resultados	102
• Análisis de la confiabilidad de los datos	102
• Análisis de los datos del estudio de campo	111
IV. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN	131
V- LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES	140
VI. REFERENCIAS	142
VII. ANEXOS	147

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. <i>Fases que componen las etapas I y II, con sus respectivos objetivos</i>	44
Cuadro 2. <i>Lista de expertos encargados de la evaluación de las actividades seleccionadas.</i>	46
Cuadro 3. <i>Variables extrañas controladas y procedimiento de control empleado.</i>	96
Continuación Cuadro 3. <i>Variables extrañas controladas y procedimiento de control empleado.</i>	97

INDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas

Tabla 1. <i>Frecuencia de expertos en la evaluación del Grado de Dificultad de las actividades de tipo cooperativo</i>	48
Continuación Tabla 1 <i>Frecuencia de expertos en la evaluación del Grado de Dificultad de las actividades de tipo cooperativo</i>	49
Tabla 2. <i>Frecuencia de expertos en la evaluación del Nivel de Adecuación de las actividades de tipo cooperativo para ser utilizados por niños preescolares</i>	55
Continuación Tabla 2. <i>Frecuencia de expertos en la evaluación del Nivel de Adecuación de las actividades de tipo cooperativo para ser utilizados por niños preescolares</i>	56
Tabla 3. <i>Frecuencia de expertos en la Evaluación de la redacción de la descripción e instrucciones de las actividades a ser realizadas por los niños(as) de preescolar con edades comprendidas entre 3 y 5 años.</i>	62
Continuación Tabla 3. <i>Frecuencia de expertos en la Evaluación de la redacción de la descripción e instrucciones de las actividades a ser realizadas por los niños(as) de preescolar con edades comprendidas entre 3 y 5 años.</i>	63
Tabla 4. <i>Frecuencia de expertos en la evaluación de la Pertinencia de las Actividades de Tipo Cooperativo.</i>	70
Continuación Tabla 4. <i>Frecuencia de expertos en la evaluación de la Pertinencia de las Actividades de Tipo Cooperativo.</i>	71
Tabla 5. <i>Frecuencia de expertos en la evaluación del Objetivo de la actividad</i>	78
Continuación Tabla 5. <i>Frecuencia de expertos en la evaluación del Objetivo de la actividad</i>	79
Tabla 6. <i>Índices de confiabilidad de la categoría “Da las gracias”, calculado para cada participante</i>	103
Tabla 7. <i>Índices de confiabilidad de la categoría “Se acerca a un compañero de forma amistosa”, calculado para cada participante</i>	104
Tabla 8. <i>Índices de confiabilidad de la categoría “Mirar o aproximarse a un niño que tiene algún problema o consolarle”, calculado para cada participante.</i>	104
Tabla 9. <i>Índices de confiabilidad de la categoría “Incorpora a otros en el juego o da oportunidad”, calculado para cada participante.</i>	105
Tabla 10. <i>Índices de confiabilidad de la categoría “Ayuda a quien lo necesita”, calculado para cada participante</i>	105

Tabla 11. <i>Índices de confiabilidad de la categoría “Solicita ayuda”, calculado para cada participante</i>	106
Tabla 12. <i>Índices de confiabilidad de la categoría “Está dispuesto a recibir ayuda”, calculado para cada participante</i>	106
Tabla 13. <i>Índices de confiabilidad de la categoría “Comparte sus juguetes, útiles escolares o comida”, calculado para cada participante.</i>	107
Tabla 14. <i>Índices de confiabilidad de la categoría “Intercambia o cambia objetos con otros niños”, calculado para cada participante</i>	107
Tabla 15. <i>Índices de confiabilidad de la categoría “Acepta las reglas de juego y las reglas de la clase”, calculado para cada participante</i>	108
Tabla 16. <i>Índices de confiabilidad de la categoría “Juega o trabaja con más niños”, calculado para cada participante</i>	108
Tabla 17. <i>Índices de confiabilidad de la categoría “Tolera el contacto físico por casualidad”, calculado para cada participante</i>	109
Tabla 18. <i>Índice de confiabilidad cada una de las categorías de la conducta pro social</i>	110
Tabla 19. <i>Frecuencia y duración de las incidencias de cada una de las categorías de conducta pro social del participante 1</i>	119
Tabla 20. <i>Frecuencia y duración de las incidencias de cada una de las categorías de conducta pro social del participante 2</i>	120
Tabla 21. <i>Frecuencia y duración de las incidencias de cada una de las categorías de conducta pro social del participante 3</i>	121
Tabla 22. <i>Frecuencia y duración de las incidencias de cada una de las categorías de conducta pro social del participante 4</i>	122
Tabla 23. <i>Frecuencia y duración de las incidencias de cada una de las categorías de conducta pro social del participante 5</i>	123
Tabla 24. <i>Frecuencia y duración de las incidencias de cada una de las categorías de conducta pro social del participante 6</i>	124
Tabla 25. <i>Frecuencia y duración de las incidencias de cada una de las categorías de conducta pro social Grupo Control (Grupo C.) - Grupo Experimental (Grupo E.).</i>	126

Figuras

- Figura 1.* Diagrama del diseño pre prueba-post prueba (grupos intactos), uno de ellos control. Hernández, Fernández y Baptista (2006) 100
- Figura 2.* Frecuencia de incidencias de la categoría “Da las gracias”, calculado para cada participante. 111
- Figura 3.* Frecuencia de incidencias de la categoría “Se acerca a un compañero de forma amistosa”, calculado para cada participante 112
- Figura 4.* Frecuencia de incidencias de la categoría “Mirar o aproximarse a un niño que tiene algún problema o consolarle”, calculado para cada participante 112
- Figura 5.* Frecuencia de incidencias de la categoría “Incorpora a otros en el juego o da oportunidad”, calculado para cada participante 113
- Figura 6.* Frecuencia de incidencias de la categoría “Ayuda a quien lo necesita”, calculado para cada participante. 113
- Figura 7.* Frecuencia de incidencias de la categoría “Solicita ayuda”, calculado para cada participante. 114
- Figura 8.* Frecuencia de incidencias de la categoría “Está dispuesto a recibir ayuda”, calculado para cada participante. 115
- Figura 9.* Frecuencia de incidencias de la categoría “Comparte sus juguetes, útiles escolares o comida”, calculado para cada participante 115
- Figura 10.* Frecuencia de incidencias de la categoría “Intercambia o cambia objetos con otros niños”, calculado para cada participante 116
- Figura 11.* Frecuencia de incidencias de la categoría “Acepta las reglas de juego y las reglas de la clase”, calculado para cada participante. 116
- Figura 12.* Duración de la incidencias de la categoría “Juega o trabaja con más niños”, calculado para cada participante 117
- Figura 13.* Duración de la incidencias de la categoría “Tolera el contacto físico por casualidad”, calculado para cada participante 118

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Formato para la validación de expertos	148
Anexo 2. Formato para la evaluación de repertorios	162
Anexo 3. Registro de observación	168
Anexo 4. Sesiones de aplicación del Estudio de Campo Experimental (Qué hacer-Qué decir).	172
Anexo 5. Ficha técnica de los juegos de la fase experimental	183
Anexo 6. Datos de identificación de los participantes del Experimento De Campo Experimental.	198

INFLUENCIA DE LOS JUEGOS COOPERATIVOS EN LA CONDUCTA PRO-SOCIAL DE NIÑOS EN EDAD PREESCOLAR

Lorca, Migdalia.

Pereira, Madelin.

RESUMEN

El juego temprano y variado contribuye de un modo muy positivo a todos los aspectos del crecimiento. Estructuralmente, el juego está estrechamente vinculado al desarrollo infantil. En investigaciones previas se ha evaluado la influencia del mismo en la sociabilidad de niños de seis años en adelante, encontrándose un efecto beneficioso en las habilidades sociales. La presente investigación tiene como objetivo fundamental evaluar el efecto de un programa de abordaje basado en juegos cooperativos sobre la adquisición y aprendizaje de la conducta pro-social en niños de edad pre-escolar. Para ello se empleó la validación de una serie de juegos por parte de expertos en el área para su posterior aplicación. Se llevó a cabo un estudio de campo experimental, en donde se empleó un diseño pre test, pos test, con grupo control, esto a una muestra de 6 niños, 3 pertenecientes al grupo control y el resto al grupo experimental. Los resultados sugieren que los juegos surtieron efectos sustantivos, sin embargo, mejoras en el grupo control en la medida final indica la actuación de otras variables sobre los resultados. En concordancia con otras investigaciones, se puede concluir que los juegos tiene un efecto beneficioso en las interacciones sociales de los niños.

Palabras claves: conducta pro social, habilidades sociales, juegos cooperativos, niños en edad pre escolar.

INTRODUCCIÓN GENERAL

Investigaciones en el área de la conducta cooperativa y de juegos, sugieren que los mismos son una herramienta útil a la hora de incrementar habilidades sociales. Autores como Garaigordobil (2005a), consideran que desde el punto de vista de la sociabilidad, mediante el juego el niño entra en contacto con sus iguales, lo que le ayuda a ir conociendo a las personas que le rodean, a aprender normas de comportamiento y a descubrirse a sí mismo en el marco de estos intercambios.

Las habilidades sociales, sobre todo, durante la infancia cumplen un rol crucial en el aprendizaje del sistema diádico de dar y recibir, el aprendizaje de conductas cooperativas, entre otras cosas, y es que en definitiva, la competencia social, es un tema de elaboración paulatina, que si la base no es sólida, probablemente en un futuro tales estructuras no se conviertan en repertorios amplios y consistentes, lo que desembocaría en posibles problemas de adaptación, no solo en el contexto escolar, sino que podría permear otras áreas de desarrollo, ya que, al ser limitadas las habilidades sociales, existiría un reducido, inexistente o inadecuado contacto social, lo que limitaría las posibilidades de observación, retroalimentación y reforzamiento.

Por tanto, es de vital importancia encontrar las herramientas necesarias para fomentar tales repertorios, hallándose en los juegos cooperativos una herramienta para trabajar en pro del desarrollo de conductas pro sociales. Porque, en definitiva, el juego constituye una actividad que está presente en todos los seres humanos.

Ahora bien, adheridos a la idea de que las interacciones prosociales se inician entre el segundo y tercer año de vida, el interés que se persigue con la investigación es demostrar la eficacia del juego como una herramienta para la intervención temprana en los colegios, que logren promover y desarrollar conductas sociales.

Agregando validez a esta proposición, la literatura sugiere que muchos educadores, influidos por la teoría de Piaget revisada, llegan a la conclusión de que la clase tiene que ser un lugar activo, en el que la curiosidad de los niños sea satisfecha con materiales adecuados

para explorar, discutir y debatir (Berger y Thompson, 1997). A través del juego el niño irá descubriendo y conociendo el placer de hacer cosas y estar con otros, y es que en definitiva, el juego tiene, entre otras, una clara función educativa, en tanto ayuda al niño a desarrollar sus capacidades motoras, mentales, sociales, afectivas y emocionales; además de estimular su interés y su espíritu de observación y exploración para conocer lo que le rodea. El juego se convierte en un proceso de descubrimiento de la realidad exterior a través del cual el niño va formando y reestructurando progresivamente sus conceptos sobre el mundo.

Hay que tomar en cuenta que el juego es un camino natural y universal para que la persona se desarrolle y pueda integrarse en la sociedad. Está comprobado que el desarrollo infantil está directa y plenamente vinculado con el juego ya que; además de ser una actividad natural y espontánea a la que el niño le dedica todo el tiempo posible, es a través de él que el niño desarrolla su personalidad y habilidades sociales, estimula el desarrollo de sus capacidades intelectuales y psicomotoras y, en general, proporciona al niño experiencias que le enseñan a vivir en sociedad. El juego se convierte así en la situación ideal para aprender, esa pieza clave del desarrollo intelectual. De forma que se puede afirmar que cualquier capacidad del niño se desarrolla más eficazmente en el juego que fuera de él, cualquier juego que presente nuevas exigencias al niño se ha de considerar como una oportunidad de aprendizaje; es más, en el juego aprende con una facilidad notable porque están especialmente predispuestos para recibir lo que les ofrece la actividad lúdica a la cual se dedican con placer (Chamorro, 1989).

Entonces ¿cómo hacer para dar espacio a este juego? A través de investigaciones como esta, se abre un reto y oportunidad para maestros, educadores y psicólogos, de construir junto a los niños un mundo lúdico, donde se pueda aprender de ellos y disfrutar colectivamente, además de crear las bases sólidas fundamentales para desarrollarnos en un entorno saludable siendo seres socialmente competentes. Se debe encontrar un lugar donde hacer uso de él, con el mayor aporte posible para el bienestar del ser humano, y que mejor lugar que comenzar por el colegio.

Una vez expuesto lo anterior, lo que se pretende es evaluar el efecto de los juegos cooperativos en las interacciones prosociales, dando así consistencia a su importancia en el proceso educativo, sobre todo en las experiencias tempranas (primeros años de educación

escolar), dar continuidad a las investigaciones que se han venido gestando a nivel internacional y han rendido fruto en nuestro país y así abrir una puerta en pro de la mejora del proceso de aprendizaje en las aulas venezolanas y las interacciones que como adolescentes, adultos y adultos mayores tenemos con nuestro entorno.

A lo largo de la investigación, podrá encontrar en primer lugar el marco referencial, donde visualizará las diversas definiciones teóricas inherentes al tema de investigación, seguidamente el planteamiento del problema. Por otra parte, encontrará los aspectos metodológicos (con cada una de las etapas de la investigación y resultados), conclusiones y recomendaciones y finalmente las recomendaciones y limitaciones, además de las referencias implicadas en el proceso de elaboración de la investigación y los anexos.

I.- MARCO REFERENCIAL

I.1.- Habilidades sociales y Conducta Pro social

I.1.1- Definición de Habilidades Sociales y el proceso de socialización

El estudio de las destrezas sociales es considerado imprescindible y de gran relevancia en el ámbito de la psicología. Los comportamientos sociales permiten que el individuo desarrolle una gran gama de destrezas que se traducen en un adecuado desenvolvimiento en diversas situaciones de la vida cotidiana y que, por lo tanto, están presentes a lo largo de la vida (Andrade y Velandia, 2003).

Sin embargo, según Lacasella (2001), a pesar de la importancia que representa el comportamiento social para el ser humano el interés por este tema por parte de psicólogos (clínicos, del desarrollo, escolares), educadores especiales, psiquiatras infantiles, trabajadores sociales y otros profesionales tiene una data reciente, específicamente si se habla de destrezas sociales en niños.

Kelly (1987), señala que la posible explicación de la falta de atención en las habilidades sociales en la población infantil, deviene en que los niños con falta de habilidades pasan inadvertidos en las aulas, en lugares de recreo y en los programas de atención primaria. Contrario a los niños destructivos, agresivos e hiperactivos, cuya atención atrae rápidamente la atención de sus padres, maestros y terapeutas, el niño retraído con pocas relaciones sociales puede pasar inadvertido y no ser remitido a tratamiento. Otra explicación, parte del presupuesto que muchos terapeutas no sabían cómo afrontar satisfactoriamente el caso de un niño aislado.

Si se logra trabajar los problemas relativos a las habilidades sociales en la infancia, probablemente se logrará aumentar la felicidad, autoestima e integración del niño al grupo. Aunado a esto, es probable que la conducta socialmente competente durante la infancia constituya un prerrequisito para el desarrollo y elaboración del repertorio interpersonal posterior de un individuo. Si un niño carece de habilidades sociales de juegos e interacción

que sus compañeros valoran, tendrá, en consecuencia, menos contactos interpersonales íntimos con el paso del tiempo. En virtud de esa falta de contacto con los pares, también tendrá menos oportunidades de observar, practicar y ser reforzado por la adquisición de nuevas y más complejas habilidades sociales (Kelly, 1987).

A través de investigaciones longitudinales se ha puesto de manifiesto como deficiencias en esta área afecta el ajuste posterior del niño, incentivando conductas inadaptativas entre las que destacan: deserción escolar, delincuencia juvenil, bajo rendimiento académico y altos niveles de conductas agresivas. Llegada a la adultez, las deficiencias en habilidades sociales, podrían asociarse con problemas maritales, alcoholismo, trastornos emocionales, crímenes violentos, depresión (Lacasella, 2001).

Como se puede apreciar, los problemas de destrezas sociales afectan un cúmulo de conductas, tanto en el aquí y el ahora como el futuro. Como señala Lacasella (2001), dada la relevancia de las dificultades que se generan a partir del tema de las destrezas sociales, es importante hacer esfuerzos para abordar este tipo de conductas, no sólo para mejorar el ajuste inmediato de la persona sino con propósitos preventivos, proporcionando así, las mejores oportunidades al niño para que se convertirá en el hombre del mañana, un hombre que interactúa de manera eficaz y satisfactorio con su entorno.

Ahora bien, al hablar de los comportamientos sociales, es importante destacar que los mismos se aprenden a lo largo del ciclo vital, por lo que ciertas conductas de los niños para relacionarse con sus pares, tales como ser amable con los adultos, reaccionar agresivamente, entre otras, depende del proceso de socialización. Diferentes enfoques evolutivos coinciden en señalar que este proceso se inicia con el nacimiento del niño. Por ejemplo, desde una perspectiva conductista se han encontrado indicios de una interacción social primaria ya en los primeros meses de vida (Lacunza y Contini, 2009).

El proceso de socialización desplegado desde la temprana infancia posibilita en el niño el conocimiento de pautas, reglas, prohibiciones, entre otras, la conformación de los vínculos afectivos, la adquisición de comportamientos socialmente aceptables y la participación de los otros en la construcción de su personalidad (López y Fuentes, 1994).

Monjas (2002), señala que todo niño tiene una tarea evolutiva esencial, y es la de relacionarse adecuadamente con pares y adultos, y de esta manera conformar lazos interpersonales. Pero para ello es necesario que el niño adquiera, practique e incluya en su comportamiento una serie de capacidades sociales que le permitan un ajuste a su entorno más próximo.

Estas capacidades se denominan habilidades sociales y se definen de acuerdo con Caballo (1993), como un conjunto de conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal facilitando la expresión de sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación. Dichas capacidades o conjunto de conductas generalmente, posibilitan tanto la resolución de los problemas inmediatos como también la probabilidad de reducir problemas futuros en la medida que el individuo respeta las conductas de los otros.

Las habilidades sociales, según lo describen Lacunza y Contini (2009), son un conjunto de comportamientos aprendidos que incluyen aspectos conductuales, cognoscitivos y afectivos. Estas destrezas principalmente se caracterizan por adquirirse a través del aprendizaje por lo que no se pueden considerar un rasgo de la personalidad. Dicho aprendizaje, de acuerdo con estos autores, se inicia desde el nacimiento a través, como se mencionó anteriormente, del proceso de socialización, siendo en los años preescolares o de niñez temprana, aquellos en donde las adquisiciones motrices y mentales favorecen el desarrollo social y emocional del niño, por lo que la enseñanza y práctica de habilidades sociales resulta fundamental. Señalan además, que el período de los tres a los cinco años es esencial para el desarrollo de las capacidades sociales, ya que el niño vivencia y registra una serie de situaciones que le permiten organizar su mundo social, comprender normas y prohibiciones, así como expresar sus propios derechos. Esto permite que el niño pueda percibirse a sí mismo y a los otros de un modo más integrado, adquiriendo una competencia social.

Por su parte, Merrell (2002) considera a las habilidades sociales como conductas positivas o de adaptación que permiten el óptimo desarrollo personal y social de niños preescolares.

Fiel a la posición de corte conductual, Lacasella (2001), asume que una definición de habilidades sociales, involucra todas aquellas conductas aprendidas y que utilizan las personas en situaciones interpersonales para obtener o mantener reforzamiento del ambiente. Sin embargo, esto no implica que sean conductas autoiniciadas o intencionadas, sino que son controladas por los diferentes estímulos tanto antecedentes como consecuentes al comportamiento.

Los déficits en las habilidades sociales podrían originar consecuencias nefastas para el individuo pues probablemente se observarían dificultades en el área personal (insatisfacción, aislamiento, baja autoestima, inseguridad, temor, apatía, depresión.), laboral (problemas para expresar ideas, retraimiento, inseguridad para dar opiniones o rebatir argumentos.), familiar (falta de comunicación con los miembros de la familia, problemas de pareja.) y en general en todos los contextos en los que el individuo se maneja (Andrade y Velandia, 2003).

Desde la perspectiva socio-cognoscitiva, Flavell (1993), Wellman (1990), entre otros, c. p. Lacunza y Contini (2009), sostienen que alrededor de los tres años, el niño puede comprender la mente de los otros y distinguirla respecto al mundo material. Estos avances del pensamiento son fundamentales en las habilidades sociales, particularmente en el desarrollo de la empatía. Además, las relaciones con los otros suelen ir asociadas a expresiones emocionales por lo que, sobre todo después de los dos años, los niños son capaces de reconocer sus propios estados emotivos como también de los demás.

Cuando se evidencia desde la infancia la falta de habilidades sociales, se puede deducir la gravedad de la situación en la que se encuentra el niño/a. Y al no tomarse correctivos en esta etapa, los problemas podrían empeorar debido a que la infancia es el período en el que los niños adquieren y modifican los repertorios con mayor facilidad, ya que se encuentran en plena etapa de aprendizaje y formación (Andrade y Velandia, 2003).

Por otro lado, Kelly (1987), sostiene que en la infancia existen diversas formas de competencia interpersonal y es por ello que la conducta socialmente competente en los niños no representa un rasgo unitario y generalizado. De acuerdo con el autor, son varios los comportamientos tanto verbales como gestuales, que se han identificado como

componentes necesarios para iniciar y mantener relaciones sociales positivas en la infancia, entre los cuales se encuentran: los saludos; la iniciación social; el hacer y responder preguntas; los elogios; la proximidad y orientación; la participación en tareas o juegos; la conducta cooperativa o de compartir; y la responsividad social.

Es evidente la importancia que reviste el tema de las habilidades sociales, sobre todo en la infancia, no solo por la repercusión que puede tener en la adaptación futura de los individuos, sino como fuente de investigación, sobre todo para la psicología, ya que la poca evidencia empírica de los hallazgos y los problemas relacionados con la dificultad de la definición, evaluación y abordaje, abren una brecha para la sistematización de conocimiento, para de esta manera ofrecer explicaciones más lógicas y coherentes, consecuentemente, contribuir de una manera más eficaz, desde la psicología y las áreas afines al desarrollo efectivo de interacciones entre pares, y que se posicione no sólo para disminuir y prevenir conductas indeseables sino para la promoción de relaciones entre pares más eficaces.

I.1.2- Definición de Conducta pro social

Ahora bien, una vez expuesto lo anterior, se hace indispensable definir la conducta que forma el núcleo central de la investigación, la **conducta prosocial**, la cual es caracterizada como un conjunto de capacidades de actuación aprendidas que permiten responder con eficacia a las distintas situaciones de interacción social (Caballo, 2002), son características de la conducta socialmente eficaz no dañina.

Beltrán (2007) expresa que ésta, es entendida como “toda conducta social positiva”, dentro de la cual se pueden apreciar conductas de ayuda, que son conductas positivas para beneficiar a otro u otros, y conductas de cooperación cuando hay intercambio social entre dos o más personas coordinando sus acciones para obtener un beneficio común. En otras palabras, el autor las define como actos realizados en beneficio de otras personas; maneras de responder a éstas con simpatía, condolencia, cooperación, ayuda, rescate, confortamiento y entrega o generosidad.

Al mencionar que la conducta prosocial es toda conducta social positiva, el autor aclara que significa que no daña, que no es agresiva. Y cuando menciona que dicha conducta social positiva puede darse con o sin motivación altruista se refiere al deseo de favorecer al otro con independencia del propio beneficio (Beltrán, 2007).

La conducta pro-social, es considerada por Zanden (1986) como “Actos realizados en beneficio de otras personas; maneras de responder a éstas con simpatía, condolencia, cooperación, ayuda, rescate, confortamiento y entrega o generosidad”.

La conducta pro-social tiene por objetivo obtener reforzamiento social y se da dentro del marco de una interacción recíproca, nace de la interacción con otros e incide directamente sobre la calidad de las relaciones sociales del individuo (Chincoya, 2012).

Strayer (1981), clasifica las conductas pro-sociales en cuatro tipos de actividades:

- Conductas como ofrecer, dar, compartir, intercambiar, o cambiar objetos con otros niños(as), (actividades con objetos).
- Actividades cooperativas dentro de las que se pueden incluir tareas y juegos de cooperación.
- Tareas y juegos de ayuda, en las que el objetivo no es participar para contribuir a una meta grupal, sino ayudar a otro o ser ayudado por él.
- Actividades empáticas, que incluyen mirar o aproximarse a un niño(a) que tiene algún problema o consolarle, reconfortándole con distintas estrategias.

I.1.3- Evaluación de las destrezas sociales.

Ahora bien, ¿cómo evaluar tal conducta? Para formalizar la importancia de estudiar y desarrollar programas de intervención basados en habilidades sociales, Foster y Ritchey (1979 c. p. Lacasella, 2001), resaltan que resulta indispensable desplegar una metodología de evaluación apropiada, destacando dos técnicas que se han utilizado con frecuencia. Estas técnicas según Lacasella, (2001) son la evaluación sociométrica y la observación conductual, las cuales se describen a continuación:

- ✓ Evaluación sociométrica: Es uno de los métodos comúnmente empleado para identificar a los niños socialmente competentes, así como para tratar de establecer el estatus social de un niño en relación con otros del grupo, validar los cambios en la conducta social a través de reporte verbal de los compañeros. También ha sido utilizada para determinar efectos del tratamiento. Ésta es administrada antes y después de la intervención y pueden ser de dos tipos, por nominación o por jerarquización. La técnica de la nominación, se caracteriza por pedir a un compañero que verbalicen el nombre de su mejor amigo, así como el de aquellos compañeros con los cuales preferiría jugar o trabajar, computándose luego la calificación basándose en el número de nominaciones que cada niño recibe en cada categoría. Por su parte, la de jerarquización es similar a la anterior, solo que el niño coloca u ordena, según su preferencia, los nombres de sus compañeros para las actividades que se le solicitan, siguiendo un criterio preestablecido. También se puede, en vez de pedir que verbalicen los nombres, señalar en una cartulina con las fotografías de compañeros, cuál es su mejor amigo, con quien prefiere jugar, con cual prefiere trabajar, esto es ideal para niños que no saben leer ni escribir.
- ✓ La observación conductual: ha sido la más empleada para evaluar cualquier tipo de conducta, en este caso, las conductas sociales. Una de las ventajas es que produce datos objetivos, puesto que las conductas establecidas en una hoja de registro se refieren a instancias individuales observables más que a constructos globales. La confiabilidad de las observaciones reposa en el experimentador y no en el sujeto objeto de la evaluación. Los datos observacionales permiten precisar específicamente los efectos del tratamiento y finalmente a través de los datos observados directamente se puede establecer las relaciones funcionales entre los eventos antecedentes, las conductas sociales y las consecuencias interpersonales.
- ✓ Observaciones de evaluación en el ambiente natural: las observaciones se realizan en el ambiente natural donde transcurre la actividad del niño. Pueden fungir como contexto el aula, el patio del recreo, el jardín u otros donde tenga lugar problemas con los pares. Aquí los padres, maestros u otras personas, son fundamentales para el muestreo de situaciones que sirven de base a la toma de decisiones respecto a los momentos más representativos en los que ocurre el fenómeno de interés, y en

consecuencia, precisar en cuales situaciones y momentos deberá hacerse la observación.

En concordancia Caballo (2002), menciona que debido a que la habilidad social se da a conocer por medio de respuestas manifiestas, la observación conductual sería la estrategia de evaluación más lógica y se ha empleado en gran parte de los trabajos sobre habilidades sociales, tanto de investigación como clínicos. Este tipo de evaluación generalmente es llevado a cabo por una serie de “jueces” y/o colaboradores que dictaminan la adecuación del comportamiento social del individuo y/o la frecuencia y/o duración de determinadas conductas, para lo cual se debe entrenar a estos jueces en la observación y cuantificación correcta de tales acontecimientos.

La observación en la vida real es el procedimiento de evaluación más deseable aunque normalmente ha sido muy difícil de emplear, ya que la mayoría de las conductas interpersonales de interés ocurren en circunstancias privadas y/o son poco frecuentes o imprevisibles. Dicha observación es más útil con poblaciones “cautivas”, como pacientes psiquiátricos internos o niños en edad escolar o con conductas públicas, como el juego y las conversaciones casuales (Caballo, 2002).

I.2.- El Juego

I.2.1.- Definición

El juego es un camino tradicional y universal para que la persona se desarrolle y pueda integrarse en la sociedad. El desarrollo infantil está directa y plenamente vinculado con el juego ya que; además de ser una actividad natural y espontánea a la que el niño le dedica todo el tiempo posible, a través de él, desarrolla su personalidad y habilidades sociales, estimula el proceso funcional de sus capacidades intelectuales y psicomotoras y, en general, proporciona al niño experiencias que le enseñan a vivir en sociedad, a conocer sus posibilidades y limitaciones, a crecer y madurar (Chamorro, 1989).

De acuerdo con Berger (2007), los psicólogos del desarrollo creen que el juego es la actividad más productiva y divertida que emprenden los niños. Consideran al juego, no solo

como universal sino también adaptable, variando según la cultura, el sexo y la edad, siendo así un medio ideal para aprender las habilidades sociales necesarias en el contexto.

Aunque los niños juegan cuando están solos o con adultos, juegan mejor con otros niños. Los pares (individuos de aproximadamente la misma edad y condición social) no solo constituyen los compañeros de juego preferidos sino también proporcionan práctica en regulación emocional, empatía y entendimiento social de todo tipo.

Garaigordobil (2005a), considera 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 ser humano en otros planos como son la creatividad, la solución de problemas, el aprendizaje de roles sociales. El juego no representa solamente una posibilidad de autoexpresión para los niños, sino también de autodescubrimiento, exploración y experimentación con sensaciones, movimientos, relaciones, a través de las cuales llegan a conocerse a sí mismos y a formar conceptos sobre el mundo.

Por su parte, Beltrán (2007), menciona que, la lúdica se refiere a la necesidad del ser humano, de sentir, expresar, comunicar y producir emociones primarias tales como reír, gritar, llorar, gozar, la cuales están orientadas hacia la entretención, la diversión, el esparcimiento. Sosteniendo a su vez que el juego hace parte de la lúdica, pues enfatiza el disfrute y se dirige hacia la diversión, exploración, satisfacción, entretenimiento y expresión personal, características propias de la recreación. El juego hace parte de la actividad recreativa y ésta al ser asumida con actitud positiva de goce y disfrute forma parte de la lúdica

Para concluir, vale citar a Cañeque (1993, c.p. Torres y Torres, 2007) quien define el juego de una manera clara y concisa:

El juego es una acción o una actividad voluntaria, realizada en ciertos límites fijos de tiempo y lugar, según una regla libremente consentida pero absolutamente imperiosa, provista de un fin en sí, acompañado de una sensación de tensión y de júbilo, y de la conciencia de ser de otro modo que en la vida real.

I.2.2.- Tipos de juego

Bijou (1982) menciona que el análisis conductual sugiere que todas las actividades de juego pueden analizarse en términos de las siguientes categorías: a) juego de orientación productor de conocimiento; b) juego diferenciador de respuestas; c) juego que incrementa propiedades reforzantes; d) juego imaginativo; y e) juego de solución de problemas. A continuación se describen cada una de ellas:

- a) **Juego de orientación productor de conocimiento:** Se le considera como conducta exploratoria e implica conducta diferencial y eventos ambientales, así como los procesos de generalización y discriminación. Este tipo de juego puede darse en solitario o puede implicar un componente social o la participación de otros.

Las ocasiones de juego de orientación productor de conocimiento permiten desarrollar repertorios antecedentes para otras conductas, así como habilidades preacadémicas o académicas, facilitando no solo la adquisición de nuevas respuestas sino también las condiciones previas para el aprendizaje de cómo describir, en forma escrita y oral los mundos social, físico y del organismo y la manera cómo funcionan.

- b) **Juego diferenciador de respuestas,** denominado también juego de destreza o de práctica. Implica las interacciones del niño con objetos de los que reditúan una conducta cada vez más efectiva, como por ejemplo, montar un triciclo. Muchos ejemplos del juego diferenciador incluyen el control del cuerpo, la destreza manual y la locomoción. Los reforzadores son principalmente intrínsecos al acto mismo; sin embargo puede incluir reforzadores ecológicos o apetitivos.

Cuando el juego diferenciador de respuestas incluye a terceras personas, a muchas de las conductas adquiridas se les da el nombre de juego social, y se dice que pasa por cuatro etapas: 1) de observación; 2) paralelo; 3) asociativo; y 4) cooperativo.

1. En la etapa de observación, el niño mira, pero no participa;
2. En el paralelo, dos o más niños pueden jugar juntos, a menudo en la misma tarea, pero sin interactuar entre ellos;
3. En el asociativo, los niños interactúan y comparten los materiales;

4. En el cooperativo, los participantes aceptan distintos papeles con el objetivo de alcanzar un fin común.

Aunque no se puede tener la seguridad, es posible que los tres primeros contribuyan al juego cooperativo. Sin embargo, para Bijou (1982), es evidente que resulta indispensable aprender a jugar cooperativamente, porque da oportunidades para mantener la conducta aprendida en forma previa y para adquirir nuevas conductas de orden social o de otro tipo. Por otro lado, la conducta verbal facilita el desarrollo del juego cooperativo, ya que la capacidad lingüística de comunicación amplía las posibilidades conductuales del que habla y expande el rango sensorial del que escucha.

- c) **El juego que incrementa propiedades reforzantes**, también denominado conducta repetida, juego placentero o de ejercicio: Incluye movimientos repetidos de partes del cuerpo (como voltear o tocarse las manos por periodos prolongados) o de objetos (como hacer girar un plato de manera repetida).
- d) **Juego imaginativo**: este tipo de juego también es denominado de fantasía o simbólico, el cual cuando incluye gente u objetos se le conoce como juego de drama; y cuando no es así se le conoce como ensueño.

Dicho juego se ve fortalecido por algunos reforzadores condicionados que se producen en la actividad ante estímulos “reales” y que ocurren también en la situación imaginativa, por ejemplo cuando un niño pretende ser piloto. De igual manera, permite al infante aplicarse en actividades que en la situación real serían castigadas (como pretender comer él solo el pastel preparado para el paseo del domingo). Además, da al niño la oportunidad de ser reforzado negativamente al ocuparse en conductas que reducen estados emocionales aversivos condicionados e incondicionados, como al desarrollar una experiencia aterrizante (por ejemplo, sobrevivir a un accidente automovilístico), o adelantar una situación aversiva, ineludible y pendiente (como visitar al dentista).

- e) **Juego de solución de problemas (o juego constructivo)**, se caracteriza por presentar conducta relacionada con una situación problema para la que el niño no tiene todavía la respuesta requerida.

El juego solitario de solución de problemas, incluye principalmente actividades de construcción con materiales disponibles. La solución del problema añade al repertorio del niño habilidades y conocimiento.

El juego de solución de problemas que incluye a otros siempre requiere de juego cooperativo. En las primeras etapas, tal cooperación puede reducirse a un conjunto de técnicas o habilidades sociales, pero posteriormente es más evidente porque depende principalmente de un uso desenvuelto del lenguaje y de la capacidad para soportar demoras en el reforzamiento y en la ayuda del adulto.

Por su parte, García y Alarcón (2011) caracterizan al juego de la siguiente manera:

- El juego es **placer**, pues se considera divertido y generalmente suscita excitación haciendo aparecer signos de alegría o generando distintos tipos de placer, que en resumen, es placer de interactuar y compartir.
- El juego es una **experiencia de libertad**. Es una actividad voluntaria libremente elegida que no admite imposiciones externas. Aunque cuando el juego es grupal tiene que acatar las reglas del juego.
- El juego es sobre todo un **proceso**, sus motivaciones son intrínsecas no tiene metas o finalidades extrínsecas.
- El juego es una actividad que implica **acción** y participación activa.
- Jugar es el “como sí” de la realidad, teniendo al mismo tiempo conciencia de ficción. La ficción implica oposición con la función de lo real y le permite al niño/a liberarse de las imposiciones que lo real le impone para actuar y funcionar con sus propias normas y reglas que a sí mismo/a se impone.
- El juego es una **actividad seria**, porque en ella se activan todos los recursos y capacidades de la personalidad. El juego para el niño/a es el equivalente al trabajo del adulto.

I.2.3.- Juegos Cooperativos

Bijou (1982), señala que el juego es una actividad que incrementa todos los repertorios del niño, influenciando las estructuras motivacionales y dando oportunidades invaluable para mejorar el ajuste. Debido a las múltiples funciones del juego, es indispensable que

quienes se dedican a las prácticas de crianza y a mejorar la educación preescolar, entiendan los procesos inherentes a sus distintas clases y los procesos para fortalecerlos, debilitarlo o mantenerlo.

Ahora bien, una vez introducido lo anterior y para efectos de la investigación es importante destacar el *juego cooperativo*, el cual se define como actividades cuyo objetivo consiste en disminuir las manifestaciones de agresividad, promoviendo en cambio, actitudes de sensibilización, cooperación, comunicación y solidaridad, facilitando de esta manera el encuentro con los otros y el acercamiento a la naturaleza. De igual manera, buscan la participación de todos, predominando los objetivos colectivos sobre las metas individuales. En estos juegos, las personas juegan con otros y no contra otros; juegan para superar desafíos u obstáculos y no para superar a los otros (Beltrán, 2007).

Por su parte, Arranz (2007), considera al juego cooperativo, como un juego donde no hay ganadores ni perdedores, sin excluidos ni eliminados, sin equipos temporales o permanentes, distinguiendo así a estos juegos de los juegos de competición y de muchas actividades deportivas. Para este autor, los juegos cooperativos potencian en cambio la convivencia y el placer, y junto con otros, encontrar una meta en común. De igual forma lo caracteriza como una actividad donde el simple placer de jugar está puesto en avanzar dentro de la persecución de un objetivo de grupo, que será alcanzado gracias a la ayuda mutua dentro de las interacciones.

Por otro lado, los juegos cooperativos son definidos por Bijou (1982), como aquellos en los que los participantes dan y reciben ayuda, además desempeñan distintos papeles que contribuyen con un fin común

En lo que respecta a los tipos de juegos cooperativos, Beltrán (2007), menciona que dentro de éstos, hay juegos donde no se gana ni se pierde. También existen otros juegos cooperativos en el cual se gana o se pierde; pero a diferencia de los juegos competitivos donde alguien gana y alguien pierde, en los juegos cooperativos un individuo solo gana si todos ganan y pierde si todos pierden. En estas actividades donde se busca favorecer la búsqueda de soluciones creativas, el diálogo, la comunicación y participación de todos, se usan expresiones como: “deben intentar...”, “su objetivo es...”, entre otros, para que los

estudiantes estén orientados más a ayudarse y divertirse saludablemente logrando una meta y no a palabras que identifican la competición “ganar o perder”.

Beltrán (2007), describe los tipos de juegos cooperativos de la siguiente manera:

a. Juegos con objetivos cuantificables:

Todos los participantes tienen un mismo objetivo, el cual está claramente definido y se puede comprobar si se cumple o no. En este tipo de juego todos ganan o todos pierden, en función de si el grupo alcanza o no el objetivo propuesto. Dentro de este grupo diferenciamos dos subgrupos:

- **Con calificación:** En estos juegos el objetivo común es hacer el mayor número de puntos posible, superando una calificación determinada que, a veces, no está definida al comenzar la actividad sino que se va definiendo en función de los puntos obtenidos por el grupo, de forma que éste considera que gana cuando supera su propio record, como por ejemplo, el juego de encestar el balón, en el que cada grupo debe encestar la mayor cantidad de veces posibles el mismo, para así obtener un nuevo record a superar con cada participación.
- **Sin calificación:** Juegos en los que el objetivo que hay que superar no es el de alcanzar una calificación determinada, sino que suele tratarse de una prueba que debe superar el grupo. Un ejemplo de esto es, cuando al jugar al rompecabezas el objetivo del grupo consisten en lograr armarlo, para de esta manera lograr el objetivo.

b. Juegos con objetivo no cuantificable:

Consisten en juegos en los que el objetivo no puede ser evaluado por criterios rígidos, ni puede determinarse si se ha cumplido o no. En este tipo de juego no existen, por tanto, ni ganadores ni perdedores. El papel de todos los jugadores puede ser el mismo o diferenciarse varios papeles. En este último caso pueden existir cambios de rol a lo largo de la actividad pero, a diferencia de los que se producían en las actividades de cambio de rol propiamente dichas, en los juegos cooperativos de objetivos no cuantificable estos cambios vienen determinados por los propios participantes y no por

las circunstancias del juego. Otra diferencia significativa es que en los juegos de este tipo no existe preferencia por parte de los participantes del tipo de papel que van a desarrollar, mientras que en los juegos de rol propiamente dichos, los participantes prefieren un determinado papel (perseguir a ser perseguido, saltar a hacer girar la cuerda, etc.). A modo de ejemplo se pueden mencionar los siguientes: juegos de imitación, de vértigo, de mantener un objeto en movimiento, de reproducción de secuencias rítmicas, etc.

I.2.4.- Importancia de los juegos cooperativos en el desarrollo infantil

El juego cooperativo como categoría de juego pedagógico o dirigido que “se emplea para lograr un objetivo predeterminado en diferentes campos como la educación, la recreación y la psicología”, puede ser empleado como instrumento que promueve conductas sociales positivas (ayudar, cooperar, compartir). También puede utilizarse como medio para la comunicación, la socialización y la educación en valores, estimulando en la infancia el progresivo desarrollo social del niño a través de actividades lúdico-grupales que potencien la integración y participación grupal escolar y el mejoramiento del ambiente social dentro y fuera del aula de clase (Beltrán, 2007).

Por otro lado, Beltrán (2007), expone una serie de aspectos que, con base en investigaciones, son estimuladas por los juegos cooperativos:

- Las facultades para resolver problemas.
- La sensibilidad para aprender a convivir con las diferencias de los demás.
- Las capacidades para poder expresar sentimientos, emociones, conocimientos, experiencias, afectos, preocupaciones.
- La exploración y la búsqueda de soluciones creativas en un entorno libre de presiones.
- La valoración positiva del éxito ajeno.
- El desarrollo del pensamiento.
- Adquirir repertorios sociales adecuados como dar, ayudar, cooperar, compartir y consolar y, al mismo tiempo, así como la importancia de trabajar en equipo frente a la competitividad, promoviendo la participación y el disfrute de todos.

- El sentido de pertenencia a un grupo, ya que las personas que juegan juntas se sienten bien juntas.
- La participación por el mero placer de jugar y no por el hecho de lograr un premio.
- Las relaciones de igualdad con el resto de los participantes.
- La superación personal y no el superar a los otros.
- Percibir el juego como una actividad conjunta, no individualizada. Favoreciendo sentimientos de protagonismo colectivo en los que todos y cada uno de los participantes tienen un papel destacado.
- Interactuar y practicar diálogos de apoyo y apreciación mutua que sustituyen al habitual diálogo de desprecio y comentarios negativos a los que están acostumbrados. Posteriormente, extendiéndose a otros contextos de la vida y repercutiendo en ellos mismos y en quienes los rodean.
- La autoconfianza porque todos son bien aceptados y la habilidad de perseverar ante las dificultades se fortalece por el apoyo de los otros miembros del grupo.

Según Jonson y Jonson (1999), las relaciones entre pares contribuyen al desarrollo social y cognitivo y a la socialización, además, mencionan que la interacción cooperativa prolongada ayuda a estimular un desarrollo social saludable con una actitud general de confianza hacia el otro, la capacidad de analizar las situaciones y los problemas desde diferentes perspectivas, la sensación de dirección y propósito en la vida, la conciencia de la interdependencia mutua con los otros y una identidad personal integrada y coherente. Siguiendo esta misma línea, mencionan que, los esfuerzos conjuntos para alcanzar objetivos comunes favorecen la salud psicológica y la competencia social; cuanto más saludables psicológicamente sean los integrantes de un grupo, más capaces serán de contribuir al esfuerzo conjunto.

Agregan, que si lo que desea es fomentar las influencias positivas de los pares, se debe asegurar, en primera instancia, de que los alumnos interactúan con sus compañeros y, así como también, de que esa interacción tiene lugar en un contexto cooperativo (Johnson y Johnson, 1999).

I.3. Investigaciones en torno al tema

Desde finales de los 80, un grupo de profesionales de la Psicología y la Educación han estado trabajando en el campo de la intervención psico-educativa 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 pro-social, es decir, de valores (diálogo, tolerancia, igualdad, solidaridad, etc.) y de conductas sociales positivas (dar, ayudar, cooperar, compartir, consolar, etc.). 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 (Garaigordobil, 2003a).

En lo que respecta a cooperación Johnson y Johnson (1974 c. p. Slavin (1985) resumieron su investigación manifestando que la cooperación es mejor que la competencia o el individualismo para todas las tareas, excepto las más concretas y repetitivas. En un análisis global que se hizo posteriormente, Johnson, Maruyama, Nelson y Skon (1981, c. p. Slavin, 1985), indicaron que son tan fuertes las pruebas que apoyan que las bases que dan incentivo a la cooperación por encima de las competitivas e individualistas para aumentar la productividad, que ya no es necesario hacer más investigación sobre tal comparación. Sin embargo, Michaels (1977, c. p. Slavin, 1985), revisó gran parte de las mismas obras publicadas y sacó la conclusión de que la competición generalmente es mejor que la cooperación para la mayoría de las tareas. No obstante, el autor (Slavin, 1985), sostuvo que durante la breve duración de un estudio de laboratorio, la cooperación dio mejor resultado en pro de la actuación cuando la coordinación de esfuerzos es vital para el buen funcionamiento, mientras que la competencia es por lo menos tan eficaz como la cooperación cuando la coordinación de esfuerzos no es tan importante. Agrega, que durante largos períodos, la intensificación de las presiones sociales que favorecen la actuación en grupos cooperativos hace, más eficaz la cooperación.

Aunque está claro que bajo ciertas condiciones los incentivos a la cooperación llevan a un aumento en la conducta de ayuda, el grado en que es valiosa la ayuda para la actuación depende de la tarea y de la forma en que se miden los resultados. La mayoría de las tareas

usadas en las investigaciones sobre cooperación, competencia e individualismo, son tareas de resolución de problemas, y en estos casos, se encontró que los grupos habrían superado a los individuos, incluso si los miembros más competentes del grupo resolvieran el problema por sí solos, porque los miembros menos capaces de todos modos a habrían tenido la calificación del grupo (Slavin, 1985).

Ahora, al hablar de conducta pro social, López, Apodaca; Etxebarria, Fuentes, y Ortiz (1998), se propusieron analizar la conducta pro social de los niños/as de edad preescolar y algunas variables cognoscitivas y afectivas predictoras de la misma. En tal investigación la conducta pro social se analizó mediante diversos procedimientos y técnicas de medida, entre los que cuentan evaluación de los compañeros, evaluación del maestro (a) a través de dos cuestionarios diferentes y observación sistemática por parte de los investigadores en situaciones de juego espontáneo. En esta observación se registraron también las conductas agresivas. Las variables predictoras analizadas fueron empatía, toma de perspectiva espacial y social y calidad del apego. Los resultados obtenidos según lo expuesto 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 la conducta prosocial en esta edad.

Por su parte, Beltrán (2007), implementó un programa basado en juegos cooperativos en 20 escolares. Tal programa constaba de una sesión de dos horas semanales, durante un semestre, en el cual se realizaban dos actividades de tipo cooperativa, cada una seguida de su correspondiente reflexión. Durante la semana final de la intervención el autor aplicó un instrumento de evaluación tipo Likert, con estimaciones de conducta pro social y de conducta disocial, mismo que se implementó antes de iniciar la intervención. Los resultados obtenidos a través del tratamiento estadístico (prueba de los signos) y visual (gráficos), sugieren un impacto positivo de la intervención, a saber, disminución de las conductas disociales, entre las que cuentan agresión verbal y física a compañeros, destrucción de propiedad ajena, violación de normas de juegos, burlas dirigidas a otros compañeros; y por otro lado aumento de conductas pro sociales, entre ellas, demostración de empatía, emitir la etiqueta verbal por favor, jugar e incorporar a otros en el juego y tolerar el contacto físico.

Garaigordobil y Berrueco (2007) implementaron un programa, cuyo objetivo fue evaluar los efectos de un programa de juego cooperativo en factores conductuales y cognoscitivos del desarrollo infantil. Para ello utilizaron un diseño experimental pretest-intervención-postest con grupos de control a una muestra de 86 niñas y niños de 5 a 6 años, 53 experimentales y 33 de control. En la fase pretest y postest se utilizaron 5 instrumentos de evaluación. El programa constó de una sesión de juego semanal de 75 minutos de duración durante un curso escolar. Los resultados de los análisis de varianza dejaron claro que el programa incrementó significativamente la capacidad cognoscitiva de resolución prosocial de problemas interpersonales, la conducta altruista con iguales, la fluidez verbal y la normatividad. Se confirmó un cambio significativamente superior en los participantes del grupo experimental que antes de la intervención tenían un nivel bajo de desarrollo. Por otro lado, se constató que el sexo no influyó en los efectos del programa. Los resultados evidencian la relevancia del juego cooperativo en el desarrollo infantil y apoyan la idea de introducir el juego en los proyectos de la Educación Preescolar.

De igual forma, Garaigordobil y Berrueco (2007) aplicaron el programa para niñas y niños de 6 a 8 años, donde constataron que la intervención permitió: 1. Un incremento de conductas sociales positivas (liderazgo, sensibilidad social, respeto-autocontrol); 2. Una disminución de conductas sociales negativas (agresividad, apatía, retraimiento, ansiedad-timidez); 3. Un aumento de la capacidad de cooperación; 4. Una mejora de la comunicación intragrupo; 5. Un menor empleo de estrategias cognoscitivas agresivas como técnica de resolución de conflictos sociales; 6. Una elevación del autoconcepto; 7. La estabilidad emocional; 8. Un aumento del reconocimiento del esquema corporal; 9. Y una mejora en las actitudes de madurez para el aprendizaje escolar.

Garaigordobil (1996), en su libro *“Jugar, cooperar y crear”*, describe una investigación realizada en la que empleó un programa de juegos, cuyos resultados sugieren que el programa de juego estimuló: (1) Una mejora de la capacidad de cooperación grupal, que se evidenció en la emergencia de conductas altruistas intragrupo. (2) Un aumento de la conducta asertiva en la interacción social con otros compañeros. Aunque, el programa estimuló la disminución de las conductas pasivas en la interacción social, ejerció especialmente un mayor impacto sobre las conductas agresivas que experimentaron un

notorio descenso. (3) Un relevante incremento de los mensajes positivos, así como la casi desaparición de los mensajes negativos en relación con los compañeros del grupo. (4) Una mejora del autoconcepto, especialmente en lo referido a características afectivas y de sociabilidad, que están más directamente relacionadas con la intervención. (5) Un incremento de la creatividad verbal en los tres indicadores evaluados a través de dos tareas. (6) Una mejora de la creatividad gráfico-figurativa que se pone de relieve en el aumento de la fluidez, la originalidad, la conectividad y la fantasía.

Andrade y Velandia (2003), en su investigación, se trazan como objetivo proponer una definición funcional de la conducta cooperativa en niños preescolares en el área de las artes plásticas y, en segundo lugar, evaluar, tomando en consideración la definición funcional resultante, la efectividad de un paquete de técnicas y procedimientos conductuales que permitan modificar la conducta cooperativa, además, evaluar la transferencia del aprendizaje de una tarea entrenada a otra no entrenada, los resultados de tal investigación indican que la variable dependiente fue efectiva, puesto que los sujetos que participaron en la investigación adquirieron y/o incrementaron la conducta cooperativa, sin embargo, no hubo transferencia del aprendizaje.

Betancourt y Martínez (2009), tomando en cuenta la línea de investigación de Garaigordobil, hacen una réplica uno de sus programa en niños venezolanos de 8 a 10 años, los resultados de este estudio resultaron positivos, sin embargo, no tanto como para aseverar que son significativos.

Pereira y Pernía (2010), se trazan como objetivo evaluar los efectos del juego sobre una de las instancias de las habilidades sociales, específicamente sobre la conducta cooperativa en niños escolares, valorando cambios en dicha conducta emitida en condición de tarea, incluyendo el juego como variable independiente, consecuentemente, determinado la transferencia del aprendizaje de la misma de un contexto entrenado a uno no entrenado. En dicho trabajo de investigación se concluye que el juego como variable independiente no logró producir cambios estables en la frecuencia de emisión de la conducta cooperativa en los participantes. En cuanto al objetivo referido al fenómeno de la transferencia, se

encontró que el nivel de frecuencia de emisión de la conducta cooperativa de los participantes en su contexto natural aumentó después de la intervención.

Muchas son las investigaciones y mucho hay en el historial de juegos cooperativos y conducta social, en general, se ha encontrado que las conductas prosociales pueden verse influenciada por factores como la calidad del vínculo con la madre, la empatía, entre otros, además, se ha evidenciado divergencias en relación a la influencia del género de los niños sobre dichas conductas. Por otro lado, también se ha encontrado un impacto positivo de actividades de tipo cooperativa sobre la conducta prosocial y disminución de agresión física y verbal, entre otros, dando un valor fundamental a los juegos cooperativos, como una herramienta importante utilizada para el desarrollo eficaz de la socialización, especialmente en el área educativa y en los primeros años de vida.

II.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El juego temprano y variado contribuye de un modo muy positivo a todos los aspectos del crecimiento. Estructuralmente, el juego está estrechamente vinculado a las cuatro dimensiones básicas del desarrollo infantil: psicomotriz, intelectual, social y afectivo-emocional. Desde el punto de vista psicomotriz, el juego potencia el desarrollo del cuerpo y de los sentidos. Desde el punto de vista de la evolución intelectual, jugando los niños aprenden, porque obtienen nuevas experiencias, porque es una oportunidad para cometer aciertos y errores, para aplicar sus conocimientos y para solucionar problemas. Desde el punto de vista de la sociabilidad, mediante el juego el niño entra en contacto con sus iguales, lo que le ayuda a ir conociendo a las personas que le rodean, a aprender normas de comportamiento y a descubrirse a sí mismo en el marco de estos intercambios. Desde el punto de vista afectivo-emocional, el juego genera placer, entrenamiento y alegría de vivir, permite la expresión libre de sentimientos y emociones y descargar tensiones. Las contribuciones del juego al desarrollo infantil llevan a concluir que el juego, esa actividad por excelencia de la infancia, es vital e indispensable para todo ser humano (Garaigordobil, 2005a).

Juego y relación social guardan, así mismo, estrechas vinculaciones. En primer lugar, porque el juego hace referencia a personas, es decir, la interacción humana lúdica y positiva parece ser un prerequisite para el nacimiento del juego simbólico y, en segundo lugar, porque llama a la relación, es decir, orienta al niño a la interacción con otros, promueve la socialización y la adaptación socio-emocional (Garaigordobil, 1996).

Según García y Alarcón (2011), los estudios realizados desde distintas perspectivas epistemológicas permiten considerar el juego como una pieza clave en el desenvolvimiento integral infantil, 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, esto es, con numerosos fenómenos cognoscitivos y sociales. De las conclusiones de esos estudios se desprende que el juego es vital e indispensable para la evolución del ser humano. Por tanto, el juego se posiciona

como una necesidad vital, porque el niño/a requiere acción, manejar objetos y relacionarse. Todas las actividades lúdico-grupales que realizan los niños y las niñas a lo largo de la infancia estimulan su progresivo desarrollo social. Los estudios realizados destacan que los juegos simbólicos, los juegos de reglas y los juegos cooperativos tienen cualidades intrínsecas que los hacen relevantes en el proceso de socialización infantil.

Por otro lado, no se puede dejar de considerar que el juego es fuente de aprendizaje porque estimula la acción, la reflexión y la expresión. El juego permite investigar y conocer el mundo de los objetos, el de las personas y su relación, explorar, descubrir y crear. Para las primeras interacciones de la vida y desarrollo de un infante no hay diferencia entre jugar y aprender, porque cualquier juego que presente nuevas exigencias se ha de considerar como una oportunidad de aprendizaje; es más, en el juego los niños y las niñas aprenden con una facilidad notable porque están especialmente predispuestos para recibir lo que les ofrece la actividad lúdica a la cual se dedican con placer. Consecuentemente, se pone en relieve la necesidad de que el juego esté incluido en los proyectos educativos, no sólo porque los niños y niñas sienten la necesidad de jugar, sino como medio de diagnóstico y conocimiento profundo de las conductas del alumnado. Como se puede percibir a través de la información que hasta ahora se presenta, el juego facilita diferentes aspectos de la conducta (García y Alarcón, 2011).

Los juegos deben considerarse como una herramienta importante en el aula, puesto que aportan una forma diferente de adquirir el aprendizaje y orientar el interés del participante hacia las áreas que se involucren en la actividad lúdica, mediante el descanso y la recreación, aspectos que son propios de los niños. Es por ello la importancia de las investigaciones en el área, que además de dejar hallazgos empíricos que ejerzan un aporte científico, ayuden al docente a valorizar sobre la importancia de la actividad lúdica y la aplicabilidad de herramientas eficaces (científicamente comprobadas) que permitan al niño desempeñarse en todas sus áreas.

Bijou (1982) expresa que los juegos cooperativos son indispensables para el desarrollo infantil, pues brindan la oportunidad para practicar las conductas sociales aprendidas y para adquirir nuevos comportamientos de orden social.

Ahora bien, una vez introducida la importancia de los juegos cooperativos en las conductas sociales, es importante señalar en lo que respecta a la conducta pro social, que son diversas las definiciones teóricas desarrolladas en torno a ésta, y si bien, la mayoría de ellas incluye la idea de “conducta social positiva”, este acuerdo desaparece cuando se intenta caracterizar el concepto con mayor precisión. Se discute abiertamente sobre si deben o no deben incorporarse consideraciones de carácter motivacional en la definición del concepto. Esta discrepancia permite distinguir dos tipos de conductas sociales positivas: (a) las conductas pro sociales que suponen un beneficio mutuo para las dos partes implicadas en la relación interpersonal, y (b) las conductas pro sociales que sólo benefician a una de las partes. Debido a esta diferenciación surge el criterio motivacional que pone de manifiesto la dicotomía de motivación altruista/no altruista del comportamiento pro social.

Teniendo en cuenta las definiciones previas, en la propuesta de intervención psicológica basada en el juego cooperativo de Garaigordobil (2003a) se plantea una definición que incluye las dos perspectivas (conductual y motivacional), desde la que se entiende por conducta pro social, 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 pro sociales, Strayer (1981, c. p. Garaigordobil, 2003a) expone una clasificación en la que incorpora dentro de la categoría de comportamientos pro sociales 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.

Por otro lado, la importancia de trabajar la conducta pro social en niños de edad preescolar estriba en resultados obtenidos de investigaciones recientes, las cuales permiten afirmar que la ayuda, la cooperación y la capacidad de compartir emergen en el puente

entre el segundo y el tercer año de vida y que en los años preescolares la conducta pro-social, aunque menos frecuente que en edades posteriores, ya es manifiesta. A los tres años, las destrezas pro sociales son cada vez más evidentes, acompañándose de gestos y palabras de compasión y de conductas de compartir objetos.

De acuerdo con López, Apodaca, Etxebarria, Fuentes y Ortiz (1998), el interés por abordar la etapa preescolar, tras haber realizado diversas investigaciones sobre las conducta pro social en diversas etapas evolutivas, estriba en intentar profundizar en la comprensión de los orígenes de la conducta pro social, un tema que se revela como una de las cuestiones más acuciantes y actuales en el estudio de esta temática y que además debe tener gran interés práctico al permitir orientar la intervención temprana para promover y desarrollar este tipo de disposiciones.

Los aportes teóricos, aunado a los hallazgos de Garaigordobil han motivado una línea de investigación que ha ganado terreno en Venezuela. Los aspectos más significativas dentro del área, vienen dados por las investigaciones de autores como Andrade y Velandia (2003), quienes se plantearon como objetivo de investigación proponer una definición funcional de la conducta cooperativa, para consecuentemente, evaluar con tal definición la efectividad de un paquete de técnicas y procedimientos conductuales que permitiesen modificar la conducta cooperativa en niños preescolares en el área de artes plásticas, para dejar evidencia a través de esto su carácter operante. Los resultados obtenidos por estas autoras indican que el paquete de técnicas y procedimientos conductuales empleado fue efectivo, llegando a esta conclusión debido a que los sujetos que participaron en la investigación adquirieron y/o incrementaron la conducta cooperativa. Sin embargo, no pueden afirmar que ocurrió transferencia de la conducta cooperativa de una tarea entrenada a una no entrenada.

Por otro lado, Betancourt y Martínez (2009), basadas en las investigaciones de Garaigordobil, hacen una réplica de su programa en niños venezolanos de 8 a 10 años, quienes tomando los juegos que esta autora expone en su programa, hacen una validación de los mismos para su posterior adaptación y aplicación a niños escolares venezolanos. Los resultados de esta investigación fueron positivos, más no significativos, ya que no se pudo afirmar que el juego tenga un efecto positivo consistente. Las autoras afirman que parece

haber transferencia de un contexto entrenado al no entrenado, consecuentemente, dejan por sentado que el uso correcto de los juegos, específicamente, los diseñados por Garaigordobil son una herramienta útil, en tanto que hubo una influencia de los mismos en la conducta cooperativa de los participantes.

Luego, para el año 2010, Pereira y Pernía se plantean evaluar los efectos del juego sobre una de las instancias de las habilidades sociales, específicamente sobre la conducta cooperativa en niños escolares, valorando cambios en dicha conducta, emitida en condición de tarea al incluir el juego como variable independiente y determinado la transferencia del aprendizaje de la misma de un contexto entrenado a uno no entrenado. Estos autores consideran la investigación como una réplica sistemática del trabajo de Betancourt y Martínez (2009), pero en lugar de evaluar el efecto del juego en la conducta social infantil, lo hacen en la conducta cooperativa, tomando la definición funcional propuesta por Andrade y Velandia (2003), de quienes además toman la réplica de uno de sus objetivos, como lo es el fenómeno de la transferencia, pero en lugar de evaluar la transferencia de una tarea entrenada a una no entrenada, se evaluó la transferencia de un contexto entrenado a otro no entrenado. Al utilizar el mismo programa de juegos de Garaigordobil, validado por Betancourt y Martínez (2009), dejan como conclusiones utilizar juegos más conocidos por la muestra a utilizar o en su defecto que la validación se haga con una base cultural.

Ahora bien, como se logra deslastrar de la descripción breve de estas investigaciones, son muchos los beneficios que brinda el juego y mayor el aporte que se puede brindar desde el análisis conductual a la educación y bienestar de los niños escolarizados, tales investigaciones han abierto el camino y van dejando huella para trabajar y seguir avanzando en el área, para de esta manera brindar un gran soporte a la sociedad, específicamente a las instituciones escolares de nuestro país.

Lo anteriormente expuesto, conduce a plantearse en la presente investigación los siguientes objetivos:

Objetivo general

- Evaluar el efecto de un programa basado en juegos cooperativos sobre la adquisición de la conducta pro-social en niños de edad pre-escolar.

Objetivos específicos

- Validar juegos cooperativos en función de adaptarlos a la población prevista para la investigación.
- Determinar el nivel de conductas pro-sociales de niños preescolares en el ámbito escolar antes y después del entrenamiento.
- Evaluar la significancia del cambio de conductas pro-sociales de niños preescolares luego de la intervención.
- Determinar la generalidad de los hallazgos estableciendo comparaciones con investigaciones previas en la misma línea investigativa.

III.- MARCO METODOLÓGICO Y RESULTADOS

A continuación se presenta un cuadro resumen con cada una de las etapas de la presente investigación.

Cuadro 1

Fases que componen las etapas I y II, con sus respectivos objetivos.

ETAPA I	
Validación de contenido	
Fase	Objetivo
<i>Fase de validación de Juegos y de materiales</i>	Validar juegos cooperativos en función de adaptarlos a la población prevista para la investigación, en términos de la idoneidad de las actividades, los materiales correspondientes a los juegos cooperativos y de su adaptación a la edad de los niños.
ETAPA II	
Estudio de campo experimental	
Fases	Objetivos
<i>Fase de prueba</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar las instrucciones, las hojas de registro, los reforzadores seleccionados y procedimientos generales para la puesta en marcha de la fase experimental. • Determinar el nivel de conductas pro-sociales de niños preescolares en el ámbito escolar antes y después del entrenamiento.
<i>Fase experimental</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar la significancia del cambio de conductas pro-sociales de niños preescolares luego de la intervención. • Determinar la generalidad de los hallazgos estableciendo comparaciones con investigaciones previas en la misma línea investigativa.

Seguidamente se presenta una descripción detallada de las fases que comprenden tanto la Etapa I como la Etapa II.

III.1. ETAPA I: Validación de contenido: *Validación de juegos*

III.1.1. Objetivo general

Evaluar la idoneidad de las actividades, los materiales e instrucciones correspondientes a los juegos cooperativos preseleccionados para niños de preescolar con edades comprendidas entre 3-5 años, con el fin de adaptarlos a una muestra de niños de preescolar de la población venezolana.

III.1.2. Participantes/Ambiente

Se seleccionaron un total de cinco (5) expertos, entre los cuales: dos (2) son Psicólogos con experiencia en el área Escolar; dos (2) en el área de educación preescolar de niños; y un (1) experto en el área de psicopedagogía, quienes evaluaron (de acuerdo con su criterio) la adecuación de los juegos, materiales y vocabulario a la muestra de niños de preescolar, para poder ser utilizadas en la presente investigación. Esta fase se realizó en los diferentes lugares donde se desempeñan laboralmente cada uno de los expertos que fueron seleccionados.

A continuación se presenta un cuadro donde se exponen los datos más relevantes de cada uno de los expertos:

Cuadro 2

Lista de expertos encargados de la evaluación de las actividades seleccionadas.

EXPERTO	PROFESIÓN	TIEMPO EN LA PROFESION	LUGAR DE TRABAJO
1	Psicólogo de desarrollo humano	27 años	U.C.V. Escuela de Psicología
2	Psicólogo	21 años	U.C.V. Escuela de Psicología
3	Psicopedagogo	18 años	U. E N. Calazán Herrera
4	Docente Educación Inicial	11 años	U.E. Colegio Adventista “Libertador”
5	Docente	15 años	C. E. E. I. Parroquial Tácata

III.1.3. Materiales

1. Cuestionario para la validación de Juegos Cooperativos por parte de los expertos. (ver anexo 1)
2. Lápices, borradores y sacapuntas.
3. Ficha técnica de cada uno de los juegos pre-seleccionados

III.1.4. Procedimiento

El primer paso consistió en la selección de un conjunto de posibles juegos para ejecutar en cada una de las sesiones experimentales. Dichos juegos fueron tomados del libro **Juegos cooperativos y sin competición para la educación infantil**, recopilado por Emilio Arranz Beltrán (2007.), así como del material **Juegos Cooperativos y Juegos de paz: Cuaderno de trabajo para el educador (s.f.)**. Para esta preselección se tomaron en cuenta principalmente aquellos juegos que fuesen más conocidos o parecidos a los que se realizan en la población venezolana, así como también aquéllos que fuesen más atractivos y accesibles. De igual manera, se priorizaron aquellos juegos que requirieran menos

materiales y sus instrucciones fueran sencillas, de manera que fuese fácil de comprender y llevar a cabo por cada uno de los niños de la muestra seleccionada.

El segundo paso estuvo enmarcado en la elaboración del “Cuestionario de Validación de los Juegos Cooperativos (actividades, instrucciones, materiales) para ser respondido por los expertos”.

El tercer paso consistió en la selección de los expertos, quienes se encargarían de evaluar la idoneidad de los Juegos pre-seleccionados, para lo cual se elaboró una lista de personas que tuviesen conocimientos, tanto teóricos como prácticos, relacionados con los juegos y los niños preescolares.

El cuarto paso estuvo enmarcado en la entrega de los cuestionarios, para lo cual los investigadores se trasladaron hasta sus diferentes lugares de trabajo, explicándoles los objetivos de la investigación y del cuestionario, además se fijó la fecha en la cual se recogería dicho cuestionario.

III.1.5. Resultados

Para el análisis de los resultados obtenidos se siguieron los siguientes criterios:

1. Dificultad

Se inició evaluando si la *dificultad* presentada en los juegos era adecuada para niños de preescolar con edades comprendidas entre los 3-5 años, mediante una escala Lickert, compuesta por cinco (5) puntos, donde el rango va, desde (5) “*Juego Excesivamente Difícil*” hasta (1) *Juego Excesivamente Fácil para la muestra seleccionada*”.,. Seguidamente se presenta en una tabla, los resultados obtenidos.

Tabla 1

Frecuencia de expertos en la evaluación del Grado de Dificultad de las actividades de tipo cooperativo

JUEGOS		Grado de Dificultad: Frecuencia de expertos que coinciden.				
		5	4	3	2	1
1.	Queremos que n. Haga la gallina.			2	1	2
2.	Periquito, periquito.			4		1
3.	Corre, trenecito, por la Carrilera.	1			3	1
4.	Nombre y subirse a la silla (a).			2	3	
5.	Me pica aquí.			3	1	1
6.	A la rueda, rueda.			1	2	2
7.	Yo quiero un bus.		1	2	1	1
8.	El globo no toca el suelo			3	2	
9.	Caravana de orugas			1	3	1
10.	El lazarillo	1	1	1	1	1
11.	Caracol australiano		1	2		2
12.	Demos un aplauso			1	1	3
13.	La fiesta de la aldea			3		2
14.	El tren de arganda	1			2	2
15.	El tren chucu, chucu, chucu.		1	1	1	2
16.	Construcciones en grupo			2	2	1
17.	Puño, puñete		1	1	1	2
18.	Esta es la danza de la serpiente	2		1	1	1
19.	La torre.			2	3	
20.	Montar a caballo	1	2		2	
21.	El trenecito corre, corre sin parar			1	2	2

Continuación Tabla 1

Frecuencia de expertos en la evaluación del Grado de Dificultad de las actividades de tipo cooperativo

JUEGOS		Grado de Dificultad: Frecuencia de expertos que coinciden.				
		5	4	3	2	1
22.	Sillas musicales cooperativas.			2	2	1
23.	Amiga la de adelante		1	1	2	1
24.	Una elefanta se balanceaba			1	2	2
25.	Rompecabezas en grupo			3	1	1
26.	El tren se varó			2	2	1
27.	Chocolate con churros	1	1	2		1
28.	La torre con lapiceros. O paletas		1	1	2	1
29.	Aros musicales			3	1	2
30.	Cesta revuelta	1		2	1	1
31.	Las prendas		1	2	2	
32.	Oruga gigante		1	3	1	
33.	Todo el mundo en esta fiesta			1	1	3
34.	Paseo por el lago encantado		2	2		1
35.	Vuelta y vuelta		2		1	2
36.	Silla musical cooperativa		1	2	2	
37.	El tendedero del gordito		2	2	1	
38.	Cuadros a trozos	1	3	1		
39.	Voleibol cooperativo	1	1	3		
40.	Las parejas chillonas		2	1	1	1
41.	El burro terco		2	1	1	1
42.	Pintura alternativa		2	1	1	1
43.	El dragón		2	1	1	1

1. **Queremos que n. Haga la gallina:** dos de los cinco (2/5) expertos conceptuaron este juego como excesivamente fácil, otros dos (2/5), lo calificaron con una dificultad

media y uno de los cinco (1/5) expertos lo evaluó como fácil, tomando en cuenta la edad de los niños.

2. Periquito, periquito: de los cinco (5) expertos, uno (1/5) calificó este juego como excesivamente fácil, mientras, los cuatro (4/5) expertos restantes lo estimaron como un juego de dificultad media.

3. Corre, trenecito, por la Carrilera: uno (1/5) de los expertos lo consideró un juego excesivamente fácil, otro (1/5) excesivamente difícil, mientras el resto (3/5) lo calificó como un juego fácil.

4. Nombre y subirse a la silla (a): este juego fue estimado con una dificultad media por dos de los cinco (2/5) expertos, mientras los otros tres (3/5) lo atribuyeron como un juego fácil.

5. Me pica aquí: de los cinco expertos, tres (3/5) concordaron en que este juego posee una dificultad media, uno (1/5) lo estimó como fácil y el otro (1/5) excesivamente fácil.

6. A la rueda, rueda: fue calificado como excesivamente fácil (2/5) y fácil (2/5) por dos de los cinco expertos respectivamente, por otro lado el experto faltante (1/5) lo evaluó como un juego de dificultad media.

7. Yo quiero un bus: de los cinco expertos, uno (1/5) lo designó como difícil, dos (2/5) lo categorizaron de dificultad media, uno (1/5) lo juzgó como fácil y otro (1/5) excesivamente fácil para la edad de la muestra.

8. El globo no toca el suelo: tres de los cinco (3/5) expertos concordaron que este juego posee una dificultad media, mientras el resto (2/5) lo juzgaron como un juego fácil.

9. Caravana de orugas: la valoración de los expertos para este juego fue de dificultad media para uno (1/5) de los expertos, mientras tres (3/5) lo valoraron como un juego fácil y el experto número cinco (1/5) lo calificó como excesivamente fácil.

10. El lazarillo: los cinco expertos dieron una valoración diferente en este caso, cada opción contó con la calificación de un experto.

11. **Caracol australiano:** un experto (1/5) valoró este juego como difícil, dos (2/5) lo designaron como un juego de dificultad media, mientras los experto restantes (2/5) lo conceptuaron como un juego excesivamente fácil.
12. **Demos un aplauso:** tres (3/5) de los expertos coincidieron que el juego es excesivamente fácil para el rango de edad de la muestra, uno (1/5) de los expertos estimó que tiene dificultad media y por último, el experto restante (1/5) lo calificó un juego fácil.
13. **La fiesta de la aldea:** de los cinco expertos, tres (3/5) designaron este juego con un nivel de dificultad media, mientras los dos (2/5) restantes lo consideran un juego excesivamente fácil.
14. **El tren de arganda:** en la evaluación, el presente juego fue valorado como excesivamente difícil para la muestra por uno (1/5) de los expertos, dos lo consideraron fácil (2/5) y el resto (2/5) lo juzgó como un juego excesivamente fácil.
15. **El tren chucu, chucu, chucu:** dos de los cinco (2/5) expertos calificaron este juego excesivamente fácil para la muestra, uno (1/5) lo conceptuó fácil, uno (1/5) de dificultad media, mientras el otro (1/5) lo designó como un juego difícil.
16. **Construcciones en grupo:** en la valoración de este juego, un experto (1/5) lo consideró excesivamente fácil, dos (2/5) concordaron en fácil y los otros dos (2/5) lo conceptuaron con una dificultad media.
17. **Puño, puñete:** dos de los cinco (2/5) expertos juzgaron el juego como excesivamente fácil, uno (1/5) consideró que el juego es fácil, uno (1/5) que el juego es de dificultad media y otro (1/5) lo calificó difícil.
18. **Esta es la danza de la serpiente:** dos de los cinco (2/5) expertos juzgaron este juego como excesivamente difícil para la muestra, uno (1/5) lo estimó fácil, uno (1/5) de dificultad media, mientras el otro (1/5) lo evaluó como difícil.
19. **La torre:** dos de los cinco (2/5) expertos coexisten en que este juego posee una dificultad media, mientras el resto (3/5) lo estimó como fácil.

- 20. Montar a caballo:** uno de los expertos (1/5) designó a este juego como excesivamente difícil, dos (2/5) concordaron en que es difícil, los otros (2/5) consideraron que es un juego fácil para la muestra.
- 21. El trencito corre, corre sin parar:** un experto (1/5) estimo que este juego posee una dificultad media, dos (2/5) coincidieron en que es fácil y el resto (2/5) lo calificó como excesivamente fácil.
- 22. Sillas musicales cooperativas. Nos sentamos:** este juego fue calificado como un juego de dificultad media por dos de los cinco (2/5) expertos, otros dos (2/5) lo juzgaron como difícil y el experto número cinco (1/5) lo estimó excesivamente fácil.
- 23. Amiga la de adelante:** de los cinco expertos, uno (1/5) lo valoró como un juego difícil, uno (1/5) de dificultad media, otro (1/5) lo calificó como un juego fácil y el resto (2/5) de los expertos consideró que es un juego excesivamente fácil.
- 24. Una elefanta se balanceaba:** dos (2/5) de los expertos consideraron que este juego es excesivamente fácil, otros dos (2/5) lo calificaron como un juego fácil y uno de los cinco (1/5) expertos atribuyo que posee una dificultad media con respecto a la edad de los niños.
- 25. Rompecabezas en grupo:** según la evaluación de los expertos, tres (3/5) de ellos coincidieron que este juego posee un nivel de dificultad media, uno (1/5) cree que es fácil, mientras el otro (1/5) lo designa como excesivamente fácil.
- 26. El tren se varó:** dos (2/5) de los expertos coexisten en la idea de que este juego es excesivamente fácil, otros dos (2/5) lo calificaron con una dificultad media y uno (1/5) de los cinco expertos lo juzgó como fácil
- 27. Chocolate con churros:** de los cinco expertos, uno (1/5) lo estimó excesivamente difícil, otro (1/5) experto lo consideró difícil, dos (2/5) concordaron que posee una dificultad media, por su parte el otro (1/5) experto atribuyo que el juego es excesivamente fácil.
- 28. La torre con lapiceros o paletas:** de los cinco expertos, un (1/5) experto califico a este juego con un nivel de dificultad difícil, otro (1/5) que posee un nivel medio de

dificultad, mientras otros dos (2/5) lo juzgaron como un juego fácil por último, el experto cinco (1/5) lo valoro como excesivamente fácil.

29. Aros musicales: tres (3/5) de los expertos concordaron que este juego posee una dificultad media, un experto (1/5) estima que es fácil, mientras los otros dos (2/5) lo juzgaron con una dificultad excesivamente fácil para la edad de los niños.

30. Cesta revuelta: uno (1/5) de los expertos lo valoro como un juego excesivamente difícil, dos (2/5) designaron el juego con una dificultad media, un (1/5) experto lo consideró fácil y el otro (1/5) lo conceptuó excesivamente fácil.

31. Las prendas: un experto (1/5) consideró que este juego es difícil, dos (2/5) concordaron en que posee una dificultad media, y el resto (2/5) lo juzgó como fácil.

32. Oruga gigante: para el presente juego un (1/5) experto conceptuó al juego con un nivel de dificultad difícil, tres (3/5) expertos concordaron en que tiene una dificultad media y uno (1/5) lo estimó fácil.

33. Todo el mundo en esta fiesta: de los cinco expertos, tres (3/5) coincidieron en que este juego posee una dificultad excesivamente fácil, uno (1/5) lo contemplo fácil y el otro (1/5) según su apreciación, el juego posee un nivel de dificultad media.

34. Paseo por el lago encantado: dos (2/5) de los expertos reconocieron que este juego es difícil, otros dos (2/5) lo calificaron con una dificultad media y uno de los cinco (1/5) expertos lo juzgó como excesivamente fácil para la edad de los niños que conforman la muestra.

35. Vuelta y vuelta: este juego posee una valoración de difícil para dos (2/5) de los expertos, fácil para uno (1/5) de ellos y para el resto (2/5) es considerado un juego excesivamente fácil.

36. Silla musical cooperativa: este juego es considerado por uno (1/5) de los expertos como un juego difícil, por otros dos (2/5) como un juego de dificultad media, y por dos (2/5) de los cinco expertos como un juego fácil

37. El tendadero del gordito: de los cinco expertos dos (2/5) coincidieron en que este juego era difícil, otros dos (2/5) lo juzgaron con una dificultad media y uno (1/5) de los cinco expertos lo estimó fácil para la edad de los niños.

38. Cuadros a trozos: de los cinco expertos, uno (1/5) calificó este juego como excesivamente difícil, otro (1/5) lo estimó como un juego de dificultad media, sin embargo, el resto (3/5) concordó en que se trata de un juego difícil.

39. Voleibol cooperativo: el juego fue valorado como excesivamente difícil por uno (1/5) de los expertos, la misma cantidad (1/5) estimó que es difícil y tres (3/5) de ellos lo conceptúa un juego de dificultad media.

40. Las parejas chillonas, 41. El burro terco, 42. Pintura alternativa, 43. El dragón: estos juegos poseen la misma valoración por parte de los expertos, siendo calificados por dos de los cinco (2/5) expertos como un juego difícil, por un (1/5) experto como un juego de dificultad media, por otro (1/5) como fácil, y por último, como un juego excesivamente fácil para uno (1/5) de los cinco expertos.

2. Adecuación

En segundo lugar, se les pidió a los expertos que evaluaran el nivel de **adecuación** de cada una de las actividades en cuanto a:

- Si los materiales por utilizar en cada juego son los apropiados
- Si dichos juegos resultarían interesantes para los niños y niñas cursantes de preescolar con edades entre 3 y 5 años.

Para esto, se empleó una escala de cuatro (4) puntos que va desde (4) *juego totalmente inadecuado* hasta (1) *juego totalmente adecuado*.

Tabla 2

Frecuencia de expertos en la evaluación del Nivel de Adecuación de las actividades de tipo cooperativo para ser utilizados por niños preescolares.

		Nivel de Adecuación: Frecuencia de expertos que coinciden en la Adecuación			
JUEGOS		4	3	2	1
1.	Queremos que n. Haga la gallina.		1	2	2
2.	Periquito, periquito.		2	2	1
3.	Corre, trenecito, por la Carrilera.	1		3	1
4.	Nombre y subirse a la silla (a).		1	4	1
5.	Me pica aquí.		1	2	2
6.	A la rueda, rueda.			3	2
7.	Yo quiero un bus.		2	2	1
8.	El globo no toca el suelo			4	1
9.	Caravana de orugas			4	1
10.	El lazarillo	1	3		1
11.	Caracol australiano		2	2	1
12.	Demos un aplauso			3	2
13.	La fiesta de la aldea		1	2	2
14.	El tren de arganda	1	1	1	2
15.	El tren chucu, chucu, chucu.			3	2
16.	Construcciones en grupo			4	1
17.	Puño, puñete		1	3	1
18.	Esta es la danza de la serpiente	2		2	1
19.	La torre.			4	1
20.	Montar a caballo	2		2	1
21.	El trenecito corre, corre sin parar			4	1
22.	Sillas musicales cooperativas.		1	3	1

Continuación Tabla 2

Frecuencia de expertos en la evaluación del Nivel de Adecuación de las actividades de tipo cooperativo para ser utilizados por niños preescolares.

JUEGOS		Nivel de Adecuación: Frecuencia de expertos que coinciden en la Adecuación			
		4	3	2	1
23.	Amiga la de alante			3	2
24.	Una elefanta se balanceaba			2	3
25.	Rompecabezas en grupo		1	2	2
26.	El tren se varó			4	1
27.	Chocolate con churros	2		2	1
28.	La torre con lapiceros. O paletas		1	2	2
29.	Aros musicales		1	3	1
30.	Cesta revuelta		3	1	1
31.	Las prendas		1	4	
32.	Oruga gigante		2	1	2
33.	Todo el mundo en esta fiesta			2	3
34.	Paseo por el lago encantado		1	3	1
35.	Vuelta y vuelta	1	1	1	2
36.	Silla musical cooperativa		1	3	1
37.	El tendedero del gordito	1	1	2	1
38.	Cuadros a trozos	2	2	1	
39.	Voleibol cooperativo		1	3	1
40.	Las parejas chillonas	1		2	2
41.	El burro terco	1	1	2	1
42.	Pintura alternativa	1		3	1
43.	El dragón	1	1	2	1

1. **Queremos que n. Haga la gallina.** De los cinco (5) expertos, uno (1/5) estimó que el juego es inadecuado para niños preescolares de tres a cinco años de edad, dos (2/5)

concuerdan en que es adecuado y otros dos (2/5) que es totalmente adecuado para la muestra.

2. Periquito, periquito. Dos de los expertos (2/5) convergieron en que el juego es inadecuado para la edad establecida, dos (2/5) concordaron en que es adecuado, mientras uno (1/5) lo designó como totalmente adecuado para la muestra.

3. Corre, trenecito, por la Carrilera. Es apreciado por uno (1/5) de los expertos como totalmente inadecuado para la muestra seleccionada, mientras que para tres (3/5) de ellos califica como un juego adecuado, por último, un experto (1/5) lo cree completamente adecuado.

4. Nombre y subirse a la silla (a). Cuatro de los expertos (4/5) concordaron en que el juego es adecuado para la edad de la muestra, mientras el experto restante (1/5) consideró que es completamente adecuado para la muestra.

5. Me pica aquí. Dos de los expertos (2/5) coincidieron en que juego es adecuado para la edad establecida, dos (2/5) convergieron en que es completamente adecuado, mientras uno (1/5) lo evalúa como inadecuado para la muestra.

6. A la rueda, rueda. Tres de los expertos (3/5) convergieron en que el juego es adecuado para la edad de la muestra, dos (2/5) sostienen que es totalmente adecuado para la muestra con la cual se desea trabajar.

7. Yo quiero un bus. Es considerado por dos (2/5) de los expertos como inadecuado para la muestra seleccionada, mientras que para dos (2/5) de ellos califica como un juego adecuado, por último, un experto (1/5) lo atribuyeron como totalmente adecuado.

8. El globo no toca el suelo. 9. Caravana de orugas. Ambos juegos poseen la misma valoración, fueron estimados por cuatro expertos (4/5) como adecuado para la edad de los niños y por un (1/5) experto como totalmente adecuado.

10. El lazarillo. Uno de los expertos (1/5) juzgó a este juego como completamente inadecuado para los niños de 3 a 5 años, tres (3/5) discurren que es inadecuado, y el ultimo (1/5) presume que es adecuado.

11. **Caracol australiano.** Dos de los expertos (2/5) coincidieron en que el juego es inadecuado para la edad establecida, dos (2/5) lo percibieron adecuado, mientras uno (1/5) estimó que es totalmente adecuado para la muestra
12. **Demos un aplauso.** Tres de los expertos (3/5) convinieron en que el juego es adecuado para la edad de la muestra, dos (2/5) reconocieron que es totalmente adecuado para la muestra con la cual se desea trabajar.
13. **La fiesta de la aldea.** Este juego es calificado por uno (1/5) de los expertos como inadecuado para la muestra seleccionada, mientras que dos (2/5) de ellos lo conceptúa como un juego adecuado, por último, dos (2/5) de los expertos lo concibieron completamente adecuado.
14. **El tren de arganda.** Uno de los expertos (1/5) estimó que este juego es completamente inadecuado para los niños de 3 a 5 años, uno (1/5) considera que es inadecuado, otro (1/5) que es adecuado, y por ultimo dos (2/5) concordaron en que es totalmente adecuado.
15. **El tren chucu, chucu, chucu.** Tres de los expertos (3/5) coincidieron en que el juego es adecuado para la edad de la muestra, dos (2/5) consideraron que es totalmente adecuado para la muestra con la cual se desea trabajar.
16. **Construcciones en grupo.** Fue apreciado por cuatro expertos (4/5) como adecuado para la edad de los niños y por un (1/5) experto como totalmente adecuado.
17. **Puño, puñete.** Es considerado por uno (1/5) de los expertos como inadecuado para la muestra seleccionada, mientras que para tres (3/5) de ellos califica como un juego adecuado, por último, un experto (1/5) lo juzga como un juego completamente adecuado.
18. **Esta es la danza de la serpiente.** Es calificado por dos (2/5) de los expertos como totalmente inadecuado para la muestra seleccionada, mientras que para dos (2/5) de ellos conceptúa como un juego adecuado, por último, un experto (1/5) lo cree totalmente adecuado.

- 19. La torre.** Cuatro de los expertos (4/5) reconocieron este juego adecuado para la edad de los niños y por un (1/5) experto como totalmente adecuado.
- 20. Montar a caballo.** Dos (2/5) de los expertos convergieron en que este juego es totalmente inadecuado para la muestra seleccionada, mientras que para dos (2/5) de ellos califica como un juego adecuado, por último, un experto (1/5) lo razona como un juego totalmente adecuado.
- 21. El trencito corre, corre sin parar.** Cuatro de los expertos (4/5) consideraron este juego adecuado para la edad de los niños y por un (1/5) experto como totalmente adecuado.
- 22. Sillas musicales cooperativas.** Es considerado por uno (1/5) de los expertos como inadecuado para la muestra seleccionada, mientras que para tres (3/5) de ellos califica como un juego adecuado, un experto (1/5) lo supone completamente adecuado.
- 23. Amigo(a) la de adelante.** Tres de los expertos (3/5) coincidieron en que el juego es adecuado para la edad de la muestra, dos (2/5) estiman que es totalmente adecuado para la muestra con la cual se desea trabajar.
- 24. Una elefanta se balanceaba.** Dos de los expertos (2/5) concordaron en que el juego es adecuado para la edad de la muestra, mientras tres (3/5) suponen que es totalmente adecuado para la muestra con la cual se desea trabajar.
- 25. Rompecabezas en grupo.** De los cinco (5) expertos, uno (1/5) discurre en que el juego es inadecuado para niños prescolares de tres a cinco años de edad, dos (2/5) coexisten en que es adecuado y otros dos (2/5) en que es totalmente adecuado para la muestra.
- 26. El tren se varó.** Cuatro de los expertos (4/5) valoraron este juego adecuado para la edad de los niños y por un (1/5) experto como totalmente adecuado.
- 27. Chocolate con churros.** Dos (2/5) de los expertos lo ponderaron como un juego totalmente inadecuado para la muestra seleccionada, mientras que para dos (2/5) de ellos califica como un juego adecuado, por último, un experto (1/5) lo valora totalmente adecuado.

- 28. La torre con lapiceros. O paletas.** De los cinco (5) expertos, uno (1/5) valora como un juego totalmente inadecuado para niños prescolares de tres a cinco años de edad, dos (2/5) puntúan como adecuado y otros dos concordaron (2/5) que es totalmente adecuado para la muestra.
- 29. Aros musicales.** Es apreciado por uno (1/5) de los expertos como inadecuado para la muestra seleccionada, mientras que para tres (3/5) de ellos califica como un juego adecuado, por último, un experto (1/5) lo conceptuó como completamente adecuado.
- 30. Cesta revuelta.** Tres (3/5) de los expertos suponen que este juego es inadecuado para los niños de 3 a 5 años, uno (1/5) considera que es adecuado, y el último (1/5) que es totalmente adecuado.
- 31. Las prendas.** Cuatro de los expertos (4/5) concordaron en que el juego es adecuado para la edad de la muestra, mientras el experto restante (1/5) reconoce que es inadecuado para la muestra.
- 32. Oruga gigante.** Dos de los expertos (2/5) coincidieron en que el juego es inadecuado para la edad establecida, uno (1/5) estima que es adecuado, mientras otros dos (2/5) valora que es totalmente adecuado para la muestra.
- 33. Todo el mundo en esta fiesta.** Dos de los expertos (2/5) convinieron en que el juego es adecuado para la edad de la muestra, mientras tres (3/5) creen que es totalmente adecuado para la muestra con la cual se desea trabajar.
- 34. Paseo por el lago encantado.** Es estimado por uno (1/5) de los expertos como inadecuado para la muestra seleccionada, mientras que para tres (3/5) de ellos califica como un juego adecuado, un experto (1/5) lo considera completamente adecuado.
- 35. Vuelta y vuelta.** Uno de los expertos (1/5) contempla que este juego es completamente inadecuado para los niños de 3 a 5 años, uno (1/5) reconoce que es inadecuado, otro (1/5) que es adecuado, y por último dos (2/5) concuerdan en que es totalmente adecuado.

36. Silla musical cooperativa. Es considerado por uno (1/5) de los expertos como inadecuado para la muestra seleccionada, mientras que para tres (3/5) de ellos califica como un juego adecuado, por último, un experto (1/5) lo estima completamente adecuado.

37. El tendedero del gordito. Uno de los expertos (1/5) valora que este juego es completamente inadecuado para los niños de 3 a 5 años, uno (1/5) reconoció que es inadecuado, dos (2/5) que es adecuado, y por último uno (1/5) consideró que es totalmente adecuado.

38. Cuadros a trozos. Dos (2/5) de los expertos discurrieron en que este juego es totalmente inadecuado para la muestra seleccionada, mientras que para dos (2/5) de ellos califica como un juego inadecuado, por último, un experto (1/5) lo contempló adecuado para la muestra.

39. Voleibol cooperativo. Es apreciado por uno (1/5) de los expertos como inadecuado para la muestra seleccionada, mientras que para tres (3/5) de ellos califica como un juego adecuado, por último, un experto (1/5) lo evalúa como un juego completamente adecuado.

40. Las parejas chillonas. De los cinco (5) expertos, uno (1/5) estima que el juego es totalmente inadecuado para niños preescolares de tres a cinco años de edad, dos (2/5) lo valoraron como adecuado y otros dos (2/5) como totalmente adecuado para la muestra.

41. El burro terco. Uno de los expertos (1/5) considera que este juego es completamente inadecuado para los niños de 3 a 5 años, uno (1/5) piensa que es inadecuado, dos (2/5) coinciden en que es adecuado, y por último uno (1/5) lo juzga como totalmente adecuado.

42. Pintura alternativa. Es calificado por uno (1/5) de los expertos como totalmente inadecuado para la muestra seleccionada, mientras que para tres (3/5) de ellos lo conceptuaron como un juego adecuado, finalmente, el último de los expertos (1/5) lo supone completamente adecuado.

43. El dragón. Uno de los expertos (1/5) reconoce que este juego es completamente inadecuado para los niños de 3 a 5 años, uno (1/5) estima que es inadecuado, dos

consideran (2/5) que es adecuado, y por ultimo uno (1/5) de los expertos lo califica como totalmente adecuado.

3. Redacción

En tercer lugar, se les solicitó a los expertos evaluar si la **redacción** de la descripción e instrucciones de la actividad eran comprensibles. Para ello, se diseñó una escala con un rango de cuatro (4) puntos, que va desde (4) *Redacción nada comprensible*, hasta (1) *Redacción comprensible*. Los resultados obtenidos se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 3

Frecuencia de expertos en la Evaluación de la redacción de la descripción e instrucciones de las actividades a ser realizadas por los niños(as) de preescolar con edades comprendidas entre 3 y 5 años.

JUEGOS		Evaluación de la redacción: Frecuencia de expertos que coinciden			
		4	3	2	1
1.	Queremos que n. Haga la gallina.				5
2.	Periquito, periquito.				5
3.	Corre, trenecito, por la Carrilera.	1	1		3
4.	Nombre y subirse a la silla (a).				5
5.	Me pica aquí.		1		4
6.	A la rueda, rueda.				5
7.	Yo quiero un bus.	1	1		3
8.	El globo no toca el suelo			1	4
9.	Caravana de orugas			1	4
10.	El lazarillo				5

Continuación Tabla 3

Frecuencia de expertos en la Evaluación de la redacción de la descripción e instrucciones de las actividades a ser realizadas por los niños(as) de preescolar con edades comprendidas entre 3 y 5 años.

JUEGOS		Evaluación de la redacción: Frecuencia de expertos que coinciden			
		4	3	2	1
12.	Caracol australiano	1		2	2
13.	Demos un aplauso				5
14.	La fiesta de la aldea			1	4
15.	El tren de arganda			1	4
16.	El tren chucu, chucu, chucu.			1	4
17.	Construcciones en grupo		1		4
18.	Puño, puñete	1			4
19.	Esta es la danza de la serpiente	1		1	3
20.	La torre.				5
21.	Montar a caballo			2	3
22.	El trencito corre, corre sin parar			2	3
23.	Sillas musicales cooperativas.				5
24.	Amiga la de alante				5
25.	Una elefanta se balanceaba				5
26.	Rompecabezas en grupo			1	4
27.	El tren se varó			3	2
28.	Chocolate con churros			1	4
29.	La torre con lapiceros. O paletas		1		4
30.	Aros musicales		1		4
31.	Cesta revuelta			1	4
32.	Las prendas		1	1	3
33.	Oruga gigante				5
34.	Todo el mundo en esta fiesta				5

Continuación Tabla 3

Frecuencia de expertos en la Evaluación de la redacción de la descripción e instrucciones de las actividades a ser realizadas por los niños(as) de preescolar con edades comprendidas entre 3 y 5 años.

JUEGOS		Evaluación de la redacción: Frecuencia de expertos que coinciden			
		4	3	2	1
35.	Paseo por el lago encantado		1	1	3
36.	Vuelta y vuelta		1	1	3
37.	Silla musical cooperativa				5
38.	El tendedero del gordito		1		4
39.	Cuadros a trozos		2	1	2
40.	Voleibol cooperativo			1	4
41.	Las parejas chillonas				5
42.	El burro terco			3	2
43.	Pintura alternativa			2	3
44.	El dragón			2	3

- 1. Queremos que n. Haga la gallina.** Los cinco (5) expertos concordaron en que la redacción de la descripción del procedimiento del juego es entendible para niños preescolares.
- 2. Periquito, periquito.** Los cinco (5) expertos convergieron en que la redacción de la descripción del procedimiento del juego es entendible para niños preescolares.
- 3. Corre, trenecito, por la Carrilera.** Tres de cinco (3/5) expertos coincidieron en que la redacción del procedimiento del juego es entendible; uno de cinco (1/5) expertos calificó la redacción de este juego como nada entendible; y uno de cinco expertos (1/5) estimó la redacción de este juego como poco entendible.
- 4. Nombre y subirse a la silla (a).** Los cinco (5) expertos concordaron en que la redacción de la descripción del procedimiento del juego es entendible para niños preescolares.

5. **Me pica aquí.** Cuatro de cinco (4/5) expertos acordaron en que la redacción del procedimiento del juego es entendible; uno de cinco (1/5) expertos reconoció la redacción de este juego como medianamente entendible.
6. **A la rueda, rueda.** Los cinco (5) expertos convinieron en que la redacción de la descripción del procedimiento del juego es entendible para niños preescolares.
7. **Yo quiero un bus.** Tres de cinco expertos (3/5) expertos coincidieron en que la redacción del procedimiento del juego es entendible para niños de preescolar; uno de cinco (1/5) expertos calificó la redacción del procedimiento del juego como nada entendible; y uno de cinco (1/5) consideró la redacción del procedimiento del juego como poco entendible para niños de preescolar.
8. **El globo no toca el suelo.** Cuatro de cinco (4/5) expertos estuvieron de acuerdo en que la redacción del procedimiento del juego es entendible para niños de preescolar; uno de cinco expertos (1/5) estimó que la redacción del procedimiento del juego es medianamente entendible.
9. **Caravana de orugas.** Cuatro de cinco (4/5) expertos acordaron en que la redacción del procedimiento del juego es entendible para niños de preescolar; uno de cinco expertos (1/5) juzgó que la redacción del procedimiento del juego es medianamente entendible.
10. **El lazarillo.** Los cinco (5) expertos convergieron en que la redacción de la descripción del procedimiento del juego es entendible para niños preescolares.
11. **Caracol australiano.** Dos de cinco (2/5) expertos valoraron que la redacción del procedimiento del juego es entendible; dos de cinco (2/5) expertos sostuvieron que la redacción del procedimiento es medianamente entendible; uno de cinco (1/5) expertos calificó la redacción del procedimiento del juego como nada entendible para niños de preescolar.
12. **Demos un aplauso.** Los cinco (5) expertos coincidieron en que la redacción de la descripción del procedimiento del juego es entendible para niños preescolares.

13. La fiesta de la aldea. Cuatro de cinco (4/5) expertos confluieron en que la redacción del procedimiento del juego es entendible para niños de preescolar; uno de cinco expertos (1/5) juzgó que la redacción del procedimiento del juego es medianamente entendible.

14. El tren de arganda. Cuatro de cinco (4/5) expertos estuvieron de acuerdo en que la redacción del procedimiento del juego es entendible para niños de preescolar; uno de cinco expertos (1/5) estimó que la redacción del procedimiento del juego es medianamente entendible.

15. El tren chucu, chucu, chucu. Cuatro de cinco (4/5) expertos concordaron en que la redacción del procedimiento del juego es entendible para niños de preescolar; uno de cinco expertos (1/5) reconoció que la redacción del procedimiento del juego es medianamente entendible.

16. Construcciones en grupo. Cuatro de cinco (4/5) expertos coincidieron en que la redacción del procedimiento del juego es entendible para niños de preescolar; uno de cinco expertos (1/5) designó la redacción del procedimiento del juego como poco entendible.

17. Puño, puñete. Cuatro de cinco (4/5) expertos convinieron en que la redacción del procedimiento del juego es entendible para niños de preescolar; uno de cinco expertos (1/5) contempló que la redacción del procedimiento del juego es nada entendible.

18. Esta es la danza de la serpiente. Tres de cinco (3/5) expertos afirmaron que la redacción del procedimiento del juego es entendible para niños de preescolar; uno de tres (1/5) reconoció que la redacción del procedimiento del juego es medianamente entendible; uno de cinco (1/5) expertos calificó la redacción del procedimiento del juego como nada entendible.

19. La torre. Los cinco (5) expertos convinieron en que la redacción de la descripción del procedimiento del juego es entendible para niños preescolares.

20. Montar a caballo. Tres de cinco (3/5) expertos sostuvieron que la redacción del procedimiento del juego es entendible para niños de preescolar; dos de cinco (2/5) expertos

afirmaron que la redacción del procedimiento del juego es medianamente entendible para niños de preescolar.

21. El trencito corre, corre sin parar. Tres de cinco (3/5) expertos aseveraron que la redacción del procedimiento del juego es entendible para niños de preescolar; dos de cinco (2/5) expertos alegaron que la redacción del procedimiento del juego es medianamente entendible para niños de preescolar.

22. Sillas musicales cooperativas. Los cinco (5) expertos acordaron en que la redacción de la descripción del procedimiento del juego es entendible para niños preescolares.

23. Amigo(a) la de adelante. Los cinco (5) expertos coincidieron en que la redacción de la descripción del procedimiento del juego es entendible para niños preescolares.

24. Una elefanta se balanceaba. Los cinco (5) expertos convergieron en que la redacción de la descripción del procedimiento del juego es entendible para niños preescolares.

25. Rompecabezas en grupo. Cuatro de cinco (4/5) expertos estuvieron de acuerdo en que la redacción del procedimiento del juego es entendible para niños de preescolar; uno de cinco expertos (1/5) encontró que la redacción del procedimiento del juego es medianamente entendible.

26. El tren se varó. Dos de cinco (2/5) expertos catalogaron la redacción del procedimiento del juego como entendible, mientras tres de cinco (3/5) expertos coincidieron en que la redacción del procedimiento del juego es medianamente entendible.

27. Chocolate con churros. Cuatro de cinco (4/5) expertos adjetivaron como entendible para niños de preescolar la redacción del procedimiento del juego; uno de cinco expertos (1/5) creyó que la redacción del procedimiento del juego es medianamente entendible.

28. La torre con lapiceros. O paletas. Cuatro de cinco (4/5) expertos concordaron en que la redacción del procedimiento del juego es entendible para niños de preescolar; uno de

cinco expertos (1/5) estimó que la redacción del procedimiento del juego es poco entendible.

29. Aros musicales. Cuatro de cinco (4/5) expertos acordaron que la redacción del procedimiento del juego es entendible para niños de preescolar; uno de cinco expertos (1/5) apreció que la redacción del procedimiento del juego es medianamente entendible para niños preescolares.

30. Cesta revuelta. Cuatro de cinco (4/5) expertos consideraron que la redacción del procedimiento del juego es entendible para niños de preescolar; uno de cinco expertos (1/5) estableció que la redacción del procedimiento del juego es poco entendible.

31. Las prendas. Tres de cinco (3/5) expertos afirmaron que la redacción del procedimiento del juego es entendible para niños de preescolar; uno de tres (1/5) determinó que la redacción del procedimiento del juego es medianamente entendible; uno de cinco (1/5) expertos distinguió la redacción del procedimiento del juego como poco entendible.

32. Oruga gigante. Los cinco (5) expertos coincidieron en que la redacción de la descripción del procedimiento del juego es entendible para niños preescolares.

33. Todo el mundo en esta fiesta. Los cinco (5) expertos concordaron en que la redacción de la descripción del procedimiento del juego es entendible para niños preescolares.

34. Paseo por el lago encantado. Tres de cinco (3/5) expertos afirmaron que la redacción del procedimiento del juego es entendible para niños de preescolar; uno de tres (1/5) consideró que la redacción del procedimiento del juego es medianamente entendible; uno de cinco (1/5) expertos calificó la redacción del procedimiento del juego como poco entendible.

35. Vuelta y vuelta. Tres de cinco (3/5) expertos aseveraron que la redacción del procedimiento del juego es entendible para niños de preescolar; uno de cinco (1/5) catalogó la redacción del procedimiento del juego como medianamente entendible; uno de cinco (1/5) expertos calificó la redacción del procedimiento del juego como poco entendible.

- 36. Silla musical cooperativa.** Los cinco (5) expertos coincidieron en que la redacción de la descripción del procedimiento del juego es entendible para niños preescolares.
- 37. El tendadero del gordito.** Cuatro de cinco (4/5) expertos estuvieron de acuerdo en que la redacción del procedimiento del juego es entendible para niños de preescolar; uno de cinco expertos (1/5) consideró que la redacción del procedimiento del juego es poco entendible.
- 38. Cuadros a trozos.** Dos de cinco (2/5) expertos sostuvieron que la redacción del procedimiento del juego es entendible para niños de preescolar; uno de cinco (1/5) expertos calificó la redacción del procedimiento del juego como medianamente entendible; dos de cinco (2/5) expertos concordaron en que la redacción del procedimiento del juego es poco entendible.
- 39. Voleibol cooperativo.** Cuatro de cinco (4/5) expertos estuvieron de acuerdo en que la redacción del procedimiento del juego es entendible para niños de preescolar; uno de cinco expertos (1/5) consideró que la redacción del procedimiento del juego es medianamente entendible.
- 40. Las parejas chillonas.** Los cinco (5) expertos acordaron en que la redacción de la descripción del procedimiento del juego es entendible para niños preescolares.
- 41. El burro terco.** Dos de cinco (2/5) expertos coincidieron en que la redacción del procedimiento del juego es entendible; tres de cinco (3/5) expertos concordaron en que la redacción del procedimiento del juego es medianamente entendible para niños de preescolar.
- 42. Pintura alternativa.** Tres de cinco (3/5) expertos calificaron la redacción del procedimiento del juego como entendible, mientras dos de cinco (2/5) expertos reconocieron que la redacción del procedimiento del juego es medianamente entendible.
- 43. El dragón.** Tres de cinco (3/5) expertos convergieron en que la redacción del procedimiento del juego es entendible, mientras dos de cinco (2/5) expertos coincidieron en que la redacción del procedimiento del juego es medianamente entendible.

4. Pertinencia

En cuarto lugar, se les pidió a los expertos evaluar la **pertinencia** de la actividad con el objetivo de la presente investigación. Con tal finalidad, se diseñó una escala de cuatro (4) puntos, que va desde (4) “*juego totalmente pertinente con el objetivo de la tesis*” hasta (1) “*juego nada pertinente con el objetivo de la tesis*”. Los resultados obtenidos se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 4

Frecuencia de expertos en la evaluación de la Pertinencia de las Actividades de Tipo Cooperativo.

		Grado de pertinencia: Frecuencia de expertos que coinciden en el grado de pertinencia de la actividad			
JUEGOS		4	3	2	1
1.	Queremos que n. Haga la gallina.	3	1		1
2.	Periquito, periquito.	2	3		
3.	Corre, trenecito, por la Carrilera.	4		1	
4.	Nombre y subirse a la silla (a).	4	1		
5.	Me pica aquí.	2	3		
6.	A la rueda, rueda.	3	1	1	
7.	Yo quiero un bus.	3	1		1
8.	El globo no toca el suelo	4	1		

Continuación Tabla 4

Frecuencia de expertos en la evaluación de la Pertinencia de las Actividades de Tipo Cooperativo.

		Grado de pertinencia: Frecuencia de expertos que coinciden en el grado de pertinencia de la actividad			
JUEGOS		4	3	2	1
9.	Caravana de orugas	4	1		
10.	El lazarillo	3	2		
11.	Caracol australiano	2	2		1
12.	Demos un aplauso	3	1	1	
13.	La fiesta de la aldea	3	2		
14.	El tren de arganda	4		1	
15.	El tren chucu, chucu, chucu.	4	1		
16.	Construcciones en grupo	5			
17.	Puño, puñete	4	1		
18.	Esta es la danza de la serpiente	4		1	
19.	La torre.	5			
20.	Montar a caballo	2	2		1
21.	El trenecito corre, corre sin parar	4			1
22.	Sillas musicales cooperativas. Nos sentamos	4	1		
23.	Amiga la de adelante	3	2		
24.	Una elefanta se balanceaba	5			
25.	Rompecabezas en grupo	4	1		
26.	El tren se varó	3	1		1
27.	Chocolate con churros	3	1	1	
28.	La torre con lapiceros. O paletas	4	1		
29.	Aros musicales	3	1	1	
30.	Cesta revuelta	2	1	1	1
31.	Las prendas	3		1	1
32.	Oruga gigante	3	2		

Continuación Tabla 4

Frecuencia de expertos en la evaluación de la Pertinencia de las Actividades de Tipo Cooperativo.

		Grado de pertinencia: Frecuencia de expertos que coinciden en el grado de pertinencia de la actividad			
JUEGOS		4	3	2	1
33.	Todo el mundo en esta fiesta	3	1		1
34.	Paseo por el lago encantado	3	2		
35.	Vuelta y vuelta	4	1		
36.	Silla musical cooperativa	4	1		
37.	El tendedero del gordito	2	2		1
38.	Cuadros a trozos	3	2		
39.	Voleibol cooperativo	3	2		
40.	Las parejas chillonas	2	1	1	1
41.	El burro terco	3	2		
42.	Pintura alternativa	3	2		
43.	El dragón	2	1	1	1

1. **Queremos que n. Haga la gallina.** Tres de cinco (3/5) expertos concordaron en que el juego es totalmente pertinente con el objetivo de la tesis; uno de cinco (1/5) expertos acreditó el juego como medianamente pertinente; uno de cinco (1/5) expertos mantiene que el juego es nada pertinente con el objetivo de la tesis.

2. **Periquito, periquito.** Dos de cinco (2/5) expertos aseveran que el juego es totalmente pertinente con el objetivo de la tesis; tres de cinco (3/5) expertos concuerdan en que el juego es medianamente pertinente con el objetivo de la tesis.

3. **Corre, trenecito, por la Carrilera.** Cuatro de cinco (4/5) expertos afirman que el juego es totalmente pertinente con el objetivo de la tesis; uno de cinco (1/5) expertos sostiene que el juego es poco pertinente con el objetivo de la tesis.

4. **Nombre y subirse a la silla (a).** Cuatro de cinco (4/5) expertos manifestaron que el juego es totalmente pertinente con el objetivo de la tesis; uno de cinco (1/5) expertos mantiene que el juego es medianamente pertinente con el objetivo de la tesis.
5. **Me pica aquí.** Dos de cinco (2/5) expertos juzgaron que el juego es totalmente pertinente con el objetivo de la tesis; tres de cinco (3/5) expertos confluyen en la idea de que el juego es medianamente pertinente con el objetivo de la tesis.
6. **A la rueda, rueda.** Tres de cinco (3/5) expertos coincidieron en que el juego es totalmente pertinente con el objetivo de la tesis; uno de cinco (1/5) expertos calificó el juego como medianamente pertinente; uno de cinco (1/5) expertos consideró que el juego es poco pertinente con el objetivo de la tesis.
7. **Yo quiero un bus.** Tres de cinco (3/5) expertos concordaron en que el juego es totalmente pertinente con el objetivo de la tesis; uno de cinco (1/5) expertos calificó el juego como medianamente pertinente; uno de cinco (1/5) expertos sostiene que el juego es nada pertinente con el objetivo de la tesis.
8. **El globo no toca el suelo.** Cuatro de cinco (4/5) expertos aseveran que el juego es totalmente pertinente con el objetivo de la tesis; unos de cinco (1/5) expertos mantiene que el juego es medianamente pertinente con el objetivo de la tesis.
9. **Caravana de orugas.** Cuatro de cinco (4/5) expertos conceptuaron el juego como totalmente pertinente con el objetivo de la tesis; unos de cinco (1/5) expertos afirma que el juego es medianamente pertinente con el objetivo de la tesis.
10. **El lazarillo.** Tres de cinco (3/5) expertos coinciden en que el juego es totalmente pertinente con el objetivo de la tesis; dos de cinco (2/5) expertos afirman que el juego es medianamente pertinente con el objetivo de la tesis;
11. **Caracol australiano.** Dos de cinco (2/5) expertos certifican que el juego es totalmente pertinente con el objetivo de la tesis; dos de cinco (2/5) expertos concuerdan en que el juego es medianamente pertinente con el objetivo de la tesis; uno de cinco (1/5) expertos sostiene que el juego es nada pertinente con el objetivo de la tesis.

- 12. Demos un aplauso.** Tres de cinco (3/5) expertos acordaron en que el juego es totalmente pertinente con el objetivo de la tesis; uno de cinco (1/5) expertos calificó el juego como medianamente pertinente; uno de cinco (1/5) expertos sostiene que el juego es poco pertinente con el objetivo de la tesis.
- 13. La fiesta de la aldea.** Tres de cinco (3/5) expertos coincidieron en que el juego es totalmente pertinente con el objetivo de la tesis; dos de cinco (2/5) expertos sostuvieron que el juego es medianamente pertinente con el objetivo de la tesis.
- 14. El tren de arganda.** Cuatro de cinco (4/5) expertos acordaron que el juego es totalmente pertinente con el objetivo de la tesis; uno de cinco (1/5) expertos especifica que el juego es poco pertinente con el objetivo de la tesis.
- 15. El tren chucu, chucu, chucu.** Cuatro de cinco (4/5) expertos convergen en que el juego es totalmente pertinente con el objetivo de la tesis; uno de cinco (1/5) expertos mantiene que el juego es medianamente pertinente con el objetivo de la tesis.
- 16. Construcciones en grupo.** Los cinco (5) expertos coincidieron en que el juego es totalmente pertinente con el objetivo de la tesis.
- 17. Puño, puñete.** Cuatro de cinco (4/5) expertos afirman que el juego es totalmente pertinente con el objetivo de la tesis; uno de cinco (1/5) expertos sustenta que el juego es medianamente pertinente con el objetivo de la tesis.
- 18. Esta es la danza de la serpiente.** Cuatro de cinco (4/5) expertos alegan que el juego es totalmente pertinente con el objetivo de la tesis; uno de cinco (1/5) expertos considera que el juego es poco pertinente con el objetivo de la tesis.
- 19. La torre.** Los cinco (5) expertos concordaron en que el juego es totalmente pertinente con el objetivo de la tesis.
- 20. Montar a caballo.** Dos de cinco (2/5) expertos aseveran que el juego es totalmente pertinente con el objetivo de la tesis; dos de cinco (2/5) expertos coinciden en que el juego es medianamente pertinente con el objetivo de la tesis; uno de cinco (1/5) expertos mantiene que el juego es nada pertinente con el objetivo de la tesis.

21. **El trencito corre, corre sin parar.** Cuatro de cinco (4/5) expertos afirman que el juego es totalmente pertinente con el objetivo de la tesis; unos de cinco (1/5) expertos manifiesta que el juego es nada pertinente con el objetivo de la tesis.
22. **Sillas musicales cooperativas.** Cuatro de cinco (4/5) expertos exponen que el juego es totalmente pertinente con el objetivo de la tesis; unos de cinco (1/5) expertos expone que el juego es medianamente pertinente con el objetivo de la tesis.
23. **Amiga la de adelante.** Tres de cinco (3/5) expertos expresa en que el juego es totalmente pertinente con el objetivo de la tesis; dos de cinco (2/5) expertos afirman que el juego es medianamente pertinente con el objetivo de la tesis.
24. **Una elefanta se balanceaba.** Los cinco (5) expertos convinieron en que el juego es totalmente pertinente con el objetivo de la tesis.
25. **Rompecabezas en grupo.** Cuatro de cinco (4/5) expertos declararon que el juego es totalmente pertinente con el objetivo de la tesis; unos de cinco (1/5) expertos mantiene que el juego es medianamente pertinente con el objetivo de la tesis.
26. **El tren se varó.** Tres de cinco (3/5) expertos coincidieron en que el juego es totalmente pertinente con el objetivo de la tesis; uno de cinco (1/5) expertos calificó el juego como medianamente pertinente; uno de cinco (1/5) expertos respalda que el juego es nada pertinente con el objetivo de la tesis.
27. **Chocolate con churros.** Tres de cinco (3/5) expertos convergieron en que el juego es totalmente pertinente con el objetivo de la tesis; uno de cinco (1/5) expertos calificó el juego como medianamente pertinente; uno de cinco (1/5) expertos sostiene que el juego es poco pertinente con el objetivo de la tesis.
28. **La torre con lapiceros. O paletas.** Cuatro de cinco (4/5) expertos afirman que el juego es totalmente pertinente con el objetivo de la tesis; unos de cinco (1/5) expertos asegura que el juego es medianamente pertinente con el objetivo de la tesis.
29. **Aros musicales.** Tres de cinco (3/5) expertos acordaron que el juego es totalmente pertinente con el objetivo de la tesis; uno de cinco (1/5) expertos estimó el juego como

medianamente pertinente; uno de cinco (1/5) expertos mantiene que el juego es poco pertinente con el objetivo de la tesis.

30. Cesta revuelta. Dos de cinco (2/5) expertos afirman que el juego es totalmente pertinente con el objetivo de la tesis; uno de cinco (1/5) expertos califica al juego como medianamente pertinente con el objetivo de la tesis; uno de cinco (1/5) expertos sostiene que el juego poco pertinente con el objetivo de la tesis; uno de cinco (1/5) expertos considera que el juego es nada pertinente con el objetivo de la tesis.

31. Las prendas. Tres de cinco (3/5) expertos convergieron en que el juego es totalmente pertinente con el objetivo de la tesis; uno de cinco (1/5) expertos calificó el juego como poco pertinente; uno de cinco (1/5) expertos sostiene que el juego es nada pertinente con el objetivo de la tesis.

32. Oruga gigante. Tres de cinco (3/5) expertos coincidieron en que el juego es totalmente pertinente con el objetivo de la tesis; dos de cinco (2/5) expertos distinguieron el juego como medianamente pertinente con el objetivo de la tesis.

33. Todo el mundo en esta fiesta. Tres de cinco (3/5) expertos admitieron que el juego es totalmente pertinente con el objetivo de la tesis; uno de cinco (1/5) expertos estimó el juego como medianamente pertinente; uno de cinco (1/5) expertos mantiene que el juego es nada pertinente con el objetivo de la tesis.

34. Paseo por el lago encantado. Tres de cinco (3/5) expertos conciliaron en que el juego es totalmente pertinente con el objetivo de la tesis; dos de cinco (2/5) expertos conceptuó el juego como medianamente pertinente con el objetivo de la tesis.

35. Vuelta y vuelta. Cuatro de cinco (4/5) expertos afirman que el juego es totalmente pertinente con el objetivo de la tesis; unos de cinco (1/5) expertos sostiene que el juego es medianamente pertinente con el objetivo de la tesis.

36. Silla musical cooperativa. Cuatro de cinco (4/5) expertos concertaron que el juego es totalmente pertinente con el objetivo de la tesis; unos de cinco (1/5) expertos sustenta que el juego es medianamente pertinente con el objetivo de la tesis.

37. El tendadero del gordito. Dos de cinco (2/5) expertos alegan que el juego es totalmente pertinente con el objetivo de la tesis; dos de cinco (2/5) expertos acuerdan en que el juego es medianamente pertinente con el objetivo de la tesis; uno de cinco (1/5) expertos soporta que el juego es nada pertinente con el objetivo de la tesis.

38. Cuadros a trozos. Tres de cinco (3/5) expertos coincidieron en que el juego es totalmente pertinente con el objetivo de la tesis; dos de cinco (2/5) expertos consideró el juego como medianamente pertinente con el objetivo de la tesis.

39. Voleibol cooperativo. Tres de cinco (3/5) expertos convienen que el juego es totalmente pertinente con el objetivo de la tesis; dos de cinco (2/5) expertos califican el juego como medianamente pertinente con el objetivo de la tesis.

40. Las parejas chillonas. Dos de cinco (2/5) expertos afirman que el juego es totalmente pertinente con el objetivo de la tesis; uno de cinco (1/5) expertos conceptúa al juego como medianamente pertinente con el objetivo de la tesis; uno de cinco (1/5) expertos soporta que el juego poco pertinente con el objetivo de la tesis; uno de cinco (1/5) expertos discurre que el juego es nada pertinente con el objetivo de la tesis.

41. El burro terco. Tres de cinco (3/5) expertos coincidieron en que el juego es totalmente pertinente con el objetivo de la tesis; dos de cinco (2/5) expertos calificaron el juego como medianamente pertinente con el objetivo de la tesis.

42. Pintura alternativa. Tres de cinco (3/5) expertos confluyen en que el juego es totalmente pertinente con el objetivo de la tesis; dos de cinco (2/5) expertos aseguran que el juego es medianamente pertinente con el objetivo de la tesis.

43. El dragón. Dos de cinco (2/5) expertos afirman aseveran que el juego es totalmente pertinente con el objetivo de la tesis; uno de cinco (1/5) expertos juzga al juego como medianamente pertinente con el objetivo de la tesis; uno de cinco (1/5) expertos mantiene que el juego poco pertinente con el objetivo de la tesis; uno de cinco (1/5) expertos considera que el juego es nada pertinente con el objetivo de la tesis.

5. Objetivo de la actividad

En quinto lugar, se les pidió a los expertos que evaluaran si la actividad es cooperativa o no lo es, para lo cual, se diseñó una escala de dos (2) puntos donde 2 significa que la actividad es de *tipo cooperativa* y (1) que la actividad *no es de tipo cooperativa*. En la siguiente tabla se muestran los resultados obtenidos:

Tabla 5
Frecuencia de expertos en la evaluación del Objetivo de la actividad

JUEGOS	Objetivo de la actividad: Frecuencia de expertos que coinciden en el tipo de actividad	
	2	1
1. Queremos que n. Haga la gallina.	4	1
2. Periquito, periquito.	4	1
3. Corre, trenecito, por la Carrilera.	5	
4. Nombre y subirse a la silla (a).	3	2
5. Me pica aquí.	4	1
6. A la rueda, rueda.	4	1
7. Yo quiero un bus.	4	1
8. El globo no toca el suelo	3	2
9. Caravana de orugas	5	
10. El lazarillo	5	
11. Caracol australiano	2	3
12. Demos un aplauso	3	2
13. La fiesta de la aldea	5	
14. El tren de arganda	5	
15. El tren chucu, chucu, chucu.	5	

Continuación Tabla 5

Frecuencia de expertos en la evaluación del Objetivo de la actividad

		Objetivo de la actividad: Frecuencia de expertos que coinciden en el tipo de actividad	
JUEGOS		2	1
16.	Construcciones en grupo	5	
17.	Puño, puñete	5	
18.	Esta es la danza de la serpiente	5	
19.	La torre.	5	
20.	Montar a caballo	5	
21.	El trencito corre, corre sin parar	4	1
22.	Sillas musicales cooperativas. Nos sentamos	5	
23.	Amiga la de adelante	4	1
24.	Una elefanta se balanceaba	5	
25.	Rompecabezas en grupo	5	
26.	El tren se varó	4	1
27.	Chocolate con churros	4	1
28.	La torre con lapiceros. O paletas	5	
29.	Aros musicales	4	1
30.	Cesta revuelta	3	2
31.	Las prendas	2	3
32.	Oruga gigante	5	
33.	Todo el mundo en esta fiesta	2	3
34.	Paseo por el lago encantado	4	1
35.	Vuelta y vuelta	4	1
36.	Silla musical cooperativa	5	
37.	El tendedero del gordito	4	1
38.	Cuadros a trozos	5	
39.	Voleibol cooperativo	5	
40.	Las parejas chillonas	3	2
41.	El burro terco	5	
42.	Pintura alternativa	5	
43.	El dragón	3	2

1. **Queremos que n. haga la gallina.** Cuatro de cinco (4/5) expertos concordaron en que el objetivo del juego es de tipo cooperativo. Uno de cinco (1/5) expertos considera que el objetivo del juego no es de tipo cooperativo.
2. **Periquito, periquito.** Cuatro de cinco (4/5) expertos convinieron en que el objetivo del juego es de tipo cooperativo. Uno de cinco (1/5) expertos valora que el objetivo del juego no es de tipo cooperativo.
3. **Corre, trenecito, por la Carrilera.** Cinco de cinco (5/5) expertos acordaron que el objetivo del juego es de tipo cooperativo.
4. **Nombre y subirse a la silla (a).** Tres de cinco (3/5) expertos alegan que el objetivo del juego es de tipo cooperativo; dos de cinco (2/5) expertos soportan que el objetivo del juego es de tipo no cooperativo.
5. **Me pica aquí.** Cuatro de cinco (4/5) expertos consideran en que el objetivo del juego es de tipo cooperativo. Uno de cinco (1/5) expertos sostiene que el objetivo del juego no es de tipo cooperativo.
6. **A la rueda, rueda.** Cuatro de cinco (4/5) expertos coincidieron en que el objetivo del juego es de tipo cooperativo. Uno de cinco (1/5) expertos defiende que el objetivo del juego no es de tipo cooperativo.
7. **Yo quiero un bus.** Cuatro de cinco (4/5) expertos coincidieron en que el objetivo del juego es de tipo cooperativo. Uno de cinco (1/5) expertos sostiene que el objetivo del juego no es de tipo cooperativo.
8. **El globo no toca el suelo.** Tres de cinco (3/5) expertos respaldan que el objetivo del juego es de tipo cooperativo; dos de cinco (2/5) expertos aseguran que el objetivo del juego es de tipo no cooperativo.
9. **Caravana de orugas.** Cinco de cinco (5/5) expertos concordaron en que el objetivo del juego es de tipo cooperativo.
10. **El lazarillo.** Cinco de cinco (5/5) expertos responden que el objetivo del juego es de tipo cooperativo.

11. **Caracol australiano.** Dos de cinco (2/5) expertos consideran que el objetivo del juego es de tipo cooperativo; tres de cinco (3/5) concuerdan en que el objetivo del juego es de tipo no cooperativo.
12. **Demos un aplauso.** Tres de cinco (3/5) expertos coinciden en que el objetivo del juego es de tipo cooperativo; dos de cinco (2/5) expertos estuvieron de acuerdo en que el objetivo del juego no es de tipo cooperativo.
13. **La fiesta de la aldea.** Cinco de cinco (5/5) expertos convergieron en que el objetivo del juego es de tipo cooperativo.
14. **El tren de arganda.** Cinco de cinco (5/5) expertos afirman en que el objetivo del juego es de tipo cooperativo.
15. **El tren chucu, chucu, chucu.** Cinco de cinco (5/5) expertos coincidieron en que el objetivo del juego es de tipo cooperativo.
16. **Construcciones en grupo.** Cinco de cinco (5/5) expertos estuvieron de acuerdo en que el objetivo del juego es de tipo cooperativo.
17. **Puño, puñete.** Cinco de cinco (5/5) expertos distinguen que el objetivo del juego es de tipo cooperativo.
18. **Esta es la danza de la serpiente.** Cinco de cinco (5/5) expertos coincidieron en que el objetivo del juego es de tipo cooperativo.
19. **La torre.** Cinco de cinco (5/5) expertos califican que el objetivo del juego es de tipo cooperativo.
20. **Montar a caballo.** Cinco de cinco (5/5) expertos aprecian que el objetivo del juego es de tipo cooperativo.
21. **El trencito corre, corre sin parar.** Cuatro de cinco (4/5) expertos estiman que el objetivo del juego es de tipo cooperativo. Uno de cinco (1/5) expertos distinguen que el objetivo del juego no es de tipo cooperativo.

22. **Sillas musicales cooperativas.** Cinco de cinco (5/5) expertos valoran que el objetivo del juego es de tipo cooperativo.
23. **Amiga la de adelante.** Cuatro de cinco (4/5) expertos afirman que el objetivo del juego es de tipo cooperativo. Uno de cinco (1/5) expertos soporta que el objetivo del juego no es de tipo cooperativo.
24. **Una elefanta se balanceaba.** Cinco de cinco (5/5) expertos consideran que el objetivo del juego es de tipo cooperativo.
25. **Rompecabezas en grupo.** Cinco de cinco (5/5) expertos califican que el objetivo del juego es de tipo cooperativo.
26. **El tren se varó.** Cuatro de cinco (4/5) expertos coincidieron en que el objetivo del juego es de tipo cooperativo. Uno de cinco (1/5) expertos mantiene que el objetivo del juego no es de tipo cooperativo.
27. **Chocolate con churros.** Cuatro de cinco (4/5) expertos alegan en que el objetivo del juego es de tipo cooperativo. Uno de cinco (1/5) expertos sustenta que el objetivo del juego no es de tipo cooperativo.
28. **La torre con lapiceros. O paletas.** Cinco de cinco (5/5) expertos consideran que el objetivo del juego es de tipo cooperativo.
29. **Aros musicales.** Cuatro de cinco (4/5) expertos concordaron en que el objetivo del juego es de tipo cooperativo; uno de cinco (1/5) expertos valoran que el objetivo del juego no es de tipo cooperativo.
30. **Cesta revuelta.** Tres de cinco (3/5) expertos estuvieron de acuerdo en que el objetivo del juego es de tipo cooperativo; dos de cinco (2/5) expertos consideran que el objetivo del juego es de tipo no cooperativo.
31. **Las prendas.** Dos de cinco (2/5) expertos coinciden en que el objetivo del juego es de tipo cooperativo; tres de cinco (3/5) expertos afirman que el objetivo del juego no es de tipo cooperativo.

- 32. Oruga gigante.** Cinco de cinco (5/5) expertos testifican que el objetivo del juego es de tipo cooperativo.
- 33. Todo el mundo en esta fiesta.** Dos de cinco (2/5) expertos convergen en que el objetivo del juego es de tipo cooperativo; tres de cinco (3/5) expertos convienen que el objetivo del juego no es de tipo cooperativo.
- 34. Paseo por el lago encantado.** Cuatro de cinco (4/5) expertos afirman que el objetivo del juego es de tipo cooperativo; uno de cinco (1/5) expertos sostiene que el objetivo del juego no es de tipo cooperativo.
- 35. Vuelta y vuelta.** Cuatro de cinco (4/5) expertos concuerdan en que el objetivo del juego es de tipo cooperativo; uno de cinco (1/5) expertos mantiene que el objetivo del juego no es de tipo cooperativo.
- 36. Silla musical cooperativa.** Cinco de cinco (5/5) expertos acuerdan que el objetivo del juego es de tipo cooperativo.
- 37. El tendedero del gordito.** Cuatro de cinco (4/5) expertos concordaron en que el objetivo del juego es de tipo cooperativo; uno de cinco (1/5) expertos soporta que el objetivo del juego no es de tipo cooperativo.
- 38. Cuadros a trozos.** Cinco de cinco (5/5) expertos contemplan que el objetivo del juego es de tipo cooperativo.
- 39. Voleibol cooperativo.** Cinco de cinco (5/5) expertos coinciden en que el objetivo del juego es de tipo cooperativo.
- 40. Las parejas chillonas.** Tres de cinco (3/5) expertos consideran en que el objetivo del juego es de tipo cooperativo; dos de cinco (2/5) expertos opinan que el objetivo del juego es de tipo no cooperativo.
- 41. El burro terco.** Cinco de cinco (5/5) expertos afirman que el objetivo del juego es de tipo cooperativo.

42. Pintura alternativa. Cinco de cinco (5/5) expertos concuerdan en que el objetivo del juego es de tipo cooperativo.

43. El dragón. Tres de cinco (3/5) expertos estuvieron de acuerdo en que el objetivo del juego es de tipo cooperativo; dos de cinco (2/5) expertos presumen que el objetivo del juego es de tipo no cooperativo.

III.1.6. Observaciones y recomendaciones de los expertos

- Se le debe dar mayor dedicación a los niños de 3 años ya que se distraen más fácilmente al momento de realizar el juego.
- En estos juegos es necesario la música para fomentar el movimiento y el ritmo, mayor expresión y relación con sus compañeros.
- En las narraciones previas presentar ilustraciones o dibujos para captar la atención de los niños, hablando de forma clara y sencilla. Además, si se va a narrar o contar una historia realizar gestos corporales llamativos.
- El juego n° 35 puede ser riesgoso para los más pequeños.
- El juego n° 2. Las preguntas realizadas al final son complejas, en especial las dos últimas. El lenguaje es difícil de entender. Se pudiera incluir: ¿te gusta parecerse a tu papa? O quizá preguntarle por alguien reconocido a quien les gustaría parecerse.
- El juego n° 10 es complejo, no solo por el contenido, sino también por lo extenso y la cantidad de acciones presentes allí.
- El juego n° 15, está bien, sin embargo es muy largo. Se recomienda que sea con menos frases. Y adaptarlo a nombres de ciudades nuestras.
- El juego n° 18 y 20, se consideran muy riesgosos para niños tan pequeños.
- En el juego n° 35, se recomienda tener cuidado con el tamaño de la sabana (cobija), debe ser lo suficientemente grande como para evitar tropezones, caídas. Recordar que los más pequeños no son tan hábiles en sus rotaciones.

- En las parejas chillonas (juego nº40), la utilización de fichas con la imagen del animal con su nombre, para que identifiquen su animal a imitar ya que los niños de 4-5 años están en proceso de lectura.
- Se recomienda cambiar el nombre del animal en el juego nº 11, pues hay animales muy parecidos que son venenosos y ponen en riesgo la integridad física de los pequeños.
- En cuanto a la redacción algunos juegos tienen mucha explicación que al decirlas a los niños pueden perder de vista el seguir las instrucciones.
- La descripción de los juegos para niños de estas edades deben ser claras y sencillas para que sea fácil de entender y realizar por el niño(a).
- Algunos juegos solo requieren bajar un poco el nivel de exigencia dependiendo de la edad, para que el niño o niña pueda atender y entender el desarrollo y lograr así mayor participación.
- Se recomienda adaptar algunas palabras a nuestro vocabulario cotidiano. Por ejemplo: sabéis por sabes; hacéis por haz.
- Si bien la mayoría de los juegos son de cooperación o trabajo en grupo, hay una minoría de juegos que son de valoración, estima propia, que también son de gran importancia para el trabajo en grupo.
- Para la ejecución de todos los juegos se debe tener un espacio físico amplio y acorde a sus necesidades.
- Algunos juegos sirven para el inicio de la jornada (como por ejemplo el juego nº 9).
- Debido a que son niños pequeños se deben emplear periodos cortos de tiempo para mantener su interés y atención.
- La figura del educador es fundamental en cualquier tipo de juego, para proponerlo, centrarlo y conducirlo.

- Se debe adaptar el juego a las necesidades del grupo y conseguir que los niños expresen la finalidad del mismo, lo cual es primordial para alcanzar el objetivo.
- El docente debe ser dinámico y audaz al realizar el juego con los niños.
- Se recomienda utilizar un máximo de 20 juegos y un mínimo de 10. Seleccionando los más completos cortos y de buena redacción.

III.1.7. Conclusiones

En concordancia con los resultados obtenidos y los objetivos que se persiguen con la presente investigación, se seleccionaron los juegos con la mejor valoración por parte de los expertos en criterios tales como adecuación, pertinencia y objetivo de la tesis. En cuanto al criterio adecuación, se tomaron en cuenta aquellos juegos donde la frecuencia de expertos que coincidían en que el juego es totalmente adecuado o adecuado fuese cuatro o cinco.

Por otro lado, en el criterio pertinencia se escogieron los juegos que en las opciones totalmente pertinente o medianamente pertinente tuviera una frecuencia de acuerdo de expertos de tres o más.

Consecuentemente, para el criterio objetivo de la tesis, se consideraron los juegos con un nivel de acuerdo mayor a tres en la opción juego de tipo cooperativo.

Finalmente es importante destacar, que los criterios dificultad y redacción quedan como indicadores que permiten realizar modificaciones para adaptar los juegos a las características de los niños. A continuación se presenta la lista de los juegos seleccionados.

1. Queremos que n. Haga la gallina.
2. Nombre y subirse a la silla (a).
3. Me pica aquí.
4. A la rueda, rueda.
5. El globo no toca el suelo
6. Caravana de orugas
7. Demos un aplauso
8. La fiesta de la aldea

9. El tren chucu, chucu, chucu.
10. Construcciones en grupo
11. Puño, puñete
12. La torre.
13. El trenecito corre, corre sin parar
14. Amiga la de adelante
15. Una elefanta se balanceaba
16. Rompecabezas en grupo
17. El tren se varó
18. La torre con lapiceros. O paletas
19. Aros musicales
20. Paseo por el lago encantado
21. Silla musical cooperativa
22. Voleibol cooperativo
23. Las parejas chillonas
24. Pintura alternativa

III.2. ETAPA II: ESTUDIO PRELIMINAR O DE PRUEBA

III.2.1. Objetivo

Evaluar el funcionamiento del contenido, vocabulario, instrucciones, hojas de registro y observación, procedimientos generales y el tiempo invertido por los niños en la realización de cada una de las actividades, con la finalidad de tomarse en cuenta en la fase Experimental.

III.2.2. Participantes/ Ambiente

Participaron un total de 12 niños (as), de los cuales 9 eran niños y 3 niñas, con edades comprendidas entre 3-5 años, estudiantes de Preescolar del C. E. I. B. Parroquial Tácata.

Las sesiones se llevaron a cabo en un aula perteneciente al mencionado colegio, equipado con 4 mesas, de 8 sillas cada una, 1 estante, 4 carteleras, y múltiples afiches y figuras, tales como móviles.

III.2.3. Materiales, equipos e instrumentos

- Ficha técnica de los juegos cooperativos, donde se describe la actividad y los materiales específicos para cada uno (Ver anexo 4)
- Formato para la evaluación de repertorios (Ver anexo 2)
- Hojas de registro para la observación (Ver anexo 3)
- Cámaras filmadoras
- Memoria stick
- Lápices
- Tablas (para sostener el material)

Los materiales utilizados por los niños dependieron de los juegos seleccionados en cada una de las sesiones realizadas.

III.2.4. Procedimiento

El primer paso consistió en concertar una cita con la directora del C. E. E. B. Parroquial Tácata, se le entregó una carta donde se le solicitaba permiso para la realización de las actividades que comprenden la Etapa II de esta investigación, informándole acerca de los objetivos generales de las intervenciones por realizar con los niños de 3 a 5 años de dicha institución. De igual manera, se le explicó que tal Etapa estaba compuesta por dos fases, donde la primera de ellas consistía en una Fase de Prueba, que tenía la finalidad de evaluar el funcionamiento de los juegos previamente seleccionados y adaptados en diferentes aspectos a las edades de los niños. Una vez recibida la respuesta afirmativa a esta solicitud, se le solicitó a la directora que informara a los representantes de los niños en cuestión para que éstos dieran su consentimiento.

El segundo paso, consistió en confirmar con la directiva de la institución, las fechas en las cuales se realizarían las sesiones de juegos con los niños.

El tercer paso estuvo enmarcado en la realización de ciertas actividades (juegos y canciones) con el objetivo de establecer un clima de confianza entre los niños y los experimentadores.

El cuarto paso, implica la puesta en marcha de la sesión de prueba, iniciándose en uno de los salones habituales, en él se llevaría a cabo la aplicación de los juegos seleccionados por los expertos como juegos cooperativos, se hizo la presentación de las facilitadoras a todos los niños del salón y se inició con una breve bienvenida. Luego se les dijo a los niños que se realizarían ciertos juegos con el fin de recrearse y divertirse todos juntos. Seguidamente se dieron las instrucciones del primer juego, y posterior ejecución del mismo, así sucesivamente con los otros dos juegos.

Al finalizar la sesión se les dio las gracias por haber participado en la actividad y se le confirió a cada uno de los niños un reforzador comestible (chupetas, gomitas, caramelos).

III.2.5. Resultados

- En primera instancia, las instrucciones precisan ser dadas con claridad y de manera sencilla, puesto que se dificulta a los niños de tres años comprender las mismas.
- Debido al dinamismo de los niños, las observaciones deberán ser grabadas con videograbadoras para su posterior revisión y anotación de frecuencia en la hoja de registro.
- En cuanto a las mediciones, tanto inicial y final, las observaciones deben realizarse a tempranas horas de la mañana, debido a que a partir de esta hora es que los niños juegan en las áreas de esparcimiento.
- Para la aplicación del paquete de juegos, es recomendable hacerlo, después de las 10:30 am, hora en que los niños ya han cumplido con la planificación y se disponen a ver videos y hacer el recuento del día, esto para no afectar el desenvolvimiento de las actividades del docente.

III.3. ETAPA III: ESTUDIO DE CAMPO EXPERIMENTAL

III.3.1. Objetivo

- Determinar los efectos del conjunto de juegos sobre la adquisición de la conducta pro social.

III.3.2. Participantes/Ambiente

Participaron un total de 6 niños(as), de los cuales 5 fueron niños y 1 niña, con edades comprendidas entre 3-5 años, estudiantes de Preescolar Sección “A”, “B” y “C” del C. E. I. B. Parroquial Tácata.

Las sesiones se llevaron a cabo en un espacio abierto perteneciente al mencionado colegio, equipado con dos carteleras.

III.3.3. Materiales

- Ficha técnica de los juegos cooperativos, donde se describe la actividad y los materiales específicos para cada uno (Ver anexo 5)
- Guía del facilitador para cada una de las sesiones experimentales. (Ver anexo 4)
- Hojas de registro para la observación (Ver anexo 3)
- Cámaras filmadoras
- Memoria
- Lápices
- Tablas (para sostener el material)

Los materiales utilizados en cada una de las sesiones dependieron de los juegos seleccionados para cada una de las mismas.

III.3.4. Sistema de variables

III.3.4.1. Variable independiente: juegos cooperativos

III.3.4.1.1. Definición conceptual

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 (Garaigordobil y Fagoaga, 2006).

Estos juegos conducen a darse ayuda mutua para contribuir a un fin común, a una meta de grupo; se caracteriza por la comunicación porque incluye procesos de escuchar, dialogar, tomar decisiones y negociar; la diversión es parte fundamental, ya que se trata de interactuar de forma amistosa, constructiva y positiva entre sus compañeros de grupo en forma placentera; está presente la ficción y creación porque estimula la imaginación para producir o crear a través del juego (Beltrán, 2007).

III.3.4.1.2. Definición operacional

Juegos

Actividades lúdicas que implican la comunicación verbal y no verbal, donde el grupo debe actuar de acuerdo a las instrucciones que propone cada juego, pero donde siempre prima la consecución de objetivos de manera grupal, por ende, no hay ganadores ni perdedores.

En este caso se emplearon 25 juegos diferentes, en materiales empleados, instrucciones, naturaleza, pero con un común denominador (la consecución de los objetivos por parte del grupo). A continuación un ejemplo de uno de los juegos (para visualizar el resto de los juegos ver anexo 4; ficha técnica de los juegos).

10.-Construcciones en grupo																		
Objetivo: cooperar																		
Coefficiente de cooperación: 9																		
Edad de los participantes: 3 años en adelante.																		
Descripción de la actividad (que hacer- que decir)																		
Reúna dos o tres niños para hacer una construcción con los bloques de plástico, madera, encajes o con cajas de cartón. Debe indicar que colaboren unos con otros. Puede hacerlo después en grupos de cuatro o cinco.																		
Reflexión:																		
Materiales: aula, protocolo, bloques de plástico o madera o encajes o con cajas de cartón.																		
Duración:																		
Valoración																		
Dificultad					Adecuación				Redacción				Pertinencia				Objetivo	
ED(5)				EF(1)	TI(4)			TA(1)	ND(4)			RD(1)	TP (4)	(3)	(2)	NP(1)	TC(2)	NC(1)
		2	2	1			4	1		1		4	5				5	

III.3.4.2. Variable dependiente: Conducta Pro-social

III.3.4.2.1. Definición conceptual

La conducta pro social es entendida, de acuerdo con Beltrán (2007) como “toda conducta social positiva”. Dentro de ella se pueden tener conductas de ayuda, que son conductas positivas para beneficiar a otro u otros, y conductas de cooperación cuando hay intercambio social entre dos o más personas coordinando sus acciones para obtener un beneficio común.

Strayer (1981) plantea una clasificación en la que incorpora dentro de la categoría de comportamientos pro sociales 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.

Por otro lado, y para efectos de la investigación se trabajará en base a la proposición de Beltrán (2007), quien define la conducta pro social como actos realizados en beneficio de otras personas y la evalúa a través de las siguientes dimensiones:

1. **Da las gracias:** ante un gesto de cortesía, expresa de buen agrado, verbal y gestualmente, su agradecimiento.
2. **Se acerca a un compañero de forma amistosa:** el niño se aproxima hacia los otros manteniendo expresiones y gestos de buen agrado/gustosamente (tono de voz adecuado; expresión o gestos faciales y movimientos del cuerpo relajados y/o corteses o que denoten interés o entusiasmo).
3. **Mirar o aproximarse a un niño que tiene algún problema o consolarle**
4. **Juega o trabaja con más niños (participa en una tarea o juego):** interacción activa del niño con sus compañeros en el contexto de una actividad o tarea compartida. Es decir aquel en el que dos o más niños toman parte en una tarea común que implica reciprocidad de comportamientos verbales o motores y, por tanto, interacción.
5. **Incorpora a otros en el juego o da oportunidad:** integra a compañero(s) al juego (a través de verbalizaciones o gestos) o permitir al compañero realizar una tarea antes o después de él. Haciéndolo de buen agrado/gustosamente (tono de voz adecuado; expresión o gestos faciales y movimientos del cuerpo relajados y/o corteses o que denoten interés o entusiasmo).

6. **Ayudar a quien lo necesita:** que el niño esté dispuesto conceder una petición o que se ofrezca a ayudar a quien lo necesite, diciendo (instigación verbal) y/o mostrando (instigación visual o física) al (a los) compañero(s) cómo realizar la actividad o parte de ella, haciéndolo de buen agrado/gustosamente (tono de voz adecuado; expresión o gestos faciales y movimientos del cuerpo relajados y/o corteses o que denoten interés o entusiasmo).
7. **Solicita ayuda:** pedir al par(es) que le diga y/o le muestre cómo realizar la actividad o parte de ella.
8. **Está dispuesto a recibir ayuda,** hacer lo que se le dice o se le muestre, y realizarlo de buen agrado/gustosamente (tono de voz adecuado; expresión o gestos faciales y movimientos del cuerpo relajados y/o corteses o que denoten interés o entusiasmo).
9. **Comparte sus juguetes, útiles escolares o comida:** concede el material que le es pedido u ofrece el material (juguetes, útiles escolares o comida) (pudiendo o no estar acompañada de expresiones verbales) realizándolo de buen agrado/gustosamente (tono de voz adecuado; expresión o gestos faciales y movimientos del cuerpo relajados y/o corteses o que denoten interés o entusiasmo).
10. **Intercambia o cambia objetos con otros niños:** dar material(es) y recibir otro(s) a cambio o viceversa de buen agrado/gustosamente (tono de voz adecuado; expresión o gestos faciales y movimientos del cuerpo relajados y/o corteses o que denoten interés o entusiasmo).
11. **Tolera el contacto físico por casualidad,** ya sea en las situaciones de juego o en el desarrollo de cualquier actividad, como por ejemplo, tolerar ser tropezado o rozado de forma imprevista por otro compañero sin la intención de este.
12. **Acepta las reglas de juego y las reglas de la clase.** Cumple con agrado las normas durante la realización de actividades lúdicas y dentro del salón de clases.

III.3.4.2.1. Definición de medida: Frecuencia y duración

Las dimensiones relevantes son la frecuencia y duración, en primer lugar la frecuencia, pues la mayoría de las instancias de la conducta a evaluar son discretas (se puede identificar

el inicio y el final de la conducta) y por otro lado, permite hacer comparaciones acerca del número de veces que se presenta antes y después del tratamiento.

Por otro lado, la duración, en los componentes de la variable conducta pro social, juega o trabaja con más niños (participa en una tarea o juego) y tolera el contacto físico por casualidad, ya que al registrar esta dimensión, se obtendrán datos del tiempo que perdura o permanece tal conducta (ver anexo 3).

III.3.4.3. Variables extrañas

III.3.4.3.1. Variables extrañas controladas

Se presenta a continuación las variables extrañas que pueden influir en fluctuaciones de varianza verdadera, y que constituyen fuente de error en los resultados finales en algunos casos se explica la manera en que podrían ser controladas (Hernández, Fernández y Baptista, 2006; Kerlinger y Lee, 2002):

Cuadro 3

Variables extrañas controladas y procedimiento de control empleado.

Variable	Forma de control
<i>Administración:</i> se aplicó el mismo valor a todos los participantes del grupo, todos recibieron los mismos juegos y de parte de los mismos administradores.	<i>Constancia</i>
<i>Ambiente experimental:</i> el lugar de desarrollo de la actividad fue el mismo para los miembros del grupo, durante los días de aplicación.	<i>Constancia</i>
<i>Duración de las sesiones:</i> cada aplicación diaria tenía una duración de 40 minutos.	<i>Constancia</i>
<i>Edad:</i> cada uno de los niños tenían edades diferentes en cada grupo, sin embargo, cada uno contenía en sí una representación de las tres edades (3-4-5) en los dos grupos (control y experimental).	<i>Apareamiento por igualación.</i>

*Continuación Cuadro 3**Variables extrañas controladas y procedimiento de control empleado.*

Variable	Forma de control
<i>Escolaridad:</i> cada uno de los niños provenían de grupos (salones) diferentes, sin embargo, se tenía una representación de cada uno (primer, segundo y tercer nivel) en ambos grupos (control y experimental).	<i>Apareamiento por igualdad</i>
<i>Horario de aplicación:</i> la hora de aplicación de las sesiones era la misma en el desarrollo de toda la aplicación.	<i>Constancia</i>
<i>Materiales empleados:</i> el empleo de cada uno de los materiales requeridos para juego de la sesión del día era el mismo para todos los integrantes del grupo.	<i>Constancia</i>
<i>Pertenencia al grupo:</i> todos los integrantes de cada uno de los salones tenían la misma probabilidad de ser escogidos.	<i>Aleatorización e igualdad</i>

III.3.4.3.2. Variables extrañas no controladas

Las siguientes variables se considera podrían incrementar la varianza de error dentro de la investigación y por tanto disminuir la varianza sistemática afectando significativamente la validez interna del experimento (Kerlinger y Lee, 2002; Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Sin embargo, no lograron ser controladas; a continuación se indica cuáles son esas variables y las razones por las que no fueron controladas:

Género: al tener la probabilidad todos los miembros del grupo a ser seleccionados para conformar la muestra, no se puede garantizar que los grupos sean equivalentes. Además, el género no es proporcional en cada uno de los niveles que forman parte del plantel.

Historia contingencial. En esta variable se tienen dos acepciones:

- Historia de vida: historia de contingencias a lo largo de la vida de cada uno de los participantes.

- Historia de contingencia relacionada con los juegos: experiencia de los niños en relación con el acto de jugar.

III.3.5. Tipo de investigación

Este tipo de investigación, según Hernández, Fernández y Baptista (2006) se considera una investigación con alcance explicativo, pues trata de establecer relación causa-efecto. Entra en la clasificación de Experimento de Campo, según Kerlinger y Lee (2002), debido a que se introduce la presencia de una variable independiente de forma intencional y se mide su efecto sobre una o más variables dependientes bajo condiciones controladas, en contextos naturales.

Según Guevara (1994), los estudios de campo experimentales o estudios experimentales en contextos naturales, como el título sugiere son investigaciones realizadas en ambientes naturales (en este caso el colegio propiamente) que aportan información de las relaciones funcionales dadas entre la conducta y el ambiente, en tanto, permiten establecer los determinantes de los repertorios conductuales del niño. Este es un tipo de investigación que implica el entorno natural del sujeto y cierto control sobre la situación por parte del investigador.

Para Lacasella (2000) este tipo de estudio combina algunas características del estudio experimental (con menos control) y del estudio ecológico (realizado en el ambiente natural).

Entre las ventajas de aplicación de este tipo de investigación, de acuerdo con Guevara (1994), están el hecho de que permiten el estudio de sujetos que resultan difíciles de estudiar en situaciones de laboratorio, preservan las relaciones fidedignas entre sujeto-ambiente, estudian fenómenos multifuncionales y conductas complejas bajo condiciones naturales, finalmente, hacen posible validar datos o informaciones obtenidas mediante estudios en contextos restringidos.

Por su parte, entre las dificultades de este tipo de investigación para el investigador, resalta Guevara (1994), que difícilmente se puede conocer y controlar las fuentes de

variabilidad de la conducta, lo que permea la fiabilidad de las descripciones de las relaciones funcionales que las confrontadas cuando se realizan estudios de laboratorio.

III.3.6. Diseño de investigación

Para iniciar este apartado, es importante mencionar, que a pesar de que por lo general al emplear investigaciones de campo experimental, se apliquen diseños experimentales de caso único, no obstante, Guevara (1994) explica que se pueden utilizar otras estrategias de manipulación de variables y de medición de efectos.

Ahora bien, Campbell y Stanley (1966) clasifican los diseños de investigación en experimentos verdaderos, preexperimentos y cuasiexperimentos. Para efecto de la investigación se empleó un diseño cuasi experimental, el cual se define como un diseño que casi alcanza el nivel experimental, el criterio que le falta para llegar a este nivel es que no existe ningún tipo de aleatorización, es decir, no hay manera de asegurar la equivalencia inicial de los grupos experimental y control. Se toman grupos que ya están integrados, pues en este caso, son niños que ya están constituidos en un aula de clases, por lo que las unidades de análisis no se asignan al azar ni por pareamiento aleatorio.

Por otro lado, la estructura de los diseños cuasi experimentales implica usar un diseño solo con post prueba o uno con pre prueba-post prueba. En esta investigación, se empleará un diseño combinado, caracterizado por ser un “diseño con pre prueba-post prueba, con grupos intactos, uno de ellos control”, que de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2006) consta de la administración de pre pruebas a los grupos que conforman la investigación (experimental y control), un tratamiento, para uno de los grupos (grupo experimental) y una post prueba, igualmente, para ambos grupos.

Tomando en cuenta lo anterior, se manipuló de manera intencional la variable independiente (juegos cooperativos) y se midió la variable dependiente (conducta pro social), esto para evaluar el efecto que tiene los juegos cooperativos en esta última, incluyendo por supuesto, una medida inicial (pre test) y recogiendo una medida final (pos test) para ambos grupos, a diferencia de una aplicación del programa de intervención que solo se presentará al grupo experimental. Por su parte, en lo que respecta al grupo control, este permitió establecer una comparación con el grupo experimental, para agregar mayor

fiabilidad de los efectos del programa, pues permitió comparar si este fue efectivo, o si por el contrario las variaciones están presente en ambos grupos (control y experimental).

Diseño combinado pre prueba- post prueba y grupo control (grupos intactos)

GE	O ₁	X ₁	O ₂
GC	O ₃	X ₂	O ₄

Figura 1. Diagrama del diseño pre prueba-post prueba (grupos intactos), uno de ellos control. Hernández, Fernández y Baptista (2006)

Dónde:

GE = Grupo experimental.

GC = Grupo testigo o control.

X₁ = Tratamiento experimental.

X₂ = Ausencia de tratamiento experimental.

O= Pre prueba, post prueba o medición

Este diseño tiene la bondad de permitir hacer comparaciones entre grupos, así como también comparaciones intrasujetos antes y después del tratamiento.

III.3.7. Procedimiento

Consecuente a los resultados de la fase de prueba se planificaron cada una de las sesiones, con los juegos correspondientes a cada una de ellas (con el procedimiento), los materiales y los reforzadores a utilizar. Aunado a ello, la elaboración de porta nombres para los niños. Se conversó de nuevo con la directora de la institución, explicando que se había concluido la fase de prueba y se daría inicio a la parte experimental. Se le notificó los objetivos de la misma y se le mostró un cronograma tentativo de las sesiones a ejecutar.

Una vez realizada tales actividades se procedió a iniciar la parte experimental, caracterizada en primer lugar por la evaluación de repertorios básicos de los niños (ver anexo 2), seguido de la realización de la observación inicial de seis (6) niños a través de grabaciones con dos videograbadoras, 2 niños por sección (tres secciones diferentes,

primero, segundo y tercer nivel). La misma fue llevada a cabo durante el desarrollo de una actividad especial planificada, específicamente dos juegos (para visualizar los juegos ver anexo 5), en donde se emitían unas instrucciones iniciales y se les decía a los niños que jugaran el que más les agradara, para de esta manera propiciar una actividad donde se pudiera tener a los seis niños en un mismo espacio y en un mismo momento.

Las sesiones de aplicación de los juegos propiamente (8 sesiones), iniciaban llevando a los niños que conformaban el grupo experimental de sus salones de origen al área de juegos (un aula ambientada para la aplicación de los mismos). Cada sesión estaba constituida por dos o tres juegos, dependiendo de la dificultad de los mismos. Por cada juego realizado por los niños, se ofrecía un reforzador material o verbal (elogios, calcomanías o sellos), al final de la sesión se daba otro reforzador material más significativo (una golosina), explicándole por qué obtenían el mismo y agradeciendo la participación. Finalmente se llevaba a cada uno de los niños a sus respectivos salones (para visualizar la descripción de cada una de las sesiones ver anexo 4).

En la sesión final, no se realizaron juegos; la misma fue empleada para la fase de medición final (una actividad de construcción en grupo), sin embargo, al final de la observación, se procedió a llevar a los 6 niños que participaron al área de juego y se les confirió un reforzador (un cotillón). Tal observación, igual que la observación inicial, fue llevada a cabo a través de grabaciones para su posterior visualización por parte de dos expertos.

Las observaciones, tanto iniciales como finales se llevaron a cabo durante cinco minutos, iniciadas en paralelo por ambas videograbadoras.

Una vez obtenidas todas las grabaciones, se otorgó un día para la observación de las mismas y hacer el registro para cada uno de los niños por parte de dos expertos tanto para las medidas iniciales como finales. Posteriormente se determinó el índice de acuerdo entre jueces de las observaciones de cada niño (tanto del grupo experimental como del control).

III.3.8. Resultados de los datos obtenidos en el estudio de campo experimental

Para el análisis de los resultados se tomaron en cuenta los objetivos de la investigación, en tanto:

- Determinar el nivel de conductas pro-sociales en el ámbito escolar antes de su abordaje.
- Determinar el nivel de conductas pro-sociales de niños preescolares en el ámbito escolar después del entrenamiento.
- Evaluar la significancia del cambio de conductas pro-sociales de niños preescolares luego de la intervención.
- Determinar la generalidad de los hallazgos estableciendo comparaciones con investigaciones previas en la misma línea investigativa.

Para la comunicación de los resultados de confiabilidad del estudio, así como de la frecuencia de las instancias evaluadas en el estudio de campo experimental, se empleó la inspección visual, específicamente gráficos de barra y tablas según fuese el caso.

III.3.8.1. Análisis de la confiabilidad de los datos

En primera instancia, se debe especificar que los datos obtenidos ofrecen cierto grado de confiabilidad, esto con la finalidad de garantizar que las conclusiones que se pueda establecer sobre los resultados sean válidos (Lacasella, 2000).

Con este fin se calcularon los índices de confiabilidad. De acuerdo con Bijuo y Baer (1968, en Guevara, 1994), el índice de confiabilidad entre los registros de dos observadores es, hasta cierto punto, función de la forma como se calcula. Y cuando la frecuencia es la dimensión de la conducta que interesa medir, como es en este caso para las primeras diez categorías de la conducta pro social, y la técnica a través de la cual se recopilaron los datos fue el registro de eventos, se aplicó la siguiente fórmula:

$$\text{Porcentaje de acuerdo} = \frac{\text{numero menor}}{\text{numero mayor}} \times 100\%$$

Este índice refleja solamente el grado de acuerdo sobre el número total de ocurrencias registradas durante el período de observación, pero no refleja si ambos observadores estaban registrando un mismo evento al mismo tiempo.

Por otro lado, cuando la dimensión de la conducta que se mide es la duración (como es en este caso para las últimas dos categorías) y la técnica a través de la cual se recopilan los datos es el registro de duración puede hacerse un cálculo de la confiabilidad total de la sesión, utilizando la siguiente fórmula:

A continuación se presentan los índices de confiabilidad de las ocurrencias de cada una de las categorías de la conducta pro-social, tanto por sujeto como por categoría.

Cabe destacar que las casillas donde se visualiza el signo “-”, es que no hubo ocurrencia de la conducta.

Tabla 6

Índices de confiabilidad de la categoría “Da las gracias”, calculado para cada participante

Participante	Evaluación inicial	Evaluación final
1	-	-
2	-	-
3	-	-
4	-	-
5	-	-
6	-	-

Como puede observarse en la tabla 6, no se registró ninguna ocurrencia en la categoría “Da las gracias” ni en la evaluación inicial ni en la evaluación final, en todos los participantes, por lo que no se pudo realizar el cálculo del índice de confiabilidad, sobre la ocurrencia.

Tabla 7

Índices de confiabilidad de la categoría “Se acerca a un compañero de forma amistosa”, calculado para cada participante

Participante	Evaluación inicial	Evaluación final
1	-	-
2	-	-
3	-	-
4	-	-
5	-	-
6	-	-

En la tabla 7, también puede observarse que no se registró ninguna ocurrencia en la categoría “Se acerca a un compañero de forma amistosa” ni en la evaluación inicial ni en la evaluación final, en todos los participantes, por lo que no se pudo realizar el cálculo del índice de confiabilidad.

Tabla 8

Índices de confiabilidad de la categoría “Mirar o aproximarse a un niño que tiene algún problema o consolarle”, calculado para cada participante

Participante	Evaluación inicial	Evaluación final
1	-	-
2	100%	100%
3	-	100%
4	-	-
5	-	-
6	-	-

En cuanto a la categoría “Mirar o aproximarse a un niño que tiene algún problema o consolarle” en la evaluación inicial solamente hubo ocurrencia de esa categoría en el participante número 2, arrojando un índice de confiabilidad de 100%. En la evaluación

final, los índices de confiabilidad del participante número 2 y número 3 arrojaron un 100% cada uno.

Tabla 9

Índices de confiabilidad de la categoría “Incorpora a otros en el juego o da oportunidad”, calculado para cada participante

Participante	Evaluación inicial	Evaluación final
1	100%	-
2	-	-
3	-	100%
4	-	-
5	-	75%
6	66,66%	100%

En relación con la categoría “Incorpora a otros en el juego o da oportunidad”, en la evaluación inicial el participante número 1 tuvo un índice de confiabilidad de 100%, mientras el participante número 6 arrojó un índice de 66.66%. En la evaluación final, los índices de confiabilidad del participante número 3 y número 6 arrojaron un 100% cada uno, mientras que el índice de confiabilidad del participante número 5 fue de 75%.

Tabla 10

Índices de confiabilidad de la categoría “Ayuda a quien lo necesita”, calculado para cada participante

Participante	Evaluación inicial	Evaluación final
1	-	-
2	100%	100%
3	-	100%
4	-	-
5	-	-
6	-	-

En cuanto a la categoría “Ayuda a quien lo necesita”, en la evaluación inicial solamente hubo ocurrencia de esa categoría en el participante número 2, arrojando un

índice de confiabilidad de 100%. En la evaluación final, los índices de confiabilidad del participante número 2 y número 3 arrojaron un 100% cada uno.

Tabla 11

Índices de confiabilidad de la categoría “Solicita ayuda”, calculado para cada participante

Participante	Evaluación inicial	Evaluación final
1	-	100%
2	100%	100%
3	-	75%
4	-	-
5	-	-
6	-	100%

Los índices de confiabilidad para la categoría “Solicita ayuda”, arrojaron en el participante número 2 un índice de confiabilidad de 100% en la evaluación inicial, de igual forma en la evaluación final. Los índices de confiabilidad del participante número 1, 2 y 6 arrojaron un 100% cada uno, a diferencia del índice de confiabilidad de dicha categoría para el participante número 3, que dio un total de 75%.

Tabla 12

Índices de confiabilidad de la categoría “Está dispuesto a recibir ayuda”, calculado para cada participante

Participante	Evaluación inicial	Evaluación final
1	100%	100%
2	100%	100%
3	-	100%
4	100%	100%
5	-	-
6	-	75%

Los índices de confiabilidad para la categoría “Está dispuesto a recibir ayuda”, arrojaron en la evaluación inicial un índice de confiabilidad de 100% para los participantes 1,2 y 4, de igual forma, en la evaluación final. Los índices de confiabilidad del participante número 1, 2, 3 y 4, proyectaron un 100% cada uno, excepto por el índice de confiabilidad de dicha categoría para el participante número 6, que dio un total de 75%.

Tabla 13

Índices de confiabilidad de la categoría “Comparte sus juguetes, útiles escolares o comida”, calculado para cada participante.

Participante	Evaluación inicial	Evaluación final
1	-	-
2	100%	-
3	-	-
4	-	-
5	-	-
6	-	-

Como puede observarse en la tabla 13, solo se registró ocurrencia en la evaluación inicial en el participante número 2, en la categoría “Comparte sus juguetes, útiles escolares o comida” dando un índice de confiabilidad de 100%, mientras que en la evaluación final no se registró ninguna ocurrencia de la categoría mencionada.

Tabla 14

Índices de confiabilidad de la categoría “Intercambia o cambia objetos con otros niños”, calculado para cada participante

Participante	Evaluación inicial	Evaluación final
1	-	-
2	-	-
3	-	-
4	-	-
5	-	-
6	-	-

Tal como se evidencia en la tabla 14, no se registró ninguna ocurrencia en la categoría “Intercambia o cambia objetos con otros niños” ni en la evaluación inicial ni en la evaluación final, en todos los participantes.

Tabla 15

Índices de confiabilidad de la categoría “Acepta las reglas de juego y las reglas de la clase”, calculado para cada participante

Participante	Evaluación inicial	Evaluación final
1	100%	100%
2	100%	100%
3	-	100%
4	100%	100%
5	100%	-
6	100%	100%

En cuanto a la categoría “Acepta las reglas de juego y las reglas de la clase”, tanto en la evaluación inicial como en la evaluación final, los índices de confiabilidad arrojaron un 100% en cada uno de los participantes que evidenciaron ocurrencias de dicha categoría.

Tabla 16

Índices de confiabilidad de la categoría “Juega o trabaja con más niños”, calculado para cada participante

Participante	Evaluación inicial	Evaluación final
1	98,63%	98,30%
2	99,63%	98,97%
3	99,64%	100%
4	86,66%	95,45%
5	90%	98,63%
6	83,33%	97,40%

En la tabla 16, para la categoría “Juega o trabaja con más niños”, los índices de confiabilidad variaron tanto en la evaluación inicial como en la evaluación final, presentándose esta categoría en todos los participantes. El rango de índices de confiabilidad va desde 83.33% siendo el índice más bajo, mientras el más alto es de 100%.

Tabla 17

Índices de confiabilidad de la categoría “Tolera el contacto físico por casualidad”, calculado para cada participante

Participante	Evaluación inicial	Evaluación final
1	91,89%	95,65%
2	100%	85%
3	100%	91,66%
4	83,33%	90%
5	100%	92,75%
6	100%	100%

En la tabla 17, para la categoría “Tolera el contacto físico por casualidad”, los índices de confiabilidad variaron tanto en la evaluación inicial como en la evaluación final, presentándose esta categoría en todos los participantes. El rango de índices de confiabilidad va desde 83.33 siendo el índice más bajo, mientras el más alto es de 100%.

Tabla 18

Índice de confiabilidad cada una de las categorías de la conducta pro social

Categorías de la conducta pro social	Índices de confiabilidad		Índice de confiabilidad general
	Evaluación inicial	Evaluación final	
1. Da las gracias	-	-	-
2. Se acerca a un compañero de forma amistosa	-	-	-
3. Mirar o aproximarse a un niño que tiene algún problema o consolarle	100%	100%	100%
4. Incorpora a otros en el juego o da oportunidad	83.33%	91.66%	87.49%
5. Ayuda a quien lo necesita	100%	100%	100%
6. Solicita ayuda	100%	93.75%	96.87%
7. Está dispuesto a recibir ayuda	100%	95%	97.5%
8. Comparte sus juguetes, útiles escolares o comida	100%	-	100%
9. Intercambia o cambia objetos con otros niños	-	-	-
10. Acepta las reglas de juego y las reglas de la clase	100%	100%	100%
11. Juega o trabaja con más niños (participa en una tarea o juego)	92.98%	98.12%	95.55%
12. Tolera el contacto físico por casualidad	95.87%	92.51%	94.19%

Como puede observarse en la tabla 18, los índices de confiabilidad para las categorías de la conducta pro-social fueron diversos, pero con porcentajes altos, tanto en la evaluación inicial como en la evaluación final. Los índices de confiabilidad general para cada una de las categorías se situaron entre un rango de 87.49% y 100%.

III.3.8.2. Análisis de los datos del estudio de campo

En primera instancia se presentan las frecuencias de incidencias para cada categoría de la conducta Pro social evaluadas. En segundo lugar por participante, siendo los primeros presentados en gráficos y los últimos en tablas.

III.3.8.2.1. Frecuencia y duración de incidencias de cada una de las categorías de la conducta pro social

A continuación, se presenta una serie de figuras donde se pueden visualizar las incidencias de las 12 categorías a través de las cuales se evaluó la conducta pro social.

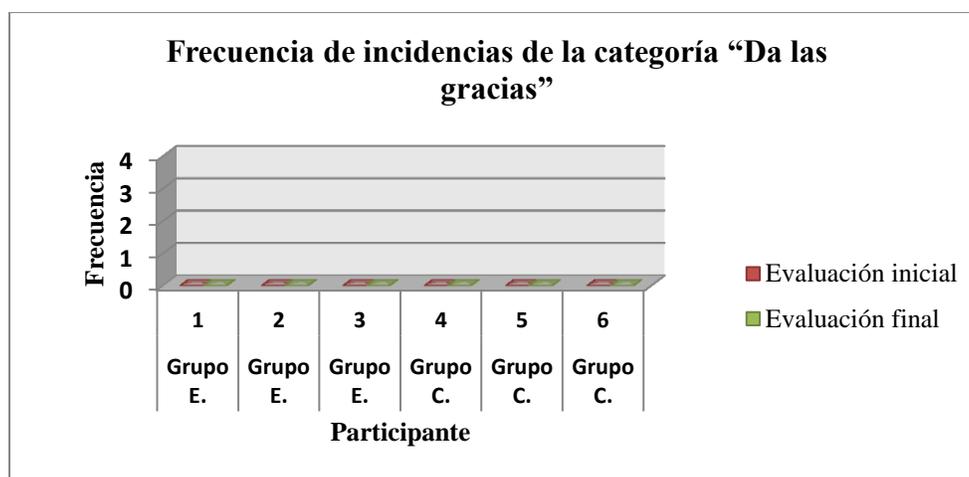


Figura 2. Frecuencia de incidencias de la categoría "Da las gracias", calculado para cada participante.

En la figura anterior podemos visualizar que los participantes no emitieron en ninguna de las dos mediciones la instancia de conducta pro social "dar las gracias".

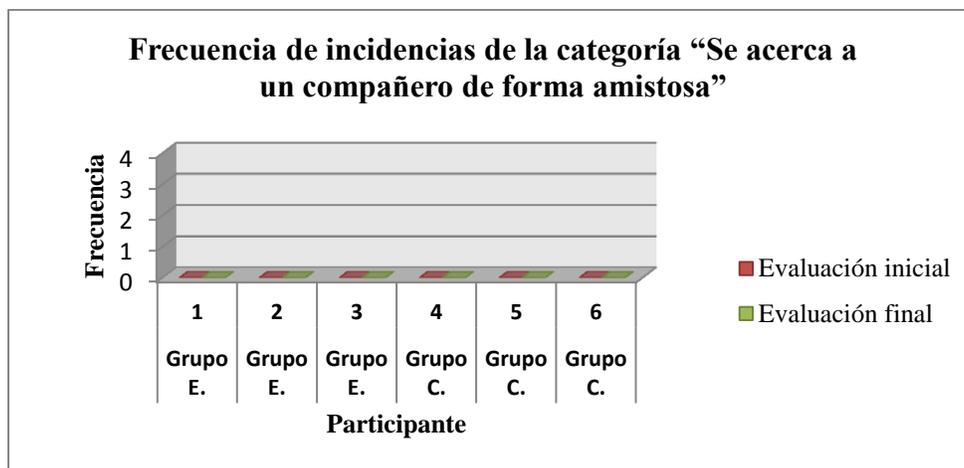


Figura 3. Frecuencia de incidencias de la categoría “Se acerca a un compañero de forma amistosa”, calculado para cada participante

Como se evidencia en la figura anterior la ocurrencia de la instancia de conducta “acercarse a un compañero de forma amistosa” no se dio en ninguno de los participantes, por tanto las frecuencias son igual a cero (0).

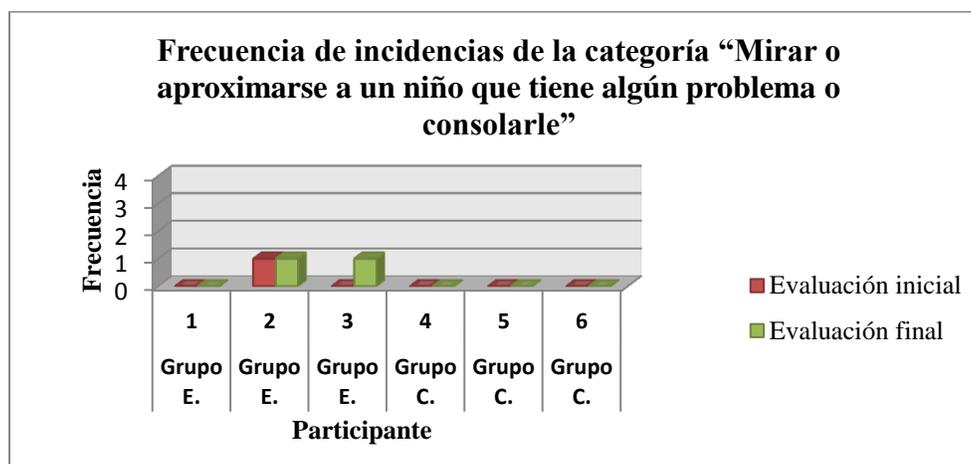


Figura 4. Frecuencia de incidencias de la categoría “Mirar o aproximarse a un niño que tiene algún problema o consolarle”, calculado para cada participante

La figura 4, nos permite visualizar que el participante 2 emitió la conducta “Mirar o aproximarse a un niño que tiene algún problema o consolarle” en una oportunidad tanto en la medición inicial como en la final; por su parte, el participante número 3 en la medición inicial no emitió tal conducta pero para la medida final la ejecutó en una

oportunidad. Como es evidente, el resto de los participantes no emitió tal conducta en ninguna de las dos oportunidades.

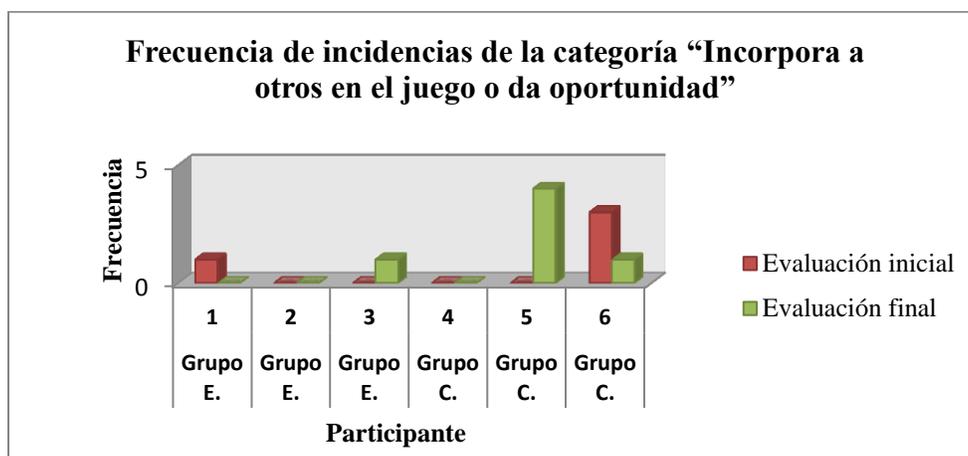


Figura 5. Frecuencia de incidencias de la categoría “**Incorpora a otros en el juego o da oportunidad**”, calculado para cada participante.

Como se aprecia en la figura anterior el participante número 1 emitió la conducta antes de la intervención, pero no luego de la misma. Por su parte, el participante 3, no presentó la conducta antes de la intervención, pero posteriormente la expresó una vez. El participante número 4 pasó de una emisión de cero a 4 ejecuciones para la medida final. Por último, el participante número 5, exhibió la conducta “*Incorpora a otros en el juego o da oportunidad*”, disminuyendo la ejecución a uno en la medición final. Los demás niños llevaron a cabo la conducta en las dos oportunidades de medición.

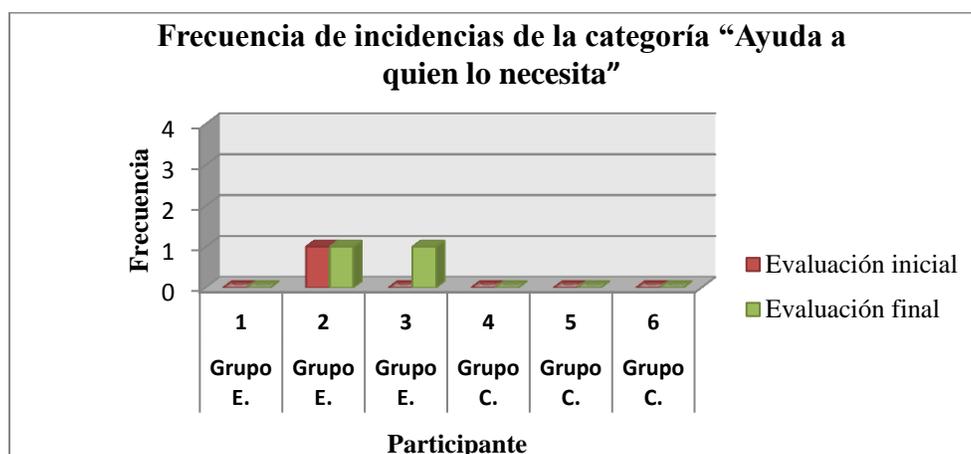


Figura 6. Frecuencia de incidencias de la categoría “Ayuda a quien lo necesita”, calculado para cada participante.

En la figura podemos observar que el participante 2 emitió la conducta “Ayuda a quien lo necesita” una vez, tanto en la medición inicial como la final; por su parte el participante número 3 en la medición inicial no presentó tal conducta, teniendo una ocurrencia luego en la medición post intervención. Finalmente, la frecuencia es de cero para el resto de los participantes en esta categoría.

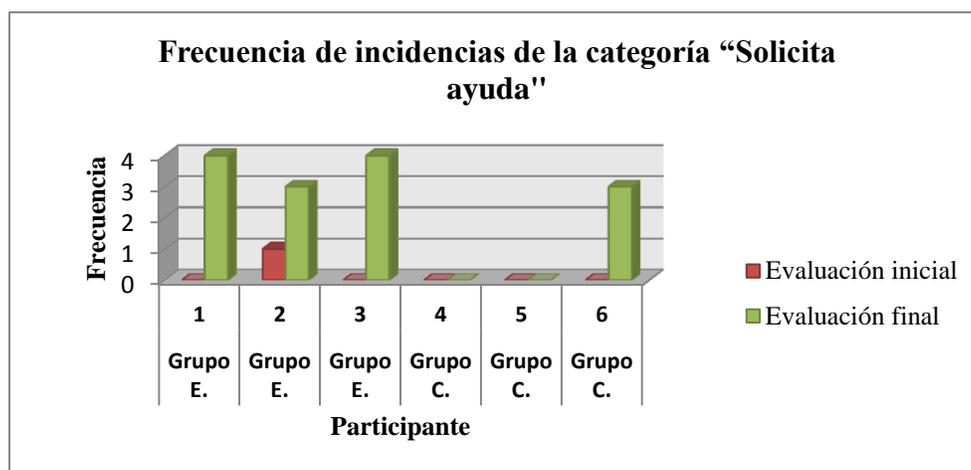


Figura 7. Frecuencia de incidencias de la categoría “Solicita ayuda”, calculado para cada participante.

Para el participante número 1 hubo un aumento en la frecuencia de la conducta, pasando de cero ocurrencia a cuatro; por otro lado, el participante número 2 pasó de una ocurrencia de la conducta “Solicita ayuda” de una a tres, el participante número 3, pasó de cero a cuatro. Para los últimos tres participantes, la incidencia de la conducta fue igual a cero tanto en medida inicial como final, exceptuando el participante número tres, que pasó de cero a tres ocurrencias en la medición post intervención o post tratamiento.

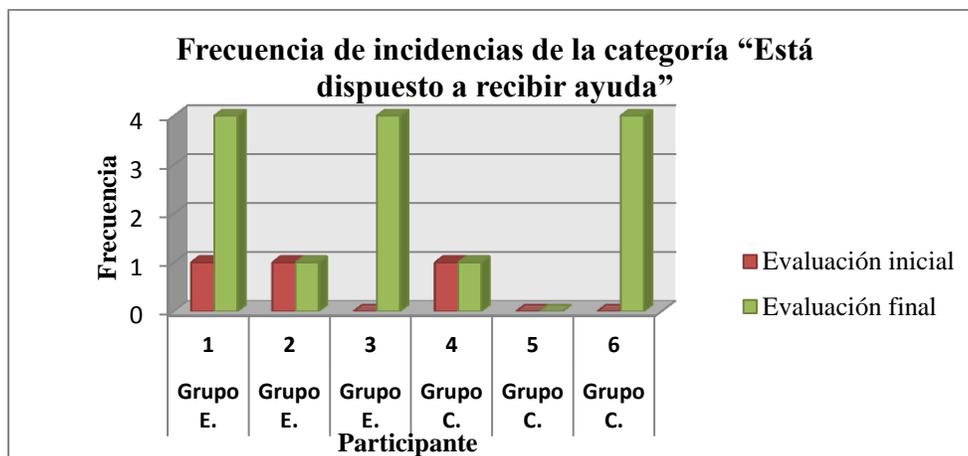


Figura 8. Frecuencia de incidencias de la categoría “Está dispuesto a recibir ayuda”, calculado para cada participante.

Como se puede observar en la figura anterior, el participante número 1 y 3 pertenecientes al grupo experimental, aumentaron la emisión de la respuesta o categoría “Esta dispuesto a recibir ayuda”. En el primer caso pasó de frecuencia uno a frecuencia cuatro; en el segundo caso, pasó de cero emisiones a cuatro. El participante número 3, se mantuvo igual en número de emisiones en los dos momentos de la evaluación. En cuanto al grupo control, que se corresponde con los tres últimos participantes, el participante número 4 tuvo igual número de emisiones en ambas mediciones, el participante número 5, no emitió la conducta en ninguna de las dos oportunidades y el participante número 6, pasó de no emitir la conducta en la primera medición a cuatro para la medición final.

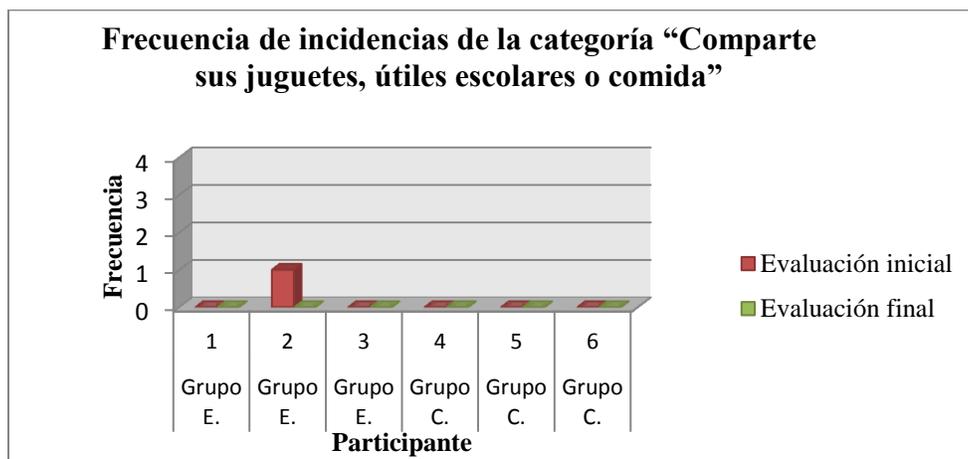


Figura 9. Frecuencia de incidencias de la categoría “Comparte sus juguetes, útiles escolares o comida”, calculado para cada participante.

Como se puede apreciar no se evidenciaron cambios en ninguno de los participantes con respecto a los dos momentos de medición (pre y post intervención), exceptuando el participante número 2 que pasó de haber emitido la conducta una vez antes de la intervención, a cero, luego de la misma.

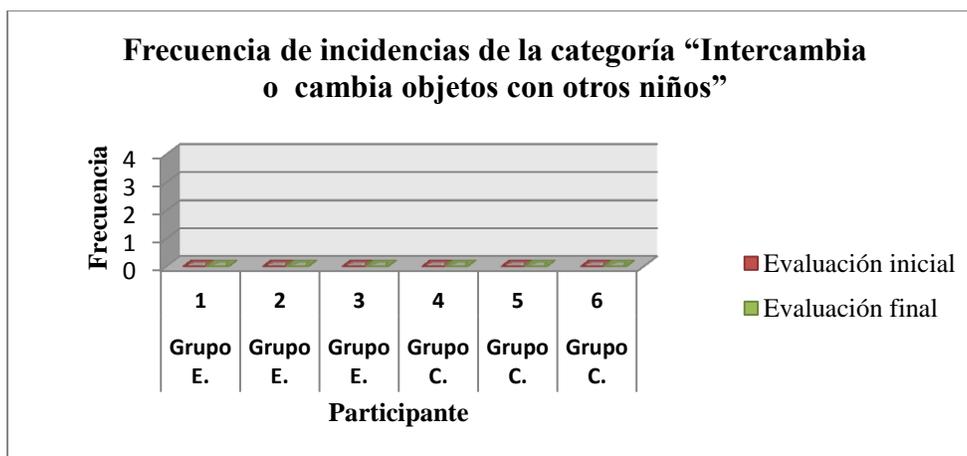


Figura 10. Frecuencia de incidencias de la categoría "Intercambia o cambia objetos con otros niños", calculado para cada participante

En la figura anterior podemos observar que no existe ningún cambio en función de la intervención (diferencias entre la evaluación inicial y la evaluación final), por tanto, los participantes de ambos grupos se mantuvieron en condiciones similares en los dos momentos de la medición.

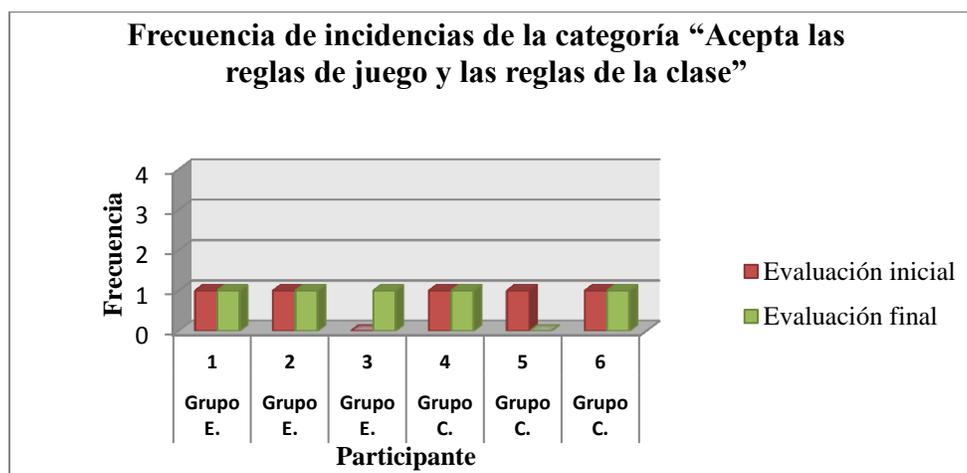


Figura 11. Frecuencia de incidencias de la categoría "Acepta las reglas de juego y las reglas de la clase", calculado para cada participante.

En la figura anterior se aprecia un desempeño similar en ambos momentos de la medición para la mayoría de los participantes. Esta situación fue diferente para el participante 3 perteneciente al grupo experimental, que pasó de cero emisiones de la conducta antes de la intervención a una luego de la misma. Por otro lado, el participante número 5 del grupo control, pasó de uno, frecuencia que obtuvo en la medición inicial a cero en la medición final.

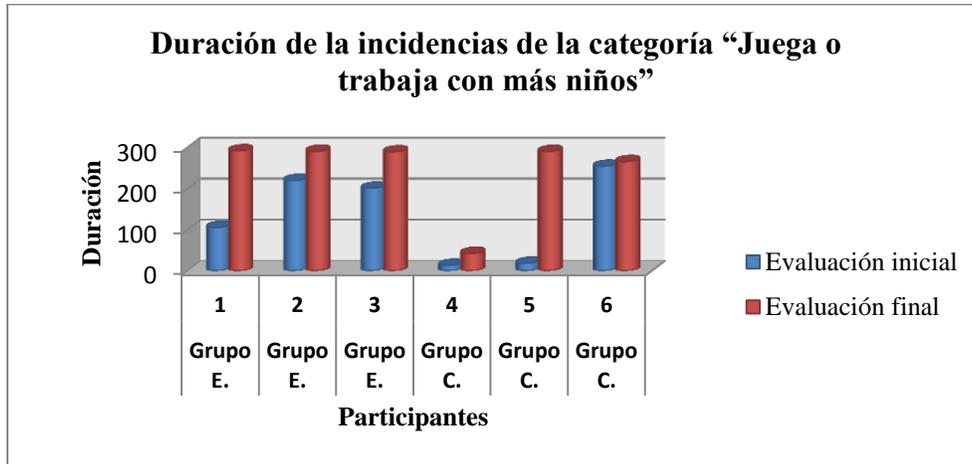


Figura 12. Duración de la incidencias de la categoría "Juega o trabaja con más niños", calculado para cada participante.

En la figura anterior, podemos observar que todos los participantes aumentaron la duración de la instancia de respuesta "juega o trabaja con más niños", siendo variables las diferencias en todos los participantes, no obstante, para el participantes número 5, perteneciente al grupo control, la diferencia es bastante grande de la primera medida al segundo momento de la medición.

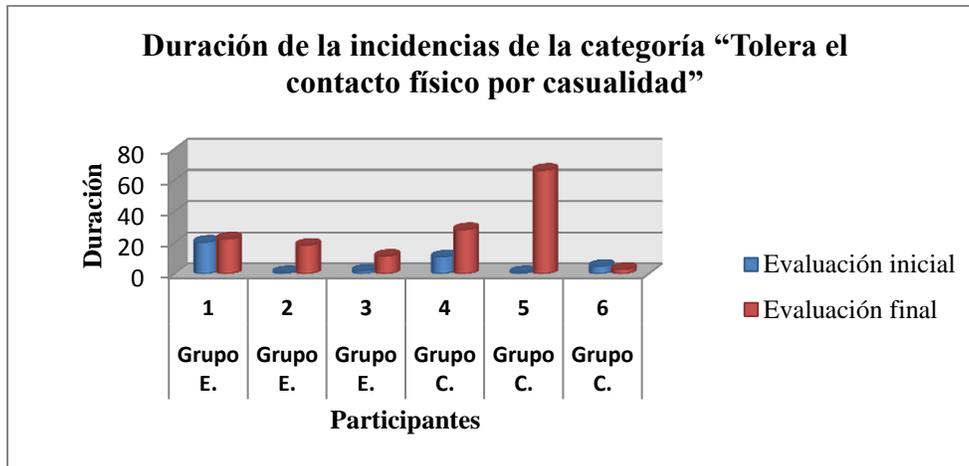


Figura 13. Duración de la incidencias de la categoría “**Tolera el contacto físico por casualidad**”, calculado para cada participante

En cuanto a la categoría tolera el contacto físico por casualidad, como se observa en la figura, los participantes 1, 2, 3, 4 y 5 tuvieron un aumento en los segundos de duración de la emisión de la conducta; por otro lado, el participante 6 tuvo una disminución en la duración en la segunda medida con respecto a la primera.

III.3.8.2.2. Frecuencia y duración de las incidencias de cada una de las categorías de conducta pro social por cada participante

A continuación, se presenta unas tablas donde se pueden están representadas las incidencias de las 12 categorías a través de las cuales se evaluó la conducta pro social por cada uno de los participantes.

Tabla 19

Frecuencia y duración de las incidencias de cada una de las categorías de conducta pro social del participante 1

Participante 1 (grupo experimental)

Categorías de la conducta pro social	Frecuencia	
	Evaluación inicial	Evaluación final
1. Da las gracias	0	0
2. Se acerca a un compañero de forma amistosa	0	0
3. Mirar o aproximarse a un niño que tiene algún problema o consolarle	0	0
4. Incorpora a otros en el juego o da oportunidad	1	0
5. Ayuda a quien lo necesita	0	0
6. Solicita ayuda	0	4
7. Está dispuesto a recibir ayuda	1	4
8. Comparte sus juguetes, útiles escolares o comida	0	0
9. Intercambia o cambia objetos con otros niños	0	0
10. Acepta las reglas de juego y las reglas de la clase	1	1
	Duración	
	Evaluación inicial	Evaluación final
11. Juega o trabaja con más niños (participa en una tarea o juego)	186	292,5
12. Tolera el contacto físico por casualidad	20,5	22,5

En el cuadro anterior podemos visualizar en el participante número 1, de tres (3) años edad, cursante del primer nivel de preescolar (sección “A”), solo se observó un aumento en la frecuencia en la categoría “ayuda a quien lo necesita” y “solicita ayuda”. En cuanto a la duración, se puede observar un aumento mayor a 100 segundos en la categoría 11 (“juega o trabaja con más niños”) considerándose una diferencia importante; con respecto a la categoría 12 (“tolera el contacto físico por casualidad”) la diferencia fue tan solo de dos

segundos mayor en la evaluación final con respecto a la evaluación inicial. No se observaron incidencias en las categorías 1 (da las gracias), 2 (se acerca a un compañero de forma amistosa), 3 (mirar o aproximarse a un niño que tiene algún problema o consolarle), 4 (incorpora a otros en el juego o da oportunidad), 5 (ayuda a quien lo necesita), 8 (comparte sus juguetes, útiles escolares o comida) y 9 (intercambia o cambia objetos con otros niños).

Tabla 20.

Frecuencia y duración de las incidencias de cada una de las categorías de conducta pro social del participante 2

Participante 2 (grupo experimental)		Frecuencia	
Categorías de la conducta pro social	Evaluación	Evaluación	
	inicial	final	
1. Da las gracias	0	0	
2. Se acerca a un compañero de forma amistosa	0	0	
3. Mirar o aproximarse a un niño que tiene algún problema o consolarle	1	1	
4. Incorpora a otros en el juego o da oportunidad	0	0	
5. Ayuda a quien lo necesita	1	1	
6. Solicita ayuda	1	3	
7. Está dispuesto a recibir ayuda	1	1	
8. Comparte sus juguetes, útiles escolares o comida	1	0	
9. Intercambia o cambia objetos con otros niños	0	0	
10. Acepta las reglas de juego y las reglas de la clase	1	1	
	Duración		
	Evaluación	Evaluación	
	inicial	final	
11. Juega o trabaja con más niños (participa en una tarea o juego)	220,5	291,5	
12. Tolera el contacto físico por casualidad	1	18,5	

En el participante número 2, de cuatro (4) años de edad, cursante del segundo nivel de preescolar (sección “B”), solo se observó un aumento en la frecuencia en la categoría

“solicita ayuda” pasando de frecuencia uno a tres emisiones después de la intervención. En cuanto a la duración, se puede observar un aumento mayor a 70 segundos en la categoría “juega o trabaja con más niños”. Y mayor a 15 segundos en la categoría “tolera el contacto físico por casualidad”. No se observaron incidencias en las categorías 1 (da las gracias), 2 (se acerca a un compañero de forma amistosa), 4 (incorpora a otros en el juego o da oportunidad), 9 (intercambia o cambia objetos con otros niños),

Tabla 21

Frecuencia y duración de las incidencias de cada una de las categorías de conducta pro social del participante 3

Participante 3 (grupo experimental)

Categorías de la conducta pro social	Frecuencia	
	Evaluación inicial	Evaluación final
1. Da las gracias	0	0
2. Se acerca a un compañero de forma amistosa	0	0
3. Mirar o aproximarse a un niño que tiene algún problema o consolarle	0	1
4. Incorpora a otros en el juego o da oportunidad	0	1
5. Ayuda a quien lo necesita	0	1
6. Solicita ayuda	0	4
7. Está dispuesto a recibir ayuda	0	4
8. Comparte sus juguetes, útiles escolares o comida	0	0
9. Intercambia o cambia objetos con otros niños	0	0
10. Acepta las reglas de juego y las reglas de la clase	0	1
	Duración	
	Evaluación inicial	Evaluación final
11. Juega o trabaja con más niños (participa en una tarea o juego)	201,5	290
12. Tolera el contacto físico por casualidad	2	11,5

Como se puede apreciar, en este participante, de cinco (5) años de edad, cursante del tercer nivel (sección “C”), los resultados obtenidos luego de la intervención, fueron diferentes, ya que en las mediciones iniciales no se emitió respuesta alguna en las diez primeras categorías, sin embargo, luego de la intervención se evidencian cambios en las categorías 3, 4, 5, 6, 7, 10. Tales categorías aumentaron en frecuencia, siendo solicita ayuda y está dispuesto a recibir ayuda las de mayor cambio, pasando de cero (0) a cuatro (4) respectivamente. En cuanto a las categorías 11 y 12 ambas aumentaron en segundos, siendo las diferencias más significativas en la categoría 11 (“Juega o trabaja con más niños”).

Tabla 22

Frecuencia y duración de las incidencias de cada una de las categorías de conducta pro social del participante 4

Participante 4 (grupo control)

Categorías de la conducta pro social	Frecuencia	
	Evaluación inicial	Evaluación final
1. Da las gracias	0	0
2. Se acerca a un compañero de forma amistosa	0	0
3. Mirar o aproximarse a un niño que tiene algún problema o consolarle	0	0
4. Incorpora a otros en el juego o da oportunidad	0	0
5. Ayuda a quien lo necesita	0	0
6. Solicita ayuda	0	0
7. Está dispuesto a recibir ayuda	1	1
8. Comparte sus juguetes, útiles escolares o comida	0	0
9. Intercambia o cambia objetos con otros niños	0	0
10. Acepta las reglas de juego y las reglas de la clase	1	1
	Duración	
	Evaluación inicial	Evaluación final
11. Juega o trabaja con más niños (participa en una tarea o juego)	14	43
12. Tolera el contacto físico por casualidad	11	28,5

En el cuadro anterior se puede observar el desempeño del participante número 4 en las 12 categorías de la conducta pro social evaluadas, en el cual se evidencia que el participante solo tuvo ocurrencias relacionadas con la frecuencia en las categorías 7 y 10, teniendo una frecuencia de 1, tanto en la evaluación inicial como en la final. Por otro lado, en las categorías 11 y 12, se evidencia un aumento en segundos en la segunda medición con respecto a la primera medición.

Tabla 23

Frecuencia y duración de las incidencias de cada una de las categorías de conducta pro social del participante 5

Participante 5 (grupo control)

Categorías de la conducta pro social	Frecuencia	
	Evaluación inicial	Evaluación final
1. Da las gracias	0	0
2. Se acerca a un compañero de forma amistosa	0	0
3. Mirar o aproximarse a un niño que tiene algún problema o consolarle	0	0
4. Incorpora a otros en el juego o da oportunidad	0	4
5. Ayuda a quien lo necesita	0	0
6. Solicita ayuda	0	0
7. Está dispuesto a recibir ayuda	0	0
8. Comparte sus juguetes, útiles escolares o comida	0	0
9. Intercambia o cambia objetos con otros niños	0	0
10. Acepta las reglas de juego y las reglas de la clase	1	0
	Duración	
	Evaluación inicial	Evaluación final
11. Juega o trabaja con más niños (participa en una tarea o juego)	19	291
12. Tolera el contacto físico por casualidad	1	66,5

En cuanto al participante número 5, en la evaluación inicial sólo hubo una incidencia en una sola de las doce categorías, específicamente la número 10. Sin embargo, en la evaluación final, las incidencias de conducta solo se evidenciaron en la categoría número 4 con una frecuencia de 4. Por otro lado, en las categorías relacionadas con la duración se observa un importante aumento de la evaluación inicial a la evaluación final en cada una de las categorías.

Tabla 24.

Frecuencia y duración de las incidencias de cada una de las categorías de conducta pro social del participante 6

Participante 6 (grupo control)

Categorías de la conducta pro social	Frecuencia	
	Evaluación inicial	Evaluación final
1. Da las gracias	0	0
2. Se acerca a un compañero de forma amistosa	0	0
3. Mirar o aproximarse a un niño que tiene algún problema o consolarle	0	0
4. Incorpora a otros en el juego o da oportunidad	3	1
5. Ayuda a quien lo necesita	0	0
6. Solicita ayuda	0	3
7. Está dispuesto a recibir ayuda	0	4
8. Comparte sus juguetes, útiles escolares o comida	0	0
9. Intercambia o cambia objetos con otros niños	0	0
10. Acepta las reglas de juego y las reglas de la clase	1	1
	Duración	
	Evaluación inicial	Evaluación final
11. Juega o trabaja con más niños (participa en una tarea o juego)	255	266,5
12. Tolera el contacto físico por casualidad	5	3

En lo que respecta al participante número 6, tuvo ocurrencias en la evaluación inicial en la categoría “incorpora a otros en el juego”, con una frecuencia mayor que en la evaluación final. Por otro lado, en las categorías “solicita ayuda” y “está dispuesto a recibir ayuda” no hubo incidencias en la evaluación inicial pero sí un sustantivo aumento en la evaluación final. Por último, en la categoría “acepta las reglas del juego y de la clase” no hubo diferencias en la frecuencias en ambas evaluaciones. El resto de las categorías evaluadas a través de la frecuencia no registraron incidencias. Para finalizar, en la duración de las categorías “juega o trabaja con más niños” se percibe un leve aumento en los segundos de la evaluación final con respecto a la evaluación inicial. En cuanto a la categoría “tolera el contacto físico por casualidad”, se puede observar una disminución mínima de la duración final con respecto a la evaluación o duración inicial.

III.3.8.2.3. Frecuencia y duración de las incidencias de cada una de las categorías de conducta pro social *Grupo Control (Grupo C.) - Grupo Experimental (Grupo E.)*.

A continuación las frecuencias y duraciones de cada una de las categorías tomadas en cuenta para la medición de la conducta pro social. Lo que se visualiza en la tabla siguiente son los promedios obtenidos por cada uno de los participantes de ambos grupos (control y experimental) en cada una de las categorías.

Tabla 25.

Frecuencia y duración de las incidencias de cada una de las categorías de conducta pro social *Grupo Control (Grupo C.) - Grupo Experimental (Grupo E.)*.

Categorías de la conducta pro social	Frecuencia			
	Grupo C.		Grupo E.	
	Pre	Post	Pre	Post
1. Da las gracias	0	0	0	0
2. Se acerca a un compañero de forma amistosa	0	0	0	0
3. Mirar o aproximarse a un niño que tiene algún problema o consolarle	0	0	1	2
4. Incorpora a otros en el juego o da oportunidad	3	5	1	1
5. Ayuda a quien lo necesita	0	0	1	2
6. Solicita ayuda	0	3	1	11
7. Está dispuesto a recibir ayuda	1	5	2	9
8. Comparte sus juguetes, útiles escolares o comida	0	0	1	0
9. Intercambia o cambia objetos con otros niños	0	0	0	0
10. Acepta las reglas de juego y las reglas de la clase	3	2	2	3
	Duración			
11. Juega o trabaja con más niños (participa en una tarea o juego)	288	600,5	528	874
12. Tolera el contacto físico por casualidad	17	98	28.5	52.5

En la categoría número 1 y 2, no hubo emisión de conducta en ninguno de los dos grupos. En la categoría número 3, en el grupo control tal conducta no se presentó ni en la medida inicial ni en la medida final. En la misma categoría, pero en el grupo experimental

hubo emisión igual a uno en la medición inicial y aumenta a dos para la medida final. Para la categoría 4, en ambos grupos se emitió la conducta en cuestión, sin embargo, en el grupo experimental se mantuvo en frecuencia uno en ambas mediciones y en el grupo control pasó de una frecuencia de tres emisiones a cinco. La categoría número 5, se caracterizó por no haber incidencias en ninguna de las dos medidas del grupo control, pero sí en el grupo experimental, pasando de una a dos emisiones en la medida post intervención con respecto a la medida pre intervención.

En la categoría número 6, hay una situación muy particular, en ambos grupos se observa una mejoría, sin embargo, en el grupo experimental ésta es más notable, pasando de cero a cinco y de una a once respectivamente. En la categoría siguiente, es decir, la categoría número 7, la situación es similar, en el grupo control pasó de uno a cinco incidencias en el grupo control y de dos a nueve para el grupo experimental. De las categorías 8, 9 y 10 solo hay un aumento para la frecuencia de la categoría 10, pasando de una a dos, en el grupo experimental.

En cuanto a la duración de las categorías 11 y 12, para los dos grupos hubo aumento en segundos de una medida a otra, siendo mayor las diferencias entre una medida y otra en el grupo experimental, con respecto al grupo control.

En síntesis:

- ✓ En cuanto a los **índices de confiabilidad**, (tanto los de frecuencia como los de duración)

Los índices de confiabilidad arrojaron un alto porcentaje, lo cual representa un alto acuerdo entre observadores. Cabe destacar que en varias categorías (1,2 y 9) no se observaron los índices de confiabilidad debido a que no hubo ocurrencia de la conducta por parte de ninguno de los participantes. La categoría que menor porcentaje tuvo fue la número 4 (Incorpora a otros en el juego o da oportunidad), en la evaluación inicial con un total de 83.33 %, teniendo también el menor índice de confiabilidad general con un 87.49%, sin embargo se considera que es un alto porcentaje de acuerdo; en el resto de las categorías se obtuvieron porcentajes de confiabilidad general mayores a 94.19% incluso llegando a un 100%, promedios considerados como excelentes, por lo que se puede concluir que los registros entre los observadores son confiables.

✓ En cuanto a las **incidencias de frecuencia y duración por categoría**

En tres (“dar las gracias”, “acercarse a un compañero de forma amistosa”, “intercambiar o cambiar objetos con otros niños y comparte sus juguetes, útiles escolares o comida”) de las diez categorías cuya evaluación se dio a través de la frecuencia, obtuvieron una frecuencia igual a cero, lo que sugiere que tal conducta no fue emitida por ninguno de los participantes en los dos momentos de medición. En otras categorías donde se midió a través de la frecuencia, se percibieron cambios, sin embargo, éstos no pueden considerarse sustantivos. Tal es el caso de las categorías “mirar o aproximarse a un compañero que tiene algún problema o consolarle” y “ayuda a quien lo necesita”, donde el cambio, a pesar de que se evidenció en participantes del grupo experimental, éste solo se dio en un solo participante y aumenta de frecuencia cero (0) a uno (1), de la medición inicial a la medición post intervención.

Por otro lado, hubo una categoría (“acepta la regla del juego y las reglas de la clase”) en que todos los participantes mantuvieron un desempeño similar, lo que implica que la intervención en tal categoría no surtió un efecto significativo.

Hay dos categorías en que al parecer la intervención, tuvo en efecto mayor, ya que la mayoría de los participantes aumentó las frecuencias de emisión de tales conductas, tal es el caso de las categorías “ésta dispuesto a recibir ayuda” y “solicita ayuda”, sin embargo, uno de los participantes del grupo control en ambas categorías, mejoró notablemente de la medición inicial a la final, por lo que difícilmente es atribuible al tratamiento experimental el cambio de frecuencia de las dos conductas en cuestión del grupo experimental.

Finalmente en la categoría “incorpora a otros en el juego o da oportunidad”, a pesar que en el grupo experimental hay un participante que tuvo un cambio (aunque poco significativo), la mayor variación se dio por parte de uno de los participantes del grupo control.

En lo que respecta a las dos últimas categorías, en ellas es donde se evidencia la mayor variabilidad.

✓ En cuanto a las **incidencias de frecuencia y duración por participantes**

En las descripciones de cada uno de los participantes que se presentan a continuación solamente se tomaron las categorías en las que se observó un aumento en la evaluación final con respecto a la evaluación inicial.

El participante que presentó ocurrencias en más categorías (3, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12) fue el **participante n° 3**, perteneciente al **grupo experimental de cinco años de edad**, cursante del tercer nivel de preescolar, con una frecuencia total de 12 ocurrencias, y aumentó en las dos categorías relacionadas con la duración en la evaluación final.

El segundo participante con ocurrencias en mayores categorías (6, 7, 11, 12) y mayores frecuencias en cada una fue el **participante n° 1**, perteneciente al **grupo experimental de tres años de edad**, cursante del primer nivel de preescolar, con una frecuencia total de 8 ocurrencias y un aumento en las dos categorías relacionadas con la duración siendo más significativo en la categoría 11, en la evaluación final.

El participante con el tercer índice de mayor frecuencia en más categorías (6, 7, 11, 12) de la conducta pro-social es el **participante n° 6**, perteneciente al **grupo control de cinco años de edad**, cursante del tercer nivel. Con una frecuencia total de 7 ocurrencias y un aumento en las dos categorías relacionadas con la duración no habiendo diferencias significativas de una evaluación a la otra.

Seguidamente se encuentra el **participante n° 5**, perteneciente al **grupo control**, con **cuatro años de edad**, cursante del segundo nivel, presentando aumento de frecuencia en las categorías 4, 11 y 12, con una frecuencia total de 7 ocurrencias y un aumento significativo en las dos categorías relacionadas con la duración en la evaluación final.

Luego el **participante n° 2**, perteneciente al **grupo experimental**, con **cuatro años de edad**, cursante del segundo nivel de preescolar, quien presentó aumento de frecuencia en las categorías 6, 11 y 12, con una frecuencia total de 3 ocurrencias y un aumento significativo en las dos categorías relacionadas con la duración en la evaluación final.

Y finalmente el **participante n° 4** perteneciente al **grupo control** con **tres años de edad**, cursante del primer nivel de preescolar, quien solo presentó diferencias importantes de la evaluación inicial a la evaluación final en las categorías relacionadas con la duración.

✓ En cuanto a las **incidencias de frecuencia y duración por grupo**

En relación con el **grupo control** hubo cinco categorías en las que no hubo ocurrencia por parte de ninguno de los participantes, ni en la evaluación inicial ni en la evaluación final, éstas fueron en las categorías 1, 2, 3, 8 y 9. Se puede observar de la evaluación inicial a la evaluación final un aumento en las categorías 4, 6, 7 con una frecuencia entre tres y cinco. En cuanto a las categorías relacionadas con la duración se evidencia un aumento significativo en la evaluación final con respecto a la evaluación inicial.

Por su parte, en el **grupo experimental** hubo tres categorías en las que no se evidenció ocurrencias por parte de ninguno de sus miembros, tanto en la evaluación inicial como en la evaluación final, estas fueron: 1,2 y 9. Por otro lado, se puede observar de la evaluación inicial a la evaluación final un aumento en las categorías 3, 5, 6, 7 y 10; estando las frecuencias más altas en las categorías 6 y 7 con un frecuencia de once y nueve respectivamente. En cuanto a las categorías relacionadas con la duración, se evidencia un aumento en la evaluación final, sin embargo no es significativo al compararlo como los aumentos en segundos en estas mismas categorías en el grupo control y que los aumentos en duración de un grupo a otro en la prueba final son poco mayor a 30 segundos de diferencia, aun cuando los rangos varían de un grupo a otro (paso de una duración de 288 segundos en la evaluación inicial a 600,5 en la evaluación final en el grupo control, y de 528 segundos a 874 segundos en la evaluación final en el grupo experimental).

IV.- DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

En relación con este aspecto, considerando los planteamientos que se han venido realizando y el producto del análisis e interpretación de los hallazgos, se presenta la discusión de los resultados y las conclusiones a las que se llegó, las cuales fueron organizadas para su posterior presentación a través de fases sucesivas; tal como sigue a continuación:

- ***Fase: validación de actividades y materiales***

A través de los juicios críticos emitidos por un grupo de expertos en el área de atención a la población infantil (docentes, psicólogos y psicopedagogos), se determinó la validación de los juegos cooperativos utilizados en función de la adaptación de los mismos a la población objeto de estudio para la presente investigación. Al respecto, se puede decir que, tanto dichos juegos como las demás actividades realizadas, reúnen las condiciones necesarias para su implementación y eficaz desarrollo por parte de los niños en cuestión involucrados.

Es de hacer notar, que el procedimiento para la evaluación del grado de dificultad, nivel de adecuación, redacción, pertinencia y objetivo de cada una de las actividades, fue efectivo, ya que una vez iniciada la fase experimental, las actividades en general fueron adecuadas a la población a la que se le presentó, siendo satisfactoria la ejecución por parte de la mayoría de los participantes. Esta fase es considerada por Andrade y Velandia (2010), como un procedimiento efectivo para la evaluación de la idoneidad de las actividades y/o materiales en cualquier investigación, como pre requisito previo a la implementación de las mismas.

- **Fase de prueba**

Evidentemente, la realización de un estudio de campo experimental implica el desarrollo de una serie de acciones que comienzan con la evaluación de los instrumentos que se han de utilizar en la intervención a objeto de verificar la idoneidad de estos y determinar el efecto o la influencia sobre la variable dependiente, por lo que en el presente estudio se inició con la fase de prueba, de la cual es importante resaltar lo siguiente:

Tanto la manera de dar las instrucciones, el momento del día para la aplicación, la forma de evaluación, fueron valoradas en esta etapa, encontrándose hallazgos que permitieron realizar modificaciones con objeto de lograr realizar de forma eficaz las diferentes actividades planteadas en este estudio. Sin embargo, los develamientos fueron especie de tips a considerar para los experimentadores, ya que no hubo un estudio a profundidad para determinar por ejemplo, la forma correcta de dar las instrucciones; el momento que es más efectivo para la aplicación y la forma en que debe evaluarse, entre otros, lo cual pudo afectar de alguna manera los resultados de la intervención.

Wolf (1978) señala la necesidad de desarrollar sistemas que permitan incrementar, de alguna manera, las valoraciones subjetivas ante una intervención, es allí donde introduce la Validación Social, la cual se perfila como una táctica lícita para abordar el problema expuesto. Por tanto, la validación social, es un esquema evaluativo que permite apreciar la adaptación de una tecnología a cánones socialmente aceptables.

En consecuencia, la validación social como procedimiento es una vía que permite el esclarecimiento de conductas y/o destrezas necesarias para describir un hecho científico y para decidir si los objetivos de un programa de intervención satisfacen o no a la comunidad a la cual se brinda atención; establece la conveniencia de determinadas estrategias o procedimientos, y, finalmente, permite evaluar la significación social de los efectos obtenidos (Lasella, Moreno, León y Marín, 1998).

Tierney, Aman, Stout, Pappas, Arnold, Vitiello, y Scahill, (2007, c. p. Rondón; Velásquez y Roca, 2009), mencionan que los investigadores deberían comenzar a desarrollar una “cultura” en la que, los participantes y éstos, interactúen para generar un mejor producto, que al mismo tiempo sea riguroso, mediante estudios aceptables y con resultados validados. A tal efecto los citados autores, recomiendan incluir preguntas de validación social en sus investigaciones siempre que esto sea posible.

- **Fase experimental**

Al respecto, cabe señalar, que para obtener evidencias claras y confiables acerca de los comportamientos relacionados con la conducta prosocial, se llevaron a cabo actividades tales como; grabaciones y filmaciones durante la ejecución de los juegos. Dentro de este contexto, se realizaron la debidas anotaciones y análisis descriptivos por

los observadores, dejando como resultado, un promedio, en el que la mayoría de los índices de confiabilidad calculados por categorías estuvieron entre un 80 y 100 % de acuerdo entre observadores, lo cual de acuerdo con Guevara (1994) es aceptable, pues este autor menciona que parece haber consenso de que el porcentaje de acuerdo mínimo debe ser de un 80%. Esto nos permite concluir que hubo un alto acuerdo entre los observadores, y por ende, se considera que los resultados obtenidos mediante el proceso de observación realizado son confiables.

En este orden de ideas, es de hacer notar, los criterios de Caballo (2002), quien considera que la habilidad social se da a conocer por medio de respuestas manifiestas, siendo la observación conductual la estrategia de evaluación más lógica y la que se ha empleado en una gran parte de los trabajos sobre habilidades sociales, tanto de investigación como clínicos. Sigue mencionando el autor, que este tipo de evaluación generalmente es llevado a cabo en la investigación por una serie de “jueces” y/o colaboradores que dictaminan la adecuación del comportamiento social del individuo y/o la frecuencia y/o duración de determinadas conductas, para lo cual se debe entrenar a estos jueces en la observación y cuantificación correcta de tales acontecimientos.

Específicamente la citada fuente, considera que la observación en la vida real es el procedimiento de evaluación más deseable aunque normalmente ha sido muy difícil de emplear, ya que la mayoría de las conductas interpersonales de interés ocurren en circunstancias privadas y/o son poco frecuentes o imprevisibles. Siendo más útil dicha observación con poblaciones “cautivas”, como pacientes psiquiátricos internos o niños en edad escolar o con conductas públicas, como el juego y las conversaciones casuales.

En cuanto a la determinación de los efectos del conjunto de juegos sobre la conducta prosocial de niños preescolares luego de la intervención, se tiene que, en ambos grupos (control y experimental) se observaron aumentos en las emisiones de la conducta prosocial, posterior a la intervención con respecto a la medición inicial. Sin embargo, el aumento fue mayor en el grupo experimental.

Esta diferencia confirma diversos hallazgos de investigaciones que han probado tal efecto, como es el caso de Beltrán (2007), quien en su programa basado en juegos cooperativos en 20 escolares, confirmó el impacto positivo de la intervención, a saber, disminución de las conductas disociales, entre las que cuentan agresión verbal y física a

compañeros, destrucción de propiedad ajena, violación de normas de juegos, burlas dirigidas a otros compañeros; y por otro lado aumento de conductas pro sociales, entre ellas, demostración de empatía, emitir la etiqueta verbal por favor, jugar e incorporar a otros en el juego y tolerar el contacto físico.

En esta misma línea de acción, Garaigordobil y Berrueco (2007) implementaron un programa, cuyo objetivo fue evaluar los efectos de un programa de juego cooperativo en factores conductuales y cognoscitivos del desarrollo infantil, cuyo resultados de los análisis de varianza dejaron claro que el programa incrementó significativamente la capacidad cognoscitiva de resolución prosocial de problemas interpersonales, la conducta altruista con iguales, la fluidez verbal y la normatividad. Se confirmó un cambio significativamente superior en los participantes del grupo experimental que antes de la intervención tenían un nivel bajo de desarrollo.

En el presente estudio al igual que en otras investigaciones, como la realizada por Pereira y Pernia (2010), se evidencia además que, a pesar de que hubo diferencias luego de la intervención, no se puede atribuir dicho cambio exclusivamente al paquete de juegos que se emplearon durante la intervención, debido a la gran variabilidad en la frecuencia de emisión tanto del grupo control como del grupo experimental. Por tanto, se hace necesario analizar los posibles factores que pudieron influir en tal variabilidad, entre los cuales están, los que a continuación se presentan:

- *El Sistema de observación:* puede que el medio por el que se realizó la observación no haya permitido la identificación de ciertas instancias conductuales pertenecientes a la variable dependiente, tales como la categoría “da las gracias”, teniendo como consecuencia que la frecuencia de aparición pudo verse afectada.

En cuanto a esto, Guevara (1994) menciona que si bien no hay una modalidad de observación que sea superior a otra, cada una tiene sus ventajas y desventajas. Para efectos de esta investigación la observación a través de videograbación, como fue nuestro caso, presenta desventajas relacionadas con el poder identificar algunas instancias de la conducta prosocial en medio de muchos ruidos y voces incontrolables. Por otro lado, Lacasella (2000), destaca que la “reactividad” se refiere a que los individuos objeto de observación respondan de manera inusual al percatarse que están

siendo observados, lo cual pudo afectar el desenvolvimiento de los participantes, ya que la videograbadora no se ocultó.

- *El Vínculo social entre participantes:* para el presente estudio se contó con la participación de dos alumnos por salón en cada grupo (control y experimental), es decir, dos cursantes del primer nivel, dos del segundo nivel y dos del tercer nivel. Al respecto, Pereira y Pernía (2010), mencionan que los niños tienden a querer participar con los amigos del salón que con otros niños, lo que los hace más susceptibles a ser cooperativos con sus amigos que con otros participantes, afectando la variabilidad de la frecuencia. Además, se asume que también pudo enajenar a otros participantes, causando que la intervención de éstos en las actividades de juego fuera escasa.
- *El Número de sesiones en la fase experimental:* en total fueron siete (7) sesiones experimentales, pero no de manera continua, puesto que el desenvolvimiento de la investigación se vio afectada por situaciones ajenas a la misma. En este caso las actividades que más afectaron el desarrollo continuo del cronograma, fueron las acciones extracurriculares o la ausencia de más de 50% de la muestra. En este apartado hay dos situaciones que afectan la variabilidad de los resultados, por una parte, la cantidad de tiempo transcurrido entre dos observaciones, es decir, a mayor tiempo la probabilidad de que ocurra algún evento que altere la disposición de los participantes es mayor y la cantidad mínima de sesiones requeridas en una investigación de acuerdo a los estándares metodológicos que normalmente es de 12 (Kerlinger y Lee, 2002).
- *La Definición de la variable dependiente:* se estima que las definiciones de las instancias que componen la conducta pro-social posiblemente no fueron claras y concisas, se tomaron directamente del sustento teórico, realizando pequeños cambios y colocando ejemplos, pero sin la debida adaptación a la población destino.

Al respecto, Andrade y Velandia (2003) reseñan que los estudios recientes han centrado su atención en la validación social de conceptos, y esto, representa un aporte significativo, además de innovador en el ámbito de la psicología, pues se ha logrado evidenciar los criterios específicos que utiliza la sociedad para definir conceptos que son de índole social, tales como la música, la creatividad y las destrezas sociales.

Por otra parte, para resaltar la importancia de la validación de la conducta prosocial, sobre todo como variable de estudio, ya que forma parte de las destrezas sociales del ser humano que se desenvuelve en sociedad, Lacasella (1992), expone que el definir un fenómeno y los aspectos que conllevan su medición, no solo responde a un aspecto científico sino también a una necesidad social, puesto que la sociedad es la que juzga un comportamiento como adecuado o no. Por tanto, siguiendo la idea de la autora, definir a priori ciertos segmentos del continuo conductual, dejando de lado su valor social, limita la importancia de los hallazgos, lo cual afecta la validez de contenido del fenómeno a explorar.

Para sustentar lo anterior, Lacasella (1992) expone que en ocasiones, el investigador identifica algunos elementos de los comportamientos objetos de estudio, que pueden ser fácilmente observables y medibles, y con ellos trabaja en la investigación o la intervención, destacando, que este procedimiento no es cuestionable, no obstante, la autora destaca que el psicólogo debe poseer un soporte empírico que le permita afirmar que esos elementos son los más adecuados. Sin embargo, ocasionalmente, no se tiene suficiente evidencia de que los componentes escogidos sean los más indicados, puesto que pueden ser por un lado, escasos, y, por otro, dependientes del marco social de referencia del individuo cuyo comportamiento se intenta definir, como cuando se trata de conductas sociales o cuando involucramos variables de constante cambio y que dependen de muchos otros factores, como lo son el contexto cultural, social así como histórico.

- *Diferencia de género:* las fluctuaciones observadas en los grupos que se plantearon para tal investigación pudieron estar influenciadas por la discrepancia de los grupos, puesto que los grupo en cuanto a género no eran equivalentes, solo había una niña entre la muestra, y esta pertenecía al grupo control, además, dicha participante contaba con 5 años de edad, lo que se cree pudo ejercer la diferencia en los cambios positivos encontrados en dicho grupo.

Respecto a este tema, Miller, Danaher y Forbes, (1986), Fabes y Eisenberg (1992) c. p. López, Apodaca, Etxebarria, Fuentes, y Ortiz, (1998), afirman que existe una mayor tendencia de las niñas a empatizar con los demás y a comportarse de manera prosocial, así como de emitir menos comportamientos agresivos. En concordancia, López y cols. (1998), afirman, de acuerdo a los resultados obtenidos en su investigación que las niñas

presentan una proporción mayor de conductas pro sociales, mientras que los niños presentan puntuaciones mas altas en ataque, apropiación, burla, y conducta agresiva global (instancias conductuales evaluadas por los autores, además de la conducta pro social). No obstante, señalan que las categorías de conductas planteadas para fines de la investigación pueden que favorezcan mayores frecuencias de conducta pro social en las niñas.

En contraposición, Garaigordobil, y Fagoaga, (2006), con los datos de la evaluación pretest-postest de los 5 programas empleados en su línea investigativa, se analizó a qué tipo de niños y adolescentes benefició más este tipo de experiencias cooperativas. Los resultados evidenciaron que prácticamente, en la mayor parte de las variables medidas, los niños y niñas, los y las adolescentes, cambiaron de forma similar, es decir, los programas de intervención no provocaron una mejora significativamente superior en uno de los dos sexos.

- *El diseño de investigación:* a pesar de que con el uso del diseño propuesto de pre prueba-post prueba, con grupos intactos, uno de ellos control”, se pretendía agregar mayor fiabilidad de los efectos del programa, ya que permitiría comparar si este fue efectivo, o si por el contrario las variaciones estaban presentes en ambos grupos (control y experimental), se debió realizar una medición periódica, para lograr el monitoreo de posibles fuentes de invalidez.

Al respecto Lacasella (2000) afirma que la medición repetida o periódica de la variable dependiente permite monitorear los cambios en el comportamiento y permite descubrir las posibles fuentes de variabilidad y a qué se deben dichas fuentes.

- *El uso de técnicas de modificación de conducta en el proceso de intervención:* ésta pudo estar mediada por el uso de reforzadores materiales y sociales por parte de los experimentadores o por parte de los otros compañeros.

En el último caso, se observó durante la aplicación, sobre todo en la medición de pre y post intervención, que algunos niños solían quitar bruscamente el material a un compañero, intervenir antes de que fuera su turno y esto inhibía a alguno de los niños, quienes no deseaban intervenir en la situación de juego, y en algunas ocasiones

manifestaban deseo de ir a sus salones. En este sentido, se comprenden los planteamientos de Ross (s.f.) al mencionar que el castigo tiene el efecto de debilitar la respuesta, lo que se infiere puede haber limitado las interacciones de los niños objeto de estas situaciones.

Por otro lado, la conducta cooperativa de los niños pudo estar en función de los reforzadores positivos más que al efecto del paquete de juegos. También, el propio hecho de estar fuera del aula de clases, pudo haber sido reforzante para los niños. Cónsono con esta idea Andrade y Velandia (2002) en su estudio encontraron que el empleo de técnicas conductuales incrementó la conducta cooperativa, especificando el efecto positivo del reforzamiento en dicha conducta.

Por su parte, Sandía y Yusti (1992, c. p. Betancourt y Martínez, 2009), plantean que la actividad per se no es determinante para que tengan lugar conductas sociales positivas sino que las instrucciones verbales llegan a controlar la emisión de comportamientos de tipo social. Sin embargo, las autoras consideran que la emisión de conductas sociales positivas sería el resultado del efecto combinado de las instrucciones verbales y de la estructura de la actividad lúdica, ya que la primera hace referencia al elemento crítico de la conducta esperada y la segunda ofrece una estructura y orden durante el juego.

- ***Comparación de los resultados de la investigación con estudios anteriores para evaluar la generalidad de los resultados.***

Diversas investigaciones han arrojado resultados, coincidiendo en los efectos positivos que tiene el juego sobre la conducta de índole social, cooperativa, de grupos de niños de diversas edades, entre los que se pueden mencionar a Andrade y Velandia (2002), Beltrán (2007), Garaigordobil y Berrueco (2007), entre otros. De acuerdo con Andrade y Velandia (2002), el uso de procedimientos y técnicas conductuales demostró ser efectivo en la adquisición y/o incremento de comportamientos cooperativos; Beltrán (2007) en su programa basado en juegos cooperativos, confirmó el impacto positivo de la intervención, a saber, disminución de las conductas disociales; Garaigordobil y Berrueco (2007), con su programa de intervención para niños de 5-6 años obtuvo resultados que evidencian la relevancia del juego cooperativo en el desarrollo infantil. De igual forma, Garaigordobil (2000; 2003b; 2004; 2005b; 2006) demuestra a través de

cinco programas de intervención como los juegos cooperativos estimulan la conducta prosocial y ejercen un efecto de inhibición de la conducta violenta.

Por otro lado, hay estudios en los que el juego no produce el impacto deseado, es decir, no producen efectos positivos consistentes sobre comportamientos de índole social, tal es el caso de Betancourt y Martínez (2009) y Pereira y Pernía (2010). Y es, dentro de este último grupo que podemos clasificar la presente investigación, que al igual que dichos trabajos, los resultados obtenidos sugieren una alta variabilidad por lo que no se puede concluir de forma confiable que los juegos cooperativos (variable independiente) hayan logrado un cambio estable en la conducta pro-social (variable dependiente).

En relación con los planteamientos anteriores se puede señalar que, si bien, hay numerosas investigaciones acerca del efecto del juego sobre la conducta social que han dado resultados positivos, también hay algunas que contradicen dicha tendencia.

En términos generales, ya para finalizar, es importante destacar que, la validación de expertos para los juegos fue efectiva y eficaz para el desarrollo óptimo de la investigación, puesto que permitió realizar cambios. Por otro lado, se podría aseverar según los hallazgos obtenidos con la investigación que los juegos ejercen un efecto sustancial en las interacciones pro sociales, sin embargo, no puede atribuirse completamente a ellos, ya que en los participantes del grupo control, también se observó un cambio, además, de todas las observaciones acusadas como errores o variables que pudieron ejercer una influencia en los resultados.

Monjas (2002) señala que una tarea evolutiva esencial del niño es la de relacionarse adecuadamente con pares y adultos, conformando vínculos interpersonales y que para ello es necesario que éste adquiera, practique e incluya en su comportamiento una serie de capacidades sociales que le permitan un ajuste a su entorno más próximo, y se ha constatado por medio de esta investigación y la revisión literaria requerida para ella que el juego es el camino natural, sencillo y práctico para lograr lo anterior, por tanto, se espera que los trabajos que preceden y sustentan esta línea de trabajo, abran una brecha para futuras investigaciones científicas que ejerzan un impacto tecnológico, metodológico y teórico que permitan relaciones sociales funcionales, eficaces y por ende calen en la construcción de una mejor sociedad.

V.- LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES

En el desarrollo de la investigación se hicieron presente una serie de limitaciones que afectaron directa o indirectamente los resultados, tales condiciones se presentan continuamente, adjunto, una posible recomendación para futuros trabajos.

- ✓ El concepto de conducta pro social, deviene de las definiciones muy generales y poco específicas de la misma. En relación con este aspecto, Lacasella (2001), menciona que una de las medidas que se han utilizado para solventar estos problemas es la Validación Social, ya que sirve no solo para seleccionar las conductas objetivo sino también como una forma de evaluar los resultados del tratamiento en el trabajo aplicado con niños. Por lo cual, se recomienda para futuras investigaciones realizar una validación social del concepto con la población que se desea trabajar, utilizando para ello no solo la observación, sino entrevistas a maestros, padres y expertos en el área.
- ✓ El sistema de registro, que en este caso fue la observación directa por medio de grabaciones, se recomienda utilizar equipos eficaces que tomen en consideración todos los aspectos necesarios en pro de la evaluación óptima de las conductas a evaluar, es decir, no solo la imagen, sino desde diferentes ángulos, la recepción excelsa de sonido, además, de múltiples videograbadoras dispuestas en diferentes zonas que capten ángulos diversos, además de usar como dispositivo agregado, grabadores de audio.
- ✓ En cuanto al tipo de actividades para la medición inicial y final, al igual que las instrucciones de los juegos, el método de observación y la planilla de evaluación, deben tener una sesión de prueba exclusiva, para así tener la certeza que son idóneos para el cumplimiento de los objetivos. Por tanto, se recomienda para futuros trabajos probar y determinar la eficacia de las mismas, además tener la garantía que las actividades que se realizarán como prueba propicien interacciones pro sociales y de la oportunidad a todos los niños de emitirla.

- ✓ El diseño pre test- post test, con grupo control, aunque permite comparar las dos modalidades (control y experimental), se sugiere incorporar en el diseño de investigación la medición repetida o periódica de la variable dependiente, lo cual según Lacasella (2000) permite monitorear los cambios en el comportamiento y poder descubrir las posibles fuentes de variabilidad y a qué se deben dichas fuentes, para de esta manera controlarla y evitar fuentes de invalidez.
- ✓ En lo que respecta a la muestra, sólo se contaba con un (1) participante por edad en cada uno de los grupos (sólo un niño de 3,4 y 5 años en el grupo), por lo que se sugiere aumentar el número de participantes por cada grupo de edad, lo que aportaría además, una nueva variable de estudio (puesto que se pueden establecer comparaciones por edad).
- ✓ La pérdida de días de aplicación experimental, pudieron permear el efecto del mismo, por lo que se hace necesario para futuras investigaciones planificar la aplicación de la intervención iniciándose el año escolar y tomar unos participantes más de lo que establezca para componer la muestra.
- ✓ En cuanto al efecto del vínculo entre participantes, que puede permear la ocurrencia de ciertas conductas, se sugiere ir trabajando de manera progresiva como proceso de adaptación otras actividades con el grupo, de manera tal que todos participen de manera eficaz.
- ✓ El género pudo haber tenido algún efecto sobre la conducta en cuestión, ya que de un total seis participantes, solo se contó con la participación de una (1) niña.
- ✓ El uso de reforzadores materiales, que posiblemente haya tenido un efecto en la fluctuación de los datos de la variable dependiente, puede controlarse evaluando en fases de prueba la influencia de la misma o haciendo parte de la investigación como variable independiente.

VI.- REFERENCIAS

- Andrade, V. y Velandia, M. (2003). *La conducta cooperativa en niños preescolares: Un Aporte a la Metodología del Análisis Conductual Aplicado*. (Trabajo de Licenciatura presentado para optar por el título de licenciado en psicología, Mención Psicología Clínica). Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Arranz, B. (2007). *Juegos cooperativos y sin competición para la educación infantil*. Recuperado de <http://www.educacionfisicaenprimaria.es>
- Beltrán, O. (2007). *Efecto de un programa de juegos cooperativos sobre las conductas prosociales y disociales de escolares con problemas de contravención al manual de convivencia*. (Trabajo de investigación para optar el título de Profesional en Ciencias del Deporte y la Recreación, Universidad Tecnológica de Pereira). Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/789/1/79301B453e.pdf>
- Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Madrid, España: Editorial Médica Panamericana.
- Berger, K. y Thompson, R. (1997). *Psicología del Desarrollo. Infancia y Adolescencia*. Madrid: Panamérica.
- Betancourt, D. y Martínez, M. (2009). *El juego cooperativo-creativo como herramienta para el desarrollo de interacciones sociales en niños(as) escolares*. (Trabajo de Licenciatura presentado para optar por el título de licenciado en psicología, Mención Psicología Clínica). Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Bijou, S. (1982). *Psicología del desarrollo infantil*. (La etapa básica de la niñez temprana). México: Trillas, Vol. 3.
- Caballo, V. (1993). Relaciones entre diversas medidas conductuales y de autoinforme de las habilidades sociales. *Psicología Conductual*, 1, 73-99.
- Caballo, V. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Campbell, D. y Stanley, J. (1966). *Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Chamorro, I. (1989). El Juego En La Educación Infantil y Primaria. [Versión Electrónica], *Revista Autodidacta*, 3, 19- 37. Recuperado de

http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta_archivos/numero_3_archivos/i_1_chamorro.pdf

- Chincoya, M. (2012). Implementación de taller para fomentar la conducta pro-social en alumnos preescolares a través del juego. *Revista electrónica en Ciencias Sociales y Humanidades Apoyadas por Nuevas Tecnologías. México*, 1,1, pp.69-80. Recuperado de: <http://www.citeach.org/web/revista-csant/vol1num1/taller-conducta-pro-social-juego/>
- Garaigordobil, M. (1996). Jugar, cooperar y crear: Tres ejes referenciales en una propuesta de intervención validada experimentalmente. *FAISCA: Revista de Altas Capacidades*, 4, 54-75. Recuperado de http://www.adosse.es/mediapool/58/584520/data/12._JUGAR_COOPERAR_Y_CREAR.pdf
- Garaigordobil, M. (2000). *Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2003a). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Garaigordobil, M. (2003b). *Programa juego 8-10 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años*. Madrid: Pirámide. (volumen 3).
- Garaigordobil, M. (2004). *Programa juego 10-12 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. Madrid: Pirámide. (volumen 4).
- Garaigordobil, M. (2005a). Importancia del juego infantil en el desarrollo humano. *Revista Aula de Infantil*, 25, 37-43. Recuperado de <http://www.grao.com/revistas/aula-infantil/025-acercar-la-escuela-a-la-familia/importancia-del-juego-infantil-en-el-desarrollo-humano>
- Garaigordobil, M. (2005b). *Programa juego 6-8 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años*. Madrid: Pirámide. (volumen 2).
- Garaigordobil, M., y Berruero, L. (2007). Efectos de un programa de intervención en niños de 5 a 6 años: Evaluación del cambio proactivo en factores conductuales y cognitivos del desarrollo. *SUMMA Psicológica UST*, 4(2), 3-

19. Recuperado de http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/art_completo/Summa-reducido.pdf
- Garaigordobil, M., y Fagoaga, J.M. (2006). *Juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros educativos: Evaluación de programas de intervención para educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- García, E. y Alarcón, M. (2011). Influencia del juego infantil en el desarrollo y aprendizaje del niño y la niña. *Revista Digital EFDeportes.com*, 15(153). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd153/influencia-del-juego-infantil-en-el-desarrollo.htm>
- Guevara, M. (1994). *La observación como estrategia básica para el estudio de la conducta infantil*. Caracas: Fondo Editorial Facultad de Humanidades y Educación.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). México DF: McGraw-Hill.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Editorial Aique S. A.
- Juegos cooperativos (s.f.). En *Juegos Cooperativos y Juegos de paz: Cuaderno de trabajo para el educador*. Recuperado de <http://educapaz.org/prensa/juegos.pdf>.
- Kelly, J. (1987). *Entrenamiento de las habilidades sociales: guía práctica para intervenciones*. Bilbao: Desclee de Bouver.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: Método de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw Hill interamericana.
- Lacasella, R. (1992). Efectos de dos tipos de contingencias de reforzamiento sobre la conducta creativa Un estudio de Validación Social. *Revista Interamericana de Psicología*, 26 (2), 159-178.
- Lasella, R., Moreno, Y., León A. y Marín, V. (1998). La significación social de las metas incluidas en un Curriculum Funcional dirigido al desarrollo de destrezas en el área de Números. *Revista AVEPSO*, V (2), 63-79.
- Lacasella, R. (2000). *Metodología para el estudio del desarrollo infantil desde la perspectiva conductual*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Lacasella, R. (2001). Manejo de destrezas sociales en la infancia desde la perspectiva conductual. *Extramuros*, 15, 177-226.

- Lacunza, A. y Contini, N. (2009). Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza. *Ciencias Psicológicas*, 3(1), 57-66. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-40942009000100006
- López, F. y Fuentes, M. (1994). Revisión, análisis y clasificación de los estudios sobre desarrollo social. *Infancia y Aprendizaje*, 67-68, 163-185.
- López, F., Apodaca, P., Etxebarria, I., Fuentes, M. y Ortiz, J. (1998). Conducta Prosocial en Preescolares. [Versión Electrónica], *Infancia y Aprendizaje* 82, 45-61. Recuperado de <http://www.ehu.es/pbwetbii/Mis%20sitios%20Web/itziweb/PDFS%20WEB/Conducta%20prosocial%20preescolares.PDF>
- Merrell, K. W. (2002). *Preschool and Kindergarten Behaviour Rating Scales (PKBS-2)*. Austin, TX: PRO-ED.
- Monjas, M. (2002). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.
- Pereira, J. y Pernía, O. (2010). *Efectos del juego sobre la conducta cooperativa en niños escolares*. (Trabajo de Licenciatura presentado para optar por el título de licenciado en psicología, Mención Psicología Clínica). Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Rondón, J.; Velásquez, P. y Roca M. (2009). Validación social del programa de rehabilitación neuropsicológica de los procesos mnésicos “neupromne” en pacientes con demencia tipo alzheimer [Versión electrónica], *Psicología-Segunda Época*, 28(2).
- Ross, A. (s.f.). *Terapia de la conducta infantil: principios, procedimientos y bases teóricas*. México: Limusa.
- Slavin, R. (1985). *La enseñanza y el método cooperativo*. México: Edamex.
- 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.
- Torres, C. y Torres, M. (2007). *El juego como estrategia de aprendizaje en el aula* [Versión electrónica]. Trujillo, Venezuela: Universidad de los Andes. Recuperado de http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16668/1/juego_aprendizaje.pdf

Wolf, M. (1978). Social Validity: the case for subjective measurement or How Applied Behavior Analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11(2), 203-214.

Zanden, J. (1986). *Manual de psicología social*. Barcelona, España: Paidós.

Recuperado

de

http://books.google.es/books?id=Wj6cPQAACAAJ&dq=zanden%20+1986+manual+de++psicologia+social&hl=es&ei=57T3TNvLF5K6sQO4t-mmAg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=6&ved=0CEUQ6AEwB

Q

VII ANEXOS

Anexo 1. Formato para la validación de expertos

Juegos cooperativos

Cuestionario para Expertos



Cuestionario para Expertos: Validación de Juegos de tipo Cooperativos

El cuestionario que se presenta seguidamente tiene como objetivo la validación de una variedad de juegos, los cuales han sido seleccionados con la finalidad de desarrollar la conducta pro-social en niños preescolares con edades comprendidas entre los 3 y los 5 años.

Para el cumplimiento de los objetivos, requerimos de su valioso aporte para evaluar la pertinencia de los juegos seleccionados, los cuales serán empleados en un trabajo de tesis titulado:

Influencia de los juegos cooperativos en la conducta pro-social de niños en edad preescolar

Investigación que tiene como objetivo determinar la efectividad de una gama de Juegos Cooperativos en la conducta pro-social de niños (as) cursantes del preescolar C.E.I.B. Parroquial Tácata. Dichos juegos fueron extraídos del libro: **Juegos cooperativos y sin competición** para la educación infantil. Recopilado por Emilio Arranz Beltrán.

Es necesario, para el tratamiento eficaz de la información, que usted nos provea los datos que se exponen a continuación:

DATOS PERSONALES

Nombre y Apellido: _____

Profesión: _____

Lugar donde labora: _____

Años de experiencia en el área: _____

A continuación, le presentamos las pautas a evaluar para cada uno de los juegos; para ello, encontrará de manera adjunta al presente material un cuestionario para que lo responda de acuerdo a su criterio. Además, se presenta un material bibliográfico con los juegos pre-

seleccionados que deberá valorar de acuerdo a los criterios del cuestionario, los cuales se detallan subsecuentemente:

Grado de dificultad de los juegos de acuerdo al siguiente criterio:

- 5 = Juego excesivamente difícil para niños de 3-5 años
- 4 = Juego que posee cierta dificultad para niños de 3-5 años
- 3 = Juego de dificultad adecuada para niños de 3-5 años
- 2 = Juego fácil para niños de 3-5 años
- 1 = Juego excesivamente fácil para niños de 3-5 años

El **nivel de adecuación** (si los materiales a utilizar en el juego son los apropiados y si los mismos resultarán interesantes para los niños de 3-5 años) será evaluado de acuerdo al siguiente criterio:

- 5 = Juego totalmente inadecuado para niños de 3-5 años
- 4 = Juego inadecuado para niños de 3-5 años
- 3 = Juego de mediana adecuación para niños de 3-5 años
- 2 = Juego adecuado para niños de 3-5 años
- 1 = Juego totalmente adecuado para niños de 3-5 años

La **redacción** de la descripción del procedimiento del juego, se evaluará de acuerdo al siguiente criterio:

- 4 = Redacción nada entendible
- 3 = Redacción medianamente entendible
- 2 = Redacción poco entendible
- 1 = Redacción entendible

La **pertinencia** de la actividad de acuerdo al siguiente criterio:

- 4 = Juego totalmente pertinente con el objetivo de la tesis
- 3 = Juego medianamente pertinente con el objetivo de la tesis
- 2 = Juego poco pertinente con el objetivo de la tesis
- 1 = Juego nada pertinente con el objetivo de la tesis

El **objetivo** del juego de acuerdo al siguiente criterio:

- 2 = Cooperativo
- 1 = No cooperativo

Evaluación del Grado de Dificultad de los Juegos

	JUEGOS	5	4	3	2	1
1.	Queremos que n. Haga la gallina.					
2.	Periquito, periquito.					
3.	Corre, trenecito, por la Carrilera.					
4.	Nombre y subirse a la silla (a).					
5.	Me pica aquí.					
6.	A la rueda, rueda.					
7.	Yo quiero un bus.					
8.	El globo no toca el suelo					
9.	Caravana de orugas					
10.	El lazarillo					
11.	Caracol australiano					
12.	Demos un aplauso					
13.	La fiesta de la aldea					
14.	El tren de arganda					
15.	El tren chucu, chucu, chucu.					
16.	Construcciones en grupo					
17.	Puño, puñete					
18.	Esta es la danza de la serpiente					
19.	La torre.					
20.	Montar a caballo					
21.	El trenecito corre, corre sin parar					
22.	Sillas musicales cooperativas. Nos sentamos					
23.	Amiga la de adelante					
24.	Una elefanta se balanceaba					
25.	Rompecabezas en grupo					
26.	El tren se varó					
27.	Chocolate con churros					
28.	La torre con lapiceros. O paletas					
29.	Aros musicales					
30.	Cesta revuelta					
31.	Las prendas					
32.	Oruga gigante					
33.	Todo el mundo en esta fiesta					
34.	Paseo por el lago encantado					
35.	Vuelta y vuelta					
36.	Silla musical cooperativa					
37.	El tendedero del gordito					
38.	Cuadros a trozos					
39.	Voleibol cooperativo					
40.	Las parejas chillonas					
41.	El burro terco					
42.	Pintura alternativa					
43.	El dragón					

Evaluación del nivel de Adecuación

	JUEGOS	4	3	2	1
1.	Queremos que n. Haga la gallina.				
2.	Periquito, periquito.				
3.	Corre, trenecito, por la Carrilera.				
4.	Nombre y subirse a la silla (a).				
5.	Me pica aquí.				
6.	A la rueda, rueda.				
7.	Yo quiero un bus.				
8.	El globo no toca el suelo				
9.	Caravana de orugas				
10.	El lazarillo				
11.	Caracol australiano				
12.	Demos un aplauso				
13.	La fiesta de la aldea				
14.	El tren de arganda				
15.	El tren chucu, chucu, chucu.				
16.	Construcciones en grupo				
17.	Puño, puñete				
18.	Esta es la danza de la serpiente				
19.	La torre				
20.	Montar a caballo				
21.	El trenecito corre, corre sin parar				
22.	Sillas musicales cooperativas. Nos sentamos				
23.	Amiga la de adelante				
24.	Una elefanta se balanceaba				
25.	Rompecabezas en grupo				
26.	El tren se varó				
27.	Chocolate con churros				
28.	La torre con lapiceros. O paletas				
29.	Aros musicales				
30.	Cesta revuelta				
31.	Las prendas				
32.	Oruga gigante				
33.	Todo el mundo en esta fiesta				
34.	Paseo por el lago encantado				
35.	Vuelta y vuelta				
36.	Silla musical cooperativa				
37.	El tendedero del gordito				
38.	Cuadros a trozos				
39.	Voleibol cooperativo				
40.	Las parejas chillonas				
41.	El burro terco				
42.	Pintura alternativa				
43.	El dragón				

Evaluación de la Redacción de la descripción de los juegos

	JUEGOS	4	3	2	1
1.	Queremos que n. Haga la gallina.				
2.	Periquito, periquito.				
3.	Corre, trenecito, por la Carrilera.				
4.	Nombre y subirse a la silla (a).				
5.	Me pica aquí.				
6.	A la rueda, rueda.				
7.	Yo quiero un bus.				
8.	El globo no toca el suelo				
9.	Caravana de orugas				
10.	El lazarillo				
11.	Caracol australiano				
12.	Demos un aplauso				
13.	La fiesta de la aldea				
14.	El tren de arganda				
15.	El tren chucu, chucu, chucu.				
16.	Construcciones en grupo				
17.	Puño, puñete				
18.	Esta es la danza de la serpiente				
19.	La torre.				
20.	Montar a caballo				
21.	El trenecito corre, corre sin parar				
22.	Sillas musicales cooperativas. Nos sentamos				
23.	Amiga la de adelante				
24.	Una elefanta se balanceaba				
25.	Rompecabezas en grupo				
26.	El tren se varó				
27.	Chocolate con churros				
28.	La torre con lapiceros. O paletas				
29.	Aros musicales				
30.	Cesta revuelta				
31.	Las prendas				
32.	Oruga gigante				
33.	Todo el mundo en esta fiesta				
34.	Paseo por el lago encantado				
35.	Vuelta y vuelta				
36.	Silla musical cooperativa				
37.	El tendedero del gordito				
38.	Cuadros a trozos				
39.	Voleibol cooperativo				
40.	Las parejas chillonas				
41.	El burro terco				
42.	Pintura alternativa				
43.	El dragón				

Evaluación de la Pertinencia de los juegos para los objetivos de la tesis

	JUEGOS	4	3	2	1
1.	Queremos que n. Haga la gallina.				
2.	Periquito, periquito.				
3.	Corre, trencito, por la Carrilera.				
4.	Nombre y subirse a la silla (a).				
5.	Me pica aquí.				
6.	A la rueda, rueda.				
7.	Yo quiero un bus.				
8.	El globo no toca el suelo				
9.	Caravana de orugas				
10.	El lazarillo				
11.	Caracol australiano				
12.	Demos un aplauso				
13.	La fiesta de la aldea				
14.	El tren de arganda				
15.	El tren chucu, chucu, chucu.				
16.	Construcciones en grupo				
17.	Puño, puñete				
18.	Esta es la danza de la serpiente				
19.	La torre.				
20.	Montar a caballo				
21.	El trencito corre, corre sin parar				
22.	Sillas musicales cooperativas. Nos sentamos				
23.	Amiga la de adelante				
24.	Una elefanta se balanceaba				
25.	Rompecabezas en grupo				
26.	El tren se varó				
27.	Chocolate con churros				
28.	La torre con lapiceros. O paletas				
29.	Aros musicales				
30.	Cesta revuelta				
31.	Las prendas				
32.	Oruga gigante				
33.	Todo el mundo en esta fiesta				
34.	Paseo por el lago encantado				
35.	Vuelta y vuelta				
36.	Silla musical cooperativa				
37.	El tendedero del gordito				
38.	Cuadros a trozos				
39.	Voleibol cooperativo				
40.	Las parejas chillonas				
41.	El burro terco				
42.	Pintura alternativa				
43.	El dragón				

Evaluación de los objetivos del juego

	JUEGOS	2	1
1.	Queremos que n. Haga la gallina.		
2.	Periquito, periquito.		
3.	Corre, trenecito, por la Carrilera.		
4.	Nombre y subirse a la silla (a).		
5.	Me pica aquí.		
6.	A la rueda, rueda.		
7.	Yo quiero un bus.		
8.	El globo no toca el suelo		
9.	Caravana de orugas		
10.	El lazarillo		
11.	Caracol australiano		
12.	Demos un aplauso		
13.	La fiesta de la aldea		
14.	El tren de arganda		
15.	El tren chucu, chucu, chucu.		
16.	Construcciones en grupo		
17.	Puño, puñete		
18.	Esta es la danza de la serpiente		
19.	La torre.		
20.	Montar a caballo		
21.	El trenecito corre, corre sin parar		
22.	Sillas musicales cooperativas. Nos sentamos		
23.	Amiga la de adelante		
24.	Una elefanta se balanceaba		
25.	Rompecabezas en grupo		
26.	El tren se varó		
27.	Chocolate con churros		
28.	La torre con lapiceros. O paletas		
29.	Aros musicales		
30.	Cesta revuelta		
31.	Las prendas		
32.	Oruga gigante		
33.	Todo el mundo en esta fiesta		
34.	Paseo por el lago encantado		
35.	Vuelta y vuelta		
36.	Silla musical cooperativa		
37.	El tendedero del gordito		
38.	Cuadros a trozos		
39.	Voleibol cooperativo		
40.	Las parejas chillonas		
41.	El burro terco		
42.	Pintura alternativa		
43.	El dragón		

¿Puede señalar a continuación cuál cree usted que deben ser los repertorios básicos con los cuales debe contar el niño para el desarrollo de estos juegos? Enumérelos.

¿Cuáles actividades considera usted que permiten el desarrollo eficaz de la conducta pro social infantil?

Observaciones generales

Recomendaciones generales

¡Gracias por su dedicación y colaboración!

Anexo 2. Formato para la evaluación de repertorios

<p>EVALUACIÓN DE REPERTORIOS BÁSICOS (Adaptación del material evaluación inicial del niño del Centro de Desarrollo Infantil, Instituto de Psicología, UCV)</p>	Universidad Central de Venezuela
---	--

DATOS PERSONALES

Nombre: _____

Sexo: F M Edad: _____

Lugar y fecha de nacimiento: _____

Escolaridad: _____

Fecha de la evaluación: _____ Evaluador: _____

RECONOCIMIENTO DE ESQUEMA CORPORAL

Parte del cuerpo	Reconoce
1) Boca	
2) Ojos	
3) Orejas	
4) Nariz	
5) Cabello	
6) Cuello	
7) Brazos	
8) Manos	
9) Cadera	
10) Pecho	
11) Codos	
12) Espalda	
13) Rodillas	
14) Piernas	
15) Pies	

ATENCIÓN

1. Contacto visual breve (seg):

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

2. Contacto visual prolongado (seg):

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

3. Seguimiento visual de objetos

Arriba
Abajo
Derecha
Izquierda

IMITACIÓN

1) Levantar un brazo	
2) Levantar la pierna	
3) Tocarse la cabeza con la mano	
4) Pararse	
5) Sentarse	
6) Ponerse la mano en la boca	
7) Aplaudir	
8) Extender un brazo hacia el frente	
9) Extender un brazo hacia atrás	

SEGUIMIENTO DE INSTRUCCIONES

Instrucción simple		Instrucción compleja	
1) Abre la boca		1) Levántate y ven aquí	
2) Párate		2) Siéntate y levanta la mano	
3) Ven		3) Levántate y abre la puerta	
4) Siéntate		4) Cierra la puerta y siéntate	
5) Dame la mano		5) Agarra el lápiz y dámelo	
6) Levanta un brazo		6) Ponte de pie y aplaude	
7) Levanta una pierna		7) Siéntate y tócate la cabeza	
8) Tócate la cabeza		8) Cierra los ojos y aplaude	
9) Cierra los ojos		9) Levántate y tócate los pies	
10) Tócate una pierna		10) Siéntate y tócate la nariz	

DISCRIMINACIÓN

Figura geométrica	Clasificar figuras geométricas	Identificar figuras geométricas	
		Señalar	Nombrar
			
			
			
			

Conceptos básicos

Actividad	Identificar		Clasificar
	Señalar	Nombrar	
Objetos grandes y pequeños			
Objetos lisos y rugosos			
Objetos anchos y angostos			
Objetos gruesos y delgados			
Objetos iguales y diferentes			

LENGUAJE

Describir acciones con apoyo de preguntas

¿Qué?	
¿Quién?	
¿Cómo?	
¿Por qué?	
¿Cuándo?	
¿Dónde?	
¿Para qué?	

Nombrar la parte que falta en el dibujo o la palabra

Señalar y nombrar objetos y acciones, a partir de instrucciones.

	Señalar	Nombrar
Objetos		
Acciones		

Responder preguntas

Su Nombre y apellido	
Su Edad	

Identificar posiciones relativas a objetos

Posición	Identificar	
	Señalar	Nombrar
Dentro-fuera		
Delante-detrás		
Junto-entre		
Arriba-abajo		

Identificar la orientación de figuras

Orientación	Identificar	
	Señalar	Nombrar
Hacia arriba-abajo		
Hacia delante-atrás		
Hacia la izquierda -derecha		

Identificar distancias relativas entre objetos

Cerca	
Lejos	

MOTRICIDAD FINA

1) Ensartar cuerdas	
2) Trenzar una figura	Alrededor
	Arriba-abajo
3) Enroscar y desenroscar una tapa de un frasco	
4) Hace huecos con los dedos en una plastilina	
5) Hace huecos con un palito en la plastilina	
6) Hace una pelota en plastilina	
7) Toca en secuencia los otros dedos de la mano con el pulgar	
8) Cortar papel con tijeras	
9) Colorea una figura	
10) Encaja figuras	

MOTRICIDAD GRUESA

1) Camina sin ayuda	
2) Camina hacia atrás	
3) Camina de lado	
4) Camina en una línea recta colocando un pie directamente delante del otro.	
5) Mantiene el equilibrio en un solo pie	
6) Salta y cae en un solo pie	
7) Salta pequeños obstáculos	
8) Salta hacia adelante 10 veces consecutivas	
9) Salta en un pie por lo menos 5 veces consecutivas	
10) Se sostiene en un solo pie por 5 seg	
11) Aplauda	
12) Atrapa una pelota	
13) Lanza una pelota	
14) Patea una pelota	
15) Se sube a una silla	
16) Transfiere objetos de una mano a otra	

Observaciones del evaluador

Anexo 3. Registro de observación

Registro de observación

¿Qué vas registrar?

La Conducta Prosocial

La cual es entendida, de acuerdo con Beltrán (2007) como “toda conducta social positiva”. Dentro de ella se pueden tener conductas de ayuda, que son conductas positivas para beneficiar a otro u otros, y conductas de cooperación cuando hay intercambio social entre dos o más personas coordinando sus acciones para obtener un beneficio común.

Las conductas pro-sociales son actos realizados en beneficio de otras personas; maneras de responder a éstas con simpatía, condolencia, cooperación, ayuda, rescate, confortamiento y entrega o generosidad. Los actos o instancias a observar y registrar son los siguientes:

1. **Da las gracias:** ante un gesto de cortesía, expresa de buen agrado, verbal y gestualmente, su agradecimiento.
2. **Se acerca a un compañero de forma amistosa:** el niño se aproxima hacia los otros manteniendo expresiones y gestos de buen agrado/gustosamente (tono de voz adecuado; expresión o gestos faciales y movimientos del cuerpo relajados y/o corteses o que denoten interés o entusiasmo).
3. **Mirar o aproximarse a un niño que tiene algún problema o consolarle**
4. **Juega o trabaja con más niños (participa en una tarea o juego):** interacción activa del niño con sus compañeros en el contexto de una actividad o tarea compartida. Es decir aquel en el que dos o más niños toman parte en una tarea común que implica reciprocidad de comportamientos verbales o motores y, por tanto, interacción.
5. **Incorpora a otros en el juego o da oportunidad:** integra a compañero(s) al juego (a través de verbalizaciones o gestos) o permitir al compañero realizar una tarea antes o después de él. Haciéndolo de buen agrado/gustosamente (tono de voz adecuado; expresión o gestos faciales y movimientos del cuerpo relajados y/o corteses o que denoten interés o entusiasmo).
6. **Ayudar a quien lo necesita:** que el niño esté dispuesto conceder una petición o que se ofrezca a ayudar a quien lo necesite, diciendo (instigación verbal) y/o mostrando (instigación visual o física) al (a los) compañero(s) cómo realizar la actividad o parte

de ella, haciéndolo de buen agrado/gustosamente (tono de voz adecuado; expresión o gestos faciales y movimientos del cuerpo relajados y/o corteses o que denoten interés o entusiasmo).

7. **Solicita ayuda:** pedir al par(es) que le diga y/o le muestre cómo realizar la actividad o parte de ella.
8. **Está dispuesto a recibir ayuda,** hacer lo que se le dice o se le muestre, y realizarlo de buen agrado/gustosamente (tono de voz adecuado; expresión o gestos faciales y movimientos del cuerpo relajados y/o corteses o que denoten interés o entusiasmo).
9. **Comparte sus juguetes, útiles escolares o comida:** concede el material que le es pedido u ofrece el material (juguetes, útiles escolares o comida) (pudiendo o no estar acompañada de expresiones verbales) realizándolo de buen agrado/gustosamente (tono de voz adecuado; expresión o gestos faciales y movimientos del cuerpo relajados y/o corteses o que denoten interés o entusiasmo).
10. **Intercambia o cambia objetos con otros niños:** dar material(es) y recibir otro(s) a cambio o viceversa de buen agrado/gustosamente (tono de voz adecuado; expresión o gestos faciales y movimientos del cuerpo relajados y/o corteses o que denoten interés o entusiasmo).
11. **Tolera el contacto físico por casualidad,** ya sea en las situaciones de juego o en el desarrollo de cualquier actividad, como por ejemplo, tolerar ser tropezado o rozado de forma imprevista por otro compañero sin la intención de este.
12. **Acepta las reglas de juego y las reglas de la clase.** Cumple con agrado las normas durante la realización de actividades lúdicas y dentro del salón de clases.

¿Cómo lo vas a hacer?

A continuación encontrarás dos planillas, una para ser llenada antes y la otra después de la intervención. Visualizarás dos videos donde observarás a seis niños realizando una actividad particular, deberás registrar cada vez que las instancias de conducta que se describen en la sesión anterior se presenten.

Participante N°

Nombre y apellido: _____

Grupo al que pertenece: _____

Tiempo observado: _____

<i>Observación inicial (Medida pre-tratamiento)</i>									
Instancias de Conducta Pro-social	Frecuencia								
Da las gracias									
Se acerca a un compañero de forma amistosa									
Mirar o aproximarse a un niño que tiene algún problema o consolarle									
Incorpora a otros en el juego o da oportunidad									
Ayudar a quien lo necesita									
Solicita ayuda									
Está dispuesto a recibir ayuda									
Comparte sus juguetes, útiles escolares o comida									
Intercambia o cambia objetos con otros niños									
Acepta las reglas de juego y las reglas de la clase									
	Duración (segundos)								
	Inicial	Final	Inicial	Final					
Juega o trabaja con más niños (participa en una tarea o juego)									
Tolera el contacto físico por casualidad									

Observaciones:

Participante N°

Nombre y apellido: _____

Grupo al que pertenece: _____

Tiempo observado: _____

<i>Observación final (Medida post-tratamiento)</i>				
Instancias de Conducta Pro-social	Frecuencia			
Da las gracias				
Se acerca a un compañero de forma amistosa				
Mirar o aproximarse a un niño que tiene algún problema o consolarle				
Incorpora a otros en el juego o da oportunidad				
Ayudar a quien lo necesita				
Solicita ayuda				
Está dispuesto a recibir ayuda				
Comparte sus juguetes, útiles escolares o comida				
Intercambia o cambia objetos con otros niños				
Acepta las reglas de juego y las reglas de la clase				
	Duración (segundos)			
	Inicial	Final	Inicial	Final
Juega o trabaja con más niños (participa en una tarea o juego)				
Tolera el contacto físico por casualidad				

Observaciones:

Anexo 4. Sesiones de aplicación del Estudio de Campo Experimental (Qué hacer - Qué decir).

SESIÓN 1

Actividad	Tiempo	Que hacer - Que decir
Fase de inicio		
Bienvenida	Dos (2) minutos.	Lleve a los niños al espacio de juegos. Hola buenos días, sean todos bienvenidos a esta actividad donde nos dedicaremos a realizar algunos juegos. Nuestros nombres son, estaremos acompañándolos durante algunos días, en algunos momento tomaremos fotografías.
Explicación de la sesión	Tres (3) minutos.	Estamos acá con la finalidad de realizar unos juegos que seguro nos gustarán mucho, debemos seguir las normas que indicaremos para la ejecución de cada uno. Deben saber que los juegos que ejecutaremos tanto el día de hoy como los días siguientes, buscan la participación de todos, predominando los objetivos del grupo. Aquí jugaremos unos con otros y no contra los otros; jugarán para superar desafíos u obstáculos y no para superar a los otros. No habrá ni ganadores ni perdedores.
Fase de aplicación de los juegos		
Presentación del primer juego	10 minutos	Ahora vamos a iniciar con un juego para conocer nuestros nombres, este juego se llama <i>Nombre y subirse en la silla</i> , lo que haremos es lo siguiente (ver ficha técnica del juego en el anexo 5). Aproveche la oportunidad, de colocar el nombre de los participantes en el momento que el niño lo verbaliza. Una vez finalizado el juego provea un reforzador a los niños (calcomanía, sellos, etiquetas).
Segundo juego	10 minutos	Ahora bien, vamos a realizar un segundo juego, este se

		llama <i>Me pica aquí</i> , y consiste en... (Ver ficha técnica del juego en anexo 5). Al finalizar el juego provea reforzadores sociales (elogios) o reforzadores materiales sencillos (calcomanías, sellos).
Tercer juego.	5 minutos	Para finalizar, jugaremos un juego que de seguro conocemos, a ver, quien sabe el juego de <i>a la rueda-rueda</i> . Bueno, hagámoslo. Una vez finalizado este juego, ofrezca un reforzador.
Desenlace de la sesión	2 minutos	Provea un reforzador material más potente (una golosina), explique el motivo por el cual lo están obteniendo. Agradezca la participación, haga saber al niño lo importante de su participación, pregunte como se sintieron y recuerde que lo espera para la siguiente sesión.

SESION 2

Actividad	Tiempo	Que hacer - Que decir
Fase de inicio		
Bienvenida	Dos (2) minutos.	Lleve a los niños al espacio de juegos. Hola buenos días, sean bienvenidos de nuevo a esta actividad donde nos dedicaremos a realizar algunos juegos, como lo hicimos el día de ayer
Explicación de la sesión	Tres (3) minutos	El día de hoy realizaremos tres juegos de la misma naturaleza de los del día de ayer, donde todos debemos trabajar para lograr un objetivo. Sin embargo, como ya sabemos nuestros nombres, ya no habrá juegos donde digamos nuestros nombres.
Fase de aplicación de los juegos		
Presentación del primer juego	Seis (6) minutos	El primer juego que realizaremos, se llama <i>queremos que N haga la gallina</i> (para ver mecánica del juego valla a la ficha técnica del

			juego). Modele cada una de las situaciones que requiere el juego para que el niño logre visualizar lo que debe hacer cuando corresponda su turno. Una vez finalizado el juego provea reforzadores sociales (elogios) o reforzadores materiales sencillos (calcomanías, sello)
Presentación del segundo juego	Diez minutos	(10)	Bien, ahora continuaremos con otro juego, este lleva por nombre <i>el globo no toca el suelo</i> (para ver procedimiento busque la ficha técnica del mismo). Una vez que transcurran los diez minutos y todo el grupo haya golpeado el globo, felicite a los niños por su desempeño.
Presentación del tercer juego.	Dos minutos	(2)	Para finalizar, hay un juego muy interesante, a ver, ¿cuándo solemos aplaudir a las personas? Una vez que den sus respuestas, refuerce el esfuerzo de los niños y explique en qué situaciones se suele aplaudir. Hoy jugaremos el juego que se llama, <i>Demos un aplauso</i> (para ver procedimiento busque la ficha técnica del mismo). Finalmente haga la reflexión y termine el juego proveyendo un aplauso para el grupo.
Desenlace de la sesión	Dos minutos.	(2)	Provea un reforzador material más potente (una golosina) que los utilizados en la finalización de cada juego, explique el motivo por el cual lo están obteniendo. Agradezca la participación, haga saber al niño lo importante de su participación, pregunte como se sintieron y mencione que lo espera para la siguiente sesión.

SESION 3

Actividad	Tiempo	Que hacer - Que decir
Fase de inicio		
Bienvenida	Dos (2) minutos.	<p>Proceda a llevar a los niños al espacio destinado para la aplicación de los juegos.</p> <p>Hola buenos días, sean bienvenidos de nuevo a esta actividad donde nos dedicaremos a realizar algunos juegos, como lo hicimos el día de ayer</p>
Explicación de la sesión	Tres (3) minutos	<p>El día de hoy realizaremos tres juegos, como lo hemos venido haciendo hasta ahora, recuerden que todos debemos trabajar para lograr un objetivo.</p>
Fase de aplicación de los juegos		
Presentación del primer juego	Cinco (5) minutos.	<p>El juego con que iniciaremos el día de hoy se denomina el <i>trencito chucu- chucu</i> (ver procedimiento para su aplicación en el anexo 5). Al finalizar el juego provea reforzadores sociales (elogios) o reforzadores materiales sencillos (calcomanías, sellos).</p>
Presentación del segundo juego	Cinco (5) minutos.	<p>Ahora continuaremos con un juego de unos animalitos muy tiernos, el juego se llama <i>caravana de orugas</i>, a partir de este momento conoceremos más de ellas y nos comportaremos como ellas (vea el procedimiento del juego en el anexo 5 para su ejecución). Termine el juego proveyendo un aplauso para el grupo por el desempeño.</p>
Presentación del tercer juego.	Diez (10) minutos	<p>Para culminar el día de hoy, jugaremos <i>puño puñete</i> (para su ejecución vea el procedimiento del juego en el anexo 5). Vieron que divertido</p>

			es jugar en grupo, exprese que por el desempeño todos se han ganado un sello con forma de regalo de navidad por la participación.
Desenlace de la sesión	Dos minutos.	(2)	Provea un reforzador material más potente (una golosina) que los utilizados al finalizar cada juego, explique el motivo por el cual lo están obteniendo. Agradezca la participación, haga saber al niño lo importante de su participación, pregunte como se sintieron y mencione que lo espera para la siguiente sesión.

SESIÓN 4

Actividad	Tiempo	Que hacer - Que decir
Fase de inicio		
Bienvenida	Dos (2) minutos.	<p>Proceda a llevar a los niños al espacio destinado para la aplicación de los juegos.</p> <p>Hola buenos días, sean bienvenidos de nuevo a esta actividad donde nos dedicaremos a realizar algunos juegos, como lo hicimos el día de ayer</p>
Explicación de la sesión	Tres (3) minutos	<p>El día de hoy realizaremos tres juegos, como lo hemos venido haciendo hasta ahora, recuerden que todos debemos trabajar para lograr un objetivo.</p>
Fase de aplicación de los juegos		
Presentación del primer juego	Diez minutos.	(10) <p>Hoy nos iremos de fiesta, cantaremos y bailaremos, ya que el juego con que iniciaremos esta jornada de diversión se llama <i>La fiesta en la aldea</i> (vea el procedimiento del juego en el anexo 5 para su ejecución). Como en los días anteriores, una vez finalizado el juego provea un reforzador a los niños</p>

			(calcomanía, sellos, etiquetas, elogios).
Presentación del segundo juego	Diez minutos.	(10)	Ahora continuaremos con un juego en el que necesitamos el esfuerzo de todos nosotros y mucho orden, se llama <i>construcciones en grupo</i> (vea el procedimiento del juego en el anexo 5 para su ejecución). Provea un reforzador a los niños (calcomanía, sellos, etiquetas, elogios).
Presentación del tercer juego.	Diez minutos	(10)	Para finalizar el día de hoy jugaremos <i>la torre</i> (vea el procedimiento del juego en el anexo 5 para su ejecución), que al igual que todos los juegos que hemos realizado necesitamos el esfuerzo conjunto de todos para lograr hacer la torre más grande que hayamos visto. Finalice el juego proveyendo un aplauso por la obra del grupo.
Desenlace de la sesión	Dos minutos.	(2)	Provea un reforzador material más potente (una golosina) que los utilizados al finalizar cada juego, explique el motivo por el cual lo están obteniendo. Agradezca la participación, haga saber al niño lo importante de su participación, pregunte como se sintieron y mencione que lo espera para la siguiente sesión.

SESION 5

Actividad	Tiempo	Que hacer - Que decir
Fase de inicio		
Bienvenida	Dos (2) minutos.	Proceda a llevar a los niños al espacio destinado para la aplicación de los juegos. Hola buenos días, sean bienvenidos de nuevo a esta actividad donde nos dedicaremos a realizar

			algunos juegos, como lo hicimos el día de ayer
Explicación de la sesión	Tres (3) minutos		El día de hoy realizaremos tres juegos, como lo hemos venido haciendo hasta ahora, recuerden que todos debemos trabajar para lograr un objetivo.
Fase de aplicación de los juegos			
Presentación del primer juego	Diez minutos.	(10)	El juego con que iniciaremos el día de hoy se denomina el <i>El trenecito corre, corre sin parar</i> (ver procedimiento para su aplicación en el anexo 5). Al finalizar el juego provea reforzadores sociales (elogios) o reforzadores materiales sencillos (calcomanías, sellos).
Presentación del segundo juego	Diez minutos.	(10)	Continuaremos con un juego denominado <i>Pintura alternativa</i> (vea el procedimiento del juego en el anexo 5 para su ejecución). Termine el juego proveyendo un aplauso para el grupo por el desempeño.
Presentación del tercer juego.	Diez minutos	(10)	Para culminar el día de hoy, iniciaremos un juego que tiene por nombre <i>Las parejas chillonas</i> (para su ejecución vea el procedimiento del juego en el anexo 5). Informe que por el desempeño de todos en la actividad se han ganado un sello.
Desenlace de la sesión	Dos minutos.	(2)	Provea un reforzador material más potente (una golosina) que los utilizados al finalizar cada juego, explique el motivo por el cual lo están obteniendo. Agradezca la participación, haga saber al niño lo importante de su participación, pregunte como se sintieron y mencione que lo espera para la siguiente sesión.

SESIÓN 6

Actividad	Tiempo	Que hacer - Que decir
Fase de inicio		
Bienvenida	Dos (2) minutos.	<p>Proceda a llevar a los niños al espacio destinado para la aplicación de los juegos.</p> <p>Hola buenos días, sean bienvenidos de nuevo a esta actividad donde nos dedicaremos a realizar algunos juegos, como lo hicimos el día de ayer</p>
Explicación de la sesión	Tres (3) minutos	<p>El día de hoy realizaremos tres juegos, como lo hemos venido haciendo hasta ahora, recuerden que todos debemos trabajar para lograr un objetivo.</p>
Fase de aplicación de los juegos		
Presentación del primer juego	Seis (6) minutos.	<p>Hoy iniciaremos la jornada con una canción que todos nos sabemos, ¿pero a ver, todos sabemos contar? Demostrémoslo con la canción <i>un elefante se balanceaba</i> (ver procedimiento para su aplicación en el anexo 5). Al finalizar el juego provea reforzadores sociales (elogios) o reforzadores materiales sencillos (calcomanías, sellos).</p>
Presentación del segundo juego	Diez (10) minutos.	<p>Ahora realizaremos esta actividad que se llama <i>Rompecabezas en grupo</i> (vea el procedimiento del juego en el anexo 5 para su ejecución). Termine el juego proveyendo un aplauso para el grupo por el desempeño.</p>
Presentación del tercer juego.	Quince (15) minutos	<p>Ahora, para cerrar, tenemos un juego muy divertido, que todos conocemos pero que hoy cambiará la forma en que siempre se ha jugado, este juego se llama <i>Sillas musicales</i></p>

cooperativa (para su ejecución vea el procedimiento del juego en el anexo 5). Vieron que divertido es este juego en el cual todos ganamos. Exprese, que por el desempeño todos se han ganado un sello con forma de regalo de navidad por la participación.

Desenlace de la sesión	Dos minutos.	(2)	Provea un reforzador material más potente (una golosina) que los utilizados al finalizar cada juego, explique el motivo por el cual lo están obteniendo. Agradezca la participación, haga saber al niño lo importante de su participación, pregunte como se sintieron y mencione que lo espera para la siguiente sesión.
-------------------------------	--------------	-----	--

SESIÓN 7

Actividad	Tiempo	Que hacer - Que decir
Fase de inicio		
Bienvenida	Dos (2) minutos.	Proceda a llevar a los niños al espacio destinado para la aplicación de los juegos. Hola buenos días, sean bienvenidos de nuevo a esta actividad donde nos dedicaremos a realizar algunos juegos, como lo hicimos el día de ayer
Explicación de la sesión	Tres (3) minutos	El día de hoy realizaremos tres juegos, como lo hemos venido haciendo hasta ahora, recuerden que todos debemos trabajar para lograr un objetivo.
Fase de aplicación de los juegos		
Presentación del primer juego	Diez minutos.	(10) El juego con que iniciaremos el día de hoy es muy parecido a uno que ya jugamos, pero cambia un poco la mecánica, este juego se llama <i>Voleibol Cooperativo</i> (ver procedimiento

			para su aplicación en el anexo 5). Al finalizar el juego provea reforzadores sociales (elogios) o reforzadores materiales sencillos (calcomanías, sellos).
Presentación del segundo juego	Cinco minutos.	(5)	El juego que haremos a continuación se llama <i>El tren se varó</i> (vea el procedimiento del juego en el anexo 5 para su ejecución). Termine el juego proveyendo un aplauso para el grupo por el desempeño.
Presentación del tercer juego.	Diez minutos	(10)	Para finalizar, jugaremos <i>La torre con lapiceros (o paletas)</i> (para su ejecución vea el procedimiento del juego en el anexo 5). Vieron que divertido es jugar en grupo, exprese que por el desempeño todos se han ganado calcomanías con figuras de animalitos que podrán colocar en sus franelas.
Desenlace de la sesión	Dos minutos.	(2)	Provea un reforzador material más potente (una golosina) que los utilizados al finalizar cada juego, explique el motivo por el cual lo están obteniendo. Agradezca la participación, haga saber al niño lo importante de su participación, pregunte como se sintieron y mencione que lo espera para la siguiente sesión.

SESIÓN 8

Actividad	Tiempo	Que hacer - Que decir
Fase de inicio		
Bienvenida	Dos (2) minutos.	<p>Proceda a llevar a los niños al espacio destinado para la aplicación de los juegos.</p> <p>Hola buenos días, sean bienvenidos de nuevo a esta actividad donde nos dedicaremos a realizar</p>

			algunos juegos, como lo hicimos el día de ayer
Explicación de la sesión	Tres (3) minutos		El día de hoy realizaremos dos juegos, es nuestra sesión final de juegos, recuerden que todos debemos trabajar para lograr un objetivo.
Fase de aplicación de los juegos			
Presentación del primer juego	Diez minutos.	(10)	Hoy le dedicaremos los primeros minutos de nuestra sesión a un juego muy divertido se llama <i>Paseo por el lago encantado</i> (vea el procedimiento del juego en el anexo 5 para su ejecución). Como en los días anteriores, una vez finalizado el juego provea un reforzador a los niños (calcomanía, sellos, etiquetas, elogios).
Presentación del segundo juego	Quince minutos.	(15)	Ahora continuaremos con un juego en el que necesitamos disciplina y mucho orden, se denomina <i>Aros musicales</i> (vea el procedimiento del juego en el anexo 5 para su ejecución). Provea un reforzador a los niños (calcomanía, sellos, etiquetas, elogios) una vez finalizado el juego.
Desenlace de la sesión	Dos minutos.	(2)	Provea un reforzador material más potente (una golosina) que los utilizados al finalizar cada juego, explique el motivo por el cual lo están obteniendo. Agradezca la participación, haga saber al niño lo importante de su participación, pregunte como se sintieron y mencione que lo espera para la siguiente sesión.

Anexo 5. Ficha técnica de los juegos de la fase experimental

1.-Queremos que n. Haga la gallina																	
Objetivo: Que los niños se presenten y se distiendan.																	
Coefficiente de cooperación: 7																	
Edad de los participantes: 3 años en adelante.																	
Descripción de la actividad (que hacer- que decir)																	
<i>¿Sabes lo que es una gallina? La gallina pone huevos, tiene cresta sobre la cabeza, tiene una alita por aquí, otra alita por allá y una colita de plumas por detrás.</i>																	
Deben sentarse en círculo, se coloca en el centro imitado la postura de una gallina. Coloque una mano estirada sobre la cabeza recordando a la cresta y otra por detrás de la rabadilla imitando la cola. Doble los brazos por el codo encogidos como dos alas laterales. Pasee y cante lo siguiente:																	
<i>Queremos que N haga la gallina.</i>																	
<i>Queremos que N haga la gallina.</i>																	
<i>Alita por aquí.(Muevo un brazo)</i>																	
<i>Alita por allá.(Muevo el otro brazo)</i>																	
<i>Pechuga por delante (Señale la parte superior de su pecho) y colita por detrás (Señale la parte posterior donde se supone que está la cola).</i>																	
Tome asiento y si alguien se levanta diciendo que quiere hacer la gallina, dele el turno y cante repitiendo su nombre, si no sucede eso, estimule a que alguien imite la gallina y haga los gestos mientras se canta de nuevo la canción. De ofrecerse dos o más diga sus nombres repitiendo el primer verso. Ejemplo: <i>Yo quiero que Aurelio haga la gallina./ Yo quiero que Pilar haga la gallina./ Yo quiero que Juan haga la gallina. / Alita por aquí./ Alita por allá</i>																	
Reflexión																	
Materiales: aula, protocolo.																	
Duración: depende de la cantidad de niños que participen.																	
Valoración																	
Dificultad			Adecuación				Redacción				Pertinencia				Objetivo		
ED(5)			EF(1)	TI(4)			TA(1)	ND(4)			RD(1)	TP (4)	(3)	(2)	NP(1)	TC(2)	NC(1)
		2	1	2		1	2	2			5	3	1		1	4	1

2.- Nombre y subirse a la silla (a).

Objetivo: Que los niños se presenten y se distiendan

Coefficiente de cooperación: 7

Edad de los participantes: 3 años en adelante.

Descripción de la actividad (que hacer- que decir)

Todos deben estar sentados en círculo, cada uno en nuestra silla. Debe explicar los peligros de subirse a una silla sin la ayuda de los amigos. Debe subir a la silla **con ayuda de el niño que está al lado** y decir: *Hola, amiguitos, me llamo N, o simplemente dice su nombre y se baja con la ayuda de quien este a su lado.*

Repiten el mismo ejercicio con el resto de niñas y niños siguiendo el orden del círculo en sentido de las agujas del reloj.

Reflexión: Comente la importancia de ayudarse mutuamente.

Materiales: aula, protocolo, sillas.

Valoración

Dificultad				Adecuación				Redacción				Pertinencia				Objetivo	
ED(5)			EF(1)	TI(4)			TA(1)	ND(4)			RD(1)	TP (4)	(3)	(2)	NP(1)	TC(2)	NC(1)
		2	3			4	1				5	4	1			3	2

3.- Me pica aquí

Objetivo: presentación y contacto.

Coefficiente de cooperación: 8

Edad de los participantes: 3 años en adelante.

Descripción de la actividad (que hacer- que decir)

Se debe hacer un círculo, de forma que no estén muy separados. Recuerde en voz clara y audible para todo el grupo las diferentes partes del cuerpo y sus nombres.

Pregunte: *¿A alguien le pica la oreja? ¿A alguien le pica la cara? ¿A alguien le pica la pierna?*

Después la primera persona dice: *"Me llamo N y me pica la cabeza"* (se rasca la cabeza). *¿Por favor, me rascas?* (Dirigiéndose a quien está a su lado). El compañero le rasca donde dijo y N se lo agradece, debe decirle, vamos a agradecer de la manera como lo hacemos en mi pueblo diciendo: *Gracias, cariño.* Así se debe seguir hasta que hayan dicho su nombre todas y todos.

Reflexión

Haga preguntas como: *¿Qué les pareció? ¿Cuándo necesitamos algo lo decimos? ¿Pedimos ayuda? ¿Damos las gracias con amabilidad a las personas que nos ayudan?*

Materiales: aula, protocolo.

Valoración

Dificultad				Adecuación				Redacción				Pertinencia				Objetivo		
ED(5)			EF(1)	TI(4)			TA(1)	ND(4)			RD(1)	TP (4)	(3)	(2)	NP(1)	TC(2)	NC(1)	
		3	1	1		1	2	2		1		4	2	3			4	1

4.- A la rueda, rueda.

Objetivo: Distensión, relajación.

Coefficiente de cooperación: 9

Edad de los participantes: 3 años en adelante.

Descripción de la actividad (que hacer- que decir)

Diga a los niños que se deben poner de pie en círculo, prevea que sea un espacio amplio.

Verbalice Jugamos a correr, saltando y cantando:

A la rueda, rueda de pan y canela. Damos un besito (dan un beso a la de al lado) y vamos a la escuela. Si no quieres ir, Te pones a aplaudir.

Gesticule imitando lo que dice la letra especialmente lo que está subrayado. Al repetir la canción, puede sustituir lo subrayado por: *te pones a escribir, saltar, bailar, toser, a soplar, te acuestas a dormir.* Para el último caso las niñas y niños se tienden en el suelo y permanecen haciendo como que duermen durante un minuto.

Reflexión

Pregunte a los niños y niñas qué otras cosas les gusta hacer y cantamos con lo que les gusta.

Materiales: aula, protocolo.

Duración: no hay un tiempo preestablecido.

Valoración

Dificultad			Adecuación			Redacción			Pertinencia				Objetivo		
ED(5)			EF(1)	TI(4)		TA(1)	ND(4)		RD(1)	TP (4)	(3)	(2)	NP(1)	TC(2)	NC(1)
	1	2	2			3	2		5	3	1	1		4	1

5.- El globo no toca el suelo

Objetivo: energizar

Coefficiente de cooperación: 8

Edad de los participantes: 3 años en adelante.

Descripción de la actividad (que hacer- que decir)

Se pone un niño o niña de pie con un globo inflado. Lo golpea sin que el globo se caiga y toque el suelo. Siga el ejercicio con dos niños. Añada un globo más. Añada un niño más, ahora añada otro globo. Son tres y tres niñas. Se pone un cuarto y quinto niño. Golpean los tres globos y no permiten que se caigan. Ya podemos pedir a todo el grupo que se levante y participe. Añadimos el resto de los globos, un tercio de las participantes. Les puede ir dando ideas: golpear con la mano, con el codo, con la cabeza, sentir el espacio.

Materiales: una sala amplia sin obstáculos y tantos globos como un tercio de las personas que participan en la actividad.

Valoración

Dificultad			Adecuación			Redacción			Pertinencia				Objetivo		
ED(5)			EF(1)	TI(4)		TA(1)	ND(4)		RD(1)	TP (4)	(3)	(2)	NP(1)	TC(2)	NC(1)
	3	2				4	1		1	4	4	1		3	2

6.- Caravana de orugas

Objetivo: Confianza, cooperación.

Coefficiente de cooperación: 10

Edad de los participantes: 3 años en adelante.

Descripción de la actividad (que hacer- que decir)

Diga; el domingo estuve en el parque, había orugas caminando sobre la arena (*pida que caminen por la sala como si fueran orugas en el parque, caminamos bajo el sol y respiramos el aire puro. Pero a las orugas les gusta caminar juntas y cuando se encuentran se agarran de la mano. (Les animo a que caminen agarrándose de la mano), disfrutan del aire, del sol.*

Las orugas son muy amigas, se agarran por la espalda como si fueran en tren y cierran los ojos porque confían mucho unas en otras. Les gusta ir juntas agarradas en fila. Respiramos, sentimos el aire, sentimos los rayos del sol, caminamos por encima de la arena, por encima de la hierba, escuchamos el canto de los pajaritos. Solo llevo yo los ojos abiertos. Les costará tener los ojos cerrados pero se les indica que si los abren los vuelvan a cerrar.

Materiales: espacio al aire libre, protocolo.

Valoración

Dificultad		Adecuación			Redacción			Pertinencia				Objetivo		
ED(5)		EF(1)	TI(4)		TA(1)	ND(4)		RD(1)	TP (4)	(3)	(2)	NP(1)	TC(2)	NC(1)
	1	3	1			4	1		1	4	4	1		5

7.- Demos un aplauso

Objetivo: estima

Coefficiente de cooperación: 8

Edad de los participantes: 3 años en adelante.

Descripción de la actividad (que hacer- que decir)

Facilitadora: "*¿Han aplaudido alguna vez a alguien? "Aplaudimos a alguien cuando hace algo bien. Tú, _____ ¿Qué has hecho bien esta mañana? _____: He hecho bien_____.*

Facilitadora: *Pues vamos a darla un aplauso todos. (Todas aplauden) Y tú, _____ ¿qué has hecho bien esta mañana?*

Así se continúa con todos los niños y niñas. También se puede aplaudir al grupo entero cuando todo el grupo hace algo bien.

Reflexión: Se explica que a veces necesitamos un aplauso para poder seguir adelante. Se les anima a que pidan un aplauso al grupo cuando vean que lo necesitan.

Materiales: aula, protocolo.

Valoración

Dificultad		Adecuación			Redacción			Pertinencia				Objetivo		
ED(5)		EF(1)	TI(4)		TA(1)	ND(4)		RD(1)	TP (4)	(3)	(2)	NP(1)	TC(2)	NC(1)
	1	1	3			3	2		5	3	1	1		3

8.- La fiesta de la aldea

Objetivo: cooperar

Coefficiente de cooperación: 10

Edad de los participantes: 3 años en adelante.

Descripción de la actividad (que hacer- que decir)

Antes de comenzar separe las sillas de las mesas a una distancia aproximada de un metro. Informe que la sala se convirtió en una aldea y estamos de fiesta. Cantamos y bailamos canciones conocidas por la aldea libremente, pero de repente comienza a llover y se tiene que suspender la música, la gente se tiene que refugiarse en las cabañas (*se meten debajo de las mesas*), cuando para de llover se renueva el baile, salimos de las cabañas y bailamos en la plaza.

Reflexión: Se habla de lo sucedido y los posibles problemas que hayan surgido.

Materiales: aula, mesas, sillas, protocolo, canciones infantiles, reproductor de música.

Valoración

Dificultad				Adecuación				Redacción				Pertinencia				Objetivo	
ED(5)			EF(1)	TI(4)			TA(1)	ND(4)			RD(1)	TP (4)	(3)	(2)	NP(1)	TC(2)	NC(1)
	3		2		1	2	2			1	4	3	2			5	

9.- El trencito chucu chucu

Objetivo: cooperar

Coefficiente de cooperación: 9

Edad de los participantes: 3 años en adelante.

Descripción de la actividad (que hacer- que decir)

Imitando un tren, haciendo una fila y poniendo las manos sobre los hombros de quien está delante, comente, les voy a contar una historia cantando, diga el estribillo y fomente que los niños y niñas canten el estribillo.

El tren chucu, chucu, chucu. El tren chucu, chu cu chá. Para adelante, para detrás, En el tren te montarás. Para adelante, para detrás, En el tren te montarás. El tren chucu, chucu, chucu. El tren chucu, chu cu chá. Para adelante, para detrás, El billete sacarás. Para adelante, para detrás. El tren chucu, chucu, chucu. El tren chucu, chu cu chá. Para adelante, para detrás, la revisora revisará. El tren chucu, chucu, chucu. El tren chucu, chu cu chá. Para adelante, para detrás, Un bocadillo tomarás. El tren chucu, chucu, chucu. El tren chucu, chu cu chá. Para adelante, para detrás, A la estación tú llegarás. El tren chucu, chucu, chucu. El tren chucu, chu cu chá. Para adelante, para detrás, En Guayana ya estás. El tren chucu, chucu, chucu. El tren chucu, chu cu chá. El tren chucu, chucu, chucu. El tren chucu, chu cu chá. No es necesario cantarla entera.

Reflexión: ¿Qué les ha parecido? ¿La pasaron bien? ¿Les gusta jugar todos juntos?

Materiales: aula, protocolo.

Valoración

Dificultad				Adecuación				Redacción				Pertinencia				Objetivo	
ED(5)			EF(1)	TI(4)			TA(1)	ND(4)			RD(1)	TP (4)	(3)	(2)	NP(1)	TC(2)	NC(1)
	1	1	1				3			1	4	4	1			5	

10.-Construcciones en grupo

Objetivo: cooperar

Coefficiente de cooperación: 9

Edad de los participantes: 3 años en adelante.

Descripción de la actividad (que hacer- que decir)

Reúna dos o tres niños para hacer una construcción con los bloques de plástico, madera, encajes o con cajas de cartón. Debe indicar que colaboren unos con otros. Puede hacerlo después en grupos de cuatro o cinco.

Materiales: aula, protocolo, bloques de plástico o madera o encajes o con cajas de cartón.

Valoración

Dificultad			Adecuación			Redacción			Pertinencia				Objetivo		
ED(5)			EF(1)	TI(4)		TA(1)	ND(4)		RD(1)	TP (4)	(3)	(2)	NP(1)	TC(2)	NC(1)
	2	2	1			4	1		1		4	5			5

11.- La torre

Objetivo: cooperar

Coefficiente de cooperación: 9

Edad de los participantes: 3 años en adelante.

Descripción de la actividad (que hacer- que decir)

Pregunte: -"¿Sabes lo que es una torre?"

Diga: -"Pues vamos a hacer una torre entre todas las personas de la clase".

Llame a cada niña y niño, uno por uno para que cada uno ponga una cosa encima de otra hasta construir la torre. Se puede hacer con cajas, con material de desecho, con objetos personales, con muebles del aula, con objetos naturales, con partes de nuestro cuerpo, con bloques. Vaya señalando a cada una para que vayan desmontando la torre con cuidado y devolviendo cada objeto a su lugar de origen.

Materiales: aula, protocolo, cajas.

Valoración

Dificultad			Adecuación			Redacción			Pertinencia				Objetivo		
ED(5)			EF(1)	TI(4)		TA(1)	ND(4)		RD(1)	TP (4)	(3)	(2)	NP(1)	TC(2)	NC(1)
	2	3				4	1			5	5			5	

12.- Puño Puñete

Objetivo: cooperar

Coefficiente de cooperación: 9

Edad de los participantes: 3 años en adelante.

Descripción de la actividad (que hacer- que decir)

Hable sobre la diferencia entre palma y puño. En este caso se llamará *palma* a la mano estirada (*demuestre con su mano*). El puño es la mano encogida. Haga el ejercicio con uno de los niños, para que lo vean las demás. Después hágalo en **grupos de tres (máximo cuatro)** en torno a una mesa pequeña o sobre el suelo. Enseñe a construir una torre con las palmas de las manos extendidas de todas las niñas y niños de cada grupo. Siguiendo un orden rotativo, primero cada niño pone su palma de la mano derecha sobre la palma de la mano derecha de su compañera de la izquierda y después añadiendo las palmas izquierdas una tras otra de forma rotativa. Cuando haya terminado, van sacando la mano que está debajo y la van poniendo encima de nuevo mientras recita:

- Palma,
- Palmita,
- Cascabelita.

Luego haga lo mismo con el puño cerrado en lugar de la palma extendida y cante:

- Puño, Puñete, Cascabelete.*
- ¿Qué es esto? - Un puñete.*
- ¿Y esto? - Una cajita.*
- ¿Qué tiene dentro? - Una pajita.*
- ¿Y quién la guarda? - La garrapata.*

Finalmente lo va a hacer de forma inversa para desmontar la torre ordenadamente. Puede intentar hacerlo con los puños de manera que el dedo pulgar sobresalga y pueda agarrar con su propio puño el dedo pulgar de quien tiene el puño debajo.

Materiales: aula, protocolo.

Valoración

Dificultad				Adecuación				Redacción				Pertinencia				Objetivo	
ED(5)			EF(1)	TI(4)			TA(1)	ND(4)			RD(1)	TP (4)	(3)	(2)	NP(1)	TC(2)	NC(1)
1	1	1	2		1	3	1	1			4	4	1			5	

13.- La torre

Objetivo: cooperar

Coefficiente de cooperación: 9

Edad de los participantes: 3 años en adelante.

Descripción de la actividad (que hacer- que decir)

Pregunte: -"¿Sabes lo que es una torre?"

Diga: -"Pues vamos a hacer una torre entre todas las personas de la clase".

Llame a cada niña y niño, uno por uno para que cada uno ponga una cosa encima de otra hasta construir la torre. Se puede hacer con cajas, con material de desecho, con objetos personales, con muebles del aula, con objetos naturales, con partes de nuestro cuerpo, con bloques. Vaya señalando a cada una para que vayan desmontando la torre con cuidado y devolviendo cada objeto a su lugar de origen.

Materiales: aula, protocolo, cajas.

Valoración

Dificultad				Adecuación				Redacción				Pertinencia				Objetivo	
ED(5)			EF(1)	TI(4)			TA(1)	ND(4)			RD(1)	TP (4)	(3)	(2)	NP(1)	TC(2)	NC(1)
	2	3				4	1				5	5				5	

14.- El trencito corre, corre sin parar

Objetivo: cooperar

Coefficiente de cooperación: 9

Edad de los participantes: 3 años en adelante.

Descripción de la actividad (que hacer- que decir)

Imite un tren haciendo una fila y agarrándose por los hombros, Canten:

El trencito corre, corre sin parar.

Va tan ligerito que se olvida pitar.

Toca la campana, Llega a la estación.

Todas las mañanas, va cantando su canción.

Con la misma entonación siga cantando:

Pepe, el maquinista,

Pita, pita, pi.

Pita, pita, Pepe:

Pita, pita, pí.

En este trencito vamos de excursión, vamos muy contentos cantando una canción.

Pepe, el maquinista,

pita, pita, pi.

Pita, pita, Pepe:

Pita, pita, pí.

Materiales: aula, protocolo.

Valoración

Dificultad			Adecuación			Redacción			Pertinencia			Objetivo			
ED(5)			EF(1)	TI(4)		TA(1)	ND(4)		RD(1)	TP (4)	(3)	(2)	NP(1)	TC(2)	NC(1)
	1	2	2			4	1		2	3	4		1	4	1

15.- Amigo (a) el (la) de adelante

Objetivo: cooperar, estima.

Coefficiente de cooperación: 9

Edad de los participantes: 3 años en adelante.

Descripción de la actividad (que hacer- que decir)

Pónganse de pie en fila agarrados por los hombros, procure que sea en un sitio amplio. Dígale que miren a la de adelante a ver si es amigo. Que miren a la de atrás a ver si es amigo. Y canten:

Amigo (a) el (la) de adelante,

Amigo (a) el (la) de atrás.

Hacemos una fila fenomenal.

Seguimos cantando con la misma entonación:

Los pies muy juntitos,

las manos atrás,

la boca cerrada,

*Todos a **callar**.*

Repita el ejercicio varias veces. Puede cambiar la palabra negrita subrayada por: A escuchar, a trabajar, peinar, saltar, nos vamos a sentar, a rascar (*la espalda de la de adelante*).....

Materiales: aula, protocolo.

Valoración

Dificultad				Adecuación				Redacción				Pertinencia				Objetivo		
ED(5)				EF(1)	TI(4)			TA(1)	ND(4)			RD(1)	TP (4)	(3)	(2)	NP(1)	TC(2)	NC(1)
	1	1	2	1			3	2				5	3	2			4	1

16.- Rompecabezas en grupo

Objetivo: cooperar

Coefficiente de cooperación: 9

Edad de los participantes: 3 años en adelante.

Descripción de la actividad (que hacer- que decir)

Reúnanse en torno a una mesa tres o cuatro niños para reconstruir un rompecabezas o puzzles ayudándose unas a otras. Reparta a cada niño la misma cantidad de piezas y construya el puzzle, siguiendo un turno de manera que cada vez pone una pieza un niño. Todos se ayudan.

Materiales: aula, protocolo, piezas de rompecabezas o puzzles, mesas y sillas.

Valoración

Dificultad			Adecuación			Redacción			Pertinencia				Objetivo		
ED(5)		EF(1)	TI(4)			TA(1)	ND(4)		RD(1)	TP (4)	(3)	(2)	NP(1)	TC(2)	NC(1)
	3	1	1		1	2	2		1	4	4	1		5	

17.- Un elefante se balanceaba

Objetivo: cooperar

Coefficiente de cooperación: 9

Edad de los participantes: 3 años en adelante.

Descripción de la actividad (que hacer- que decir)

Explique que los elefantes viven en el bosque, cuando encuentran una tela de araña, les gusta subirse y balancearse con suavidad para que no se rompa y no romper la casa de la araña y estudian los números, aprenden a contar. Ahora diga; a ver cómo contamos hasta cuatro, por ejemplo. A veces llaman a sus amigos. Colóquese en el centro del grupo balanceándose y cantando.

Un elefante se balanceaba sobre la tela de una araña.

Como veía que no se caía, fueron a llamar a otro elefante.

Llame a otro elefante: *¡Elefante! El nuevo se agarra con usted y cuentan: Uno y dos.*

Repita la canción con la palabra *dos*. Así varias veces. Si hay muchos niños, llame de dos en dos a los elefantes. Hágalo una vez con todo el grupo al final. Cuente a ver cuántas son y cante: *Veinticuatro elefantes, se balanceaban. . . .*

Reflexión: Puede hablar de la amistad, de la colaboración, de la confianza mutua.

Materiales: aula, protocolo.

Valoración

Dificultad			Adecuación			Redacción			Pertinencia				Objetivo		
ED(5)		EF(1)	TI(4)			TA(1)	ND(4)		RD(1)	TP (4)	(3)	(2)	NP(1)	TC(2)	NC(1)
	1	2	2		2	3			5	5				5	

18.- El tren se varó

Objetivo: cooperar

Coefficiente de cooperación: 9

Edad de los participantes: 3 años en adelante.

Descripción de la actividad (que hacer- que decir)

Se deben poner de pie en fila formando un tren con vagones. Diga a los niños, en mi pueblo había un tren viejito que ya lo han retirado, un día al rodear la pradera de la montaña se quedó varado sobre ella y la gente se alborotaba, gritaba:

El tren se varó. La gente se alborota y miren a N. Cómo mueve la pelota.

En lugar de N. diremos el nombre del niño que va en primer lugar, el niño nombrado se va al final del tren haciendo como que bota una pelota imaginaria contra el suelo.

Materiales: aula, protocolo.

Valoración

Dificultad				Adecuación				Redacción				Pertinencia				Objetivo	
ED(5)			EF(1)	TI(4)			TA(1)	ND(4)			RD(1)	TP (4)	(3)	(2)	NP(1)	TC(2)	NC(1)
	2	2	1			4	1			3	2	3	1		1	4	1

19.- La torre con lapiceros (o paletas)

Objetivo: cooperar

Coefficiente de cooperación: 8

Edad de los participantes: 3 años en adelante.

Descripción de la actividad (que hacer- que decir)

Siente a los niños en torno a una mesa, coloque un montón de pinturas de colores (*o rotuladores*). Diga que se va a construir una torre entre todos los niños del grupo. Cada uno coge un palillo y lo pone en el centro de la mesa tumbado. Y así lo hace cada uno de ellos consecutivamente durante un buen tiempo de manera que primero se forma un cuadrado sobre la mesa. Después otro cuadrado y así sucesivamente varios cuadrados de palillos unos encima de otros construyendo una torre.

Materiales: aula, protocolo, paletas de colores.

Valoración

Dificultad				Adecuación				Redacción				Pertinencia				Objetivo		
ED(5)			EF(1)	TI(4)			TA(1)	ND(4)			RD(1)	TP (4)	(3)	(2)	NP(1)	TC(2)	NC(1)	
	1	1	2	1		1	2	2		1		4	4	1			5	

20.- Aros musicales

Objetivo: cooperar

Coefficiente de cooperación: 10

Edad de los participantes: 3 años en adelante.

Descripción de la actividad (que hacer- que decir)

Coloque en el suelo un aro por niña o niño. Todos deben bailar al son de una música alegre. Detenga la música, cuando eso ocurra todos se meten dentro de un aro. Repítalo, pero esta vez con un aro menos. Continúe así sucesivamente, de manera que cada vez haya menos aros y por tanto cada vez haya más personas dentro de cada aro. Cuando haya quitado tres cuartos de los aros pare la actividad.

Materiales: aula, protocolo, aros de gimnasia.

Valoración

Dificultad			Adecuación			Redacción			Pertinencia				Objetivo		
ED(5)			EF(1)	TI(4)		TA(1)	ND(4)		RD(1)	TP (4)	(3)	(2)	NP(1)	TC(2)	NC(1)
	3	1	2		1	3	1		1	4	3	1	1	4	1

21.- Paseo por el lago encantado

Objetivo: trabajar en equipo.

Coefficiente de cooperación: 10

Edad de los participantes: 3 años en adelante.

Descripción de la actividad (que hacer- que decir)

Con tiza delimite un espacio en el suelo. Sus dimensiones dependerán del número de jugadores. Se colocan todos los aros dentro del espacio delimitado; lo aros son piedras que sobresalen en la superficie del lago; es un lago encantado que nadie puede pisar ya que si alguien cae a él se le congela el corazón. Sólo se puede pisar en el interior de los aros.

Si alguien cae al lago queda congelado en el mismo lugar donde cayó y no puede moverse hasta que otro jugador le rescate. Para ello un jugador debe deshelar el corazón del compañero encantado dándole un beso o un fuerte abrazo. El objetivo del grupo es procurar que no haya jugadores encantados

Materiales: aula, protocolo, tizas, aros de anime o cartón en forma de rocas.

Valoración

Dificultad			Adecuación			Redacción			Pertinencia				Objetivo		
ED(5)			EF(1)	TI(4)		TA(1)	ND(4)		RD(1)	TP (4)	(3)	(2)	NP(1)	TC(2)	NC(1)
	2	2	1		1	3	1		1	1	3	3	2	4	1

22.- Sillas musicales cooperativas

Objetivo: Lograr desafíos en conjunto.

Coefficiente de cooperación: 9

Edad de los participantes: 3 años en adelante.

Descripción de la actividad (que hacer- que decir)

Se disponen sillas en un círculo, igual al número de participantes. Los participantes empiezan en un círculo, cada uno con una silla. Se quita una silla y al compás de una música los participantes empiezan a bailar alrededor del círculo. Después de un rato se detiene la música y en ese momento, cada uno busca sentarse en una silla. Como falta una silla, alguien tiene que compartir un lado de su silla. Mientras va avanzado el juego, y para la música se va quitando una silla. El grupo deberá organizarse para poder lograr, por ejemplo, que 10 personas se monten en 4 sillas. Con este juego no hay personas que quedan eliminadas. En cambio, hay un desafío para todo el grupo. Si el grupo logra montar tantas personas en 4 sillas, el éxito lo comparten todos los del grupo.

Materiales: aula, protocolo, sillas, canciones infantiles, reproductor de música.

Valoración

Dificultad				Adecuación				Redacción				Pertinencia				Objetivo		
ED(5)				EF(1)	TI(4)			TA(1)	ND(4)			RD(1)	TP (4)	(3)	(2)	NP(1)	TC(2)	NC(1)
	1	2	2			1	3	1				5	4	1			5	

23.- Voleibol Cooperativo

Objetivo: trabajo en equipo y disciplina

Coefficiente de cooperación: 8

Edad de los participantes: 3 años en adelante.

Descripción de la actividad (que hacer- que decir)

Este juego puede jugarse con un grupo de cualquier tamaño, pero lo mejor es hacerlo con un grupo de 3 o 5 jugadores. Comience inflando un gran globo, los jugadores deben mantener el globo en el aire la mayor cantidad de tiempo posible, pero nadie puede golpearlo hasta que todos lo hayan golpeado una vez. ! El equipo debería tratar de romper su propio record!

Materiales: aula, protocolo, globo.

Valoración

Dificultad				Adecuación				Redacción				Pertinencia				Objetivo		
ED(5)				EF(1)	TI(4)			TA(1)	ND(4)			RD(1)	TP (4)	(3)	(2)	NP(1)	TC(2)	NC(1)
	1	1	3			1	3	1			1	4	3	2			5	

24.- Las parejas chillonas

Objetivo: Conocerse

Coefficiente de cooperación: 8

Edad de los participantes: 3 años en adelante.

Descripción de la actividad (que hacer- que decir)

Debe preparar unos papelitos con nombres de animales: perro, gato, caballo, carnero, vaca. Cerdo, etc. Cada animal tiene que estar repetido en dos papeles diferentes. Reparta un papel a cada jugador, que deberá imitar el sonido del animal que le a tocado cuando escuche la palabra “JUNGLA”. Cada participante deberá encontrar a su pareja entre los diversos ruidos de la sala. Al encontrarse, dejan de imitar el sonido de su animal y se sientan en el suelo. Cuando todas las parejas se hayan encontrado, una a una, deberá imitar de nuevo el sonido de su animal y el resto del grupo tendrá que adivinar a que animal están imitando.

Materiales: aula, protocolo, papeles identificados con nombres e imágenes de animales.

Valoración

Dificultad					Adecuación				Redacción				Pertinencia				Objetivo	
ED(5)				EF(1)	TI(4)			TA(1)	ND(4)			RD(1)	TP (4)	(3)	(2)	NP(1)	TC(2)	NC(1)
	2	1	1	1	1		2	2				5	2	1	1	1	3	2

25.- Pintura alternativa

Objetivo: lograr una comunicación grupal para conseguir un trabajo creativo.

Coefficiente de cooperación: 9

Edad de los participantes: 3 años en adelante.

Descripción de la actividad (que hacer- que decir)

Se distribuyen diferentes pinturas y se les pide que sin hablar, cada niño haga formas en el papel que el otro continuará. Se valorarán los obstáculos y la riqueza de la cooperación.

Reflexión

Materiales: aula, protocolo, láminas de papel bond, pinturas, pinceles.

Duración:

Valoración

Dificultad					Adecuación				Redacción				Pertinencia				Objetivo	
ED(5)				EF(1)	TI(4)			TA(1)	ND(4)			RD(1)	TP (4)	(3)	(2)	NP(1)	TC(2)	NC(1)
	2	1	1	1	1	1	2	1			2	3	3	2			5	

Anexo 6. Datos de identificación de los participantes del Experimento De Campo Experimental.

Nombre y apellido (iniciales)	Edad	Grupo	Grado de escolaridad (nivel)	Repertorios básicos
J. F.	3 años	Experimental	Primer nivel	✓
M. V.	3 años	Control	Primer nivel	✓
D. M.	4 años	Experimental	Segundo nivel	✓
C. P.	4 años	Control	Segundo nivel	✓
N. M.	5 años	Experimental	Tercer nivel	✓
C. A.	5 años	Control	Tercer nivel	✓