



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

EFFECTOS DEL JUEGO SOBRE LA CONDUCTA COOPERATIVA EN NIÑOS ESCOLARES

Autores:
Pereira, Julio.
Pernía, Osmely.

Caracas, 2010.



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

EFFECTOS DEL JUEGO SOBRE LA CONDUCTA COOPERATIVA EN NIÑOS ESCOLARES

Tutora:
Rosa Lacasella

Autores:
Pereira, Julio.
Pernía, Osmely.

Caracas, 2010.

Trabajo Especial de Grado
Presentado ante la Ilustre Universidad Central de Venezuela
Para optar al Título de Licenciado en Psicología.

AGRADECIMIENTOS

A los niños y niñas que formaron parte de esta investigación, al personal de la Unidad Educativa “Jenaro Aguirre Elorriaga” que nos prestó su valiosa colaboración, a los Profesores; Rosa Lacasella, José Eduardo Rondón y Dimas Sulbarán.

A Dios, a mi familia y amigos.

Julio Pereira.

A todos aquellos que han formado parte de mi vida estos últimos cinco años.

Osmely Pernía.

ÍNDICE GENERAL

	Pág.
Agradecimientos.....	IV
Índice General.....	V
Índice de Cuadros, Figuras y Tablas.....	VII
Índice de Anexos.....	VIII
Resumen.....	X
Introducción.....	11
I.- Marco Referencial	
I.1.- Habilidades Sociales.....	12
I.2.- Conducta Cooperativa.....	17
I.3.- El Juego.....	21
I.4.- Transferencia del Aprendizaje.....	33
II.- Planteamiento del Problema.....	37
Objetivos.....	39
General.....	39
Específicos.....	39
II.- Marco Metodológico.....	40
Etapa I.....	40
III.1.- Fase de Elaboración de Formatos.....	40
III.1.1.- Objetivos.....	40
III.1.2.- Procedimiento.....	41
III.2.- Fase de Validación.....	41
III.2.1.- Objetivos.....	41
III.2.2.- Procedimiento.....	41
III.2.3.- Resultados.....	42
III.3.- Fase de Prueba.....	43
III.3.1.- Objetos.....	43
III.3.2.- Sujetos/Ambiente.....	43
III.3.3.- Materiales.....	43
III.3.4.- Procedimiento.....	45

III.3.5.- Resultados.....	46
Etapa II.....	49
III.4.- Fase Experimental.....	49
III.4.1.- Objetivos.....	49
III.4.2.- Sujetos/Ambiente.....	50
III.4.3.- Materiales.....	50
III.4.4.- Sistema de Variables.....	51
III.4.4.1.- Variable Dependiente.....	51
III.4.4.2.- Variable Independiente.....	53
III.4.4.3.- Control de Variables.....	54
III.4.5.- Diseño.....	56
III.4.6.- Procedimiento.....	57
III.4.7.- Resultados.....	63
III.4.7.1.- Resultados de la Confiabilidad y Acuerdo entre Observadores.....	63
III.4.7.2.- Resultados de Frecuencias de Emisión de la Conducta Cooperativa.....	65
III.4.7.3.- Resultados de Frecuencias Promedio de Emisión de la Conducta Cooperativa.....	70
III.4.7.4.- Análisis Complementario - Resultados Estadísticos.....	75
 IV.- Conclusiones y Discusión.....	 77
 V.- Limitaciones y Recomendaciones.....	 85
 Referencias	 88
 Anexos.....	 93

Índice de Cuadros, Figuras y Tablas

Pág.

Cuadros

Cuadro III.1.- Resumen de las fases correspondientes a la Etapa I.....	40
Cuadro III.2.- Resumen de las fases correspondientes a la Etapa II.....	49
Cuadro III.3.- Esquema del Diseño.....	56

Figuras

<i>Figura III.1.- Frecuencia de emisión de la conducta cooperativa de cada uno de los participantes en las fases A y B (línea base y fase experimental) de la investigación.....</i>	66
<i>Figura III.2.- Frecuencia promedio de emisión de la conducta cooperativa de cada uno de los participantes en las fases A y B (línea base y fase experimental) de la investigación.....</i>	71
<i>Figura III.3.- Frecuencia promedio de emisión grupal de la conducta cooperativa en las sesiones iniciales y finales (pre y post) de la investigación.....</i>	72
<i>Figura III.4.- Frecuencia promedio de emisión grupal de los componentes de la conducta cooperativa en las fases A y B (línea base y fase experimental) de la investigación.....</i>	73
<i>Figura III.5.- Frecuencia promedio de emisión grupal de la conducta cooperativa Intragrupo e Intergrupo en las fases A y B (línea base y fase experimental) de la investigación.....</i>	74

Tablas

<i>Tabla III.1.- Índices de acuerdo entre observadores, para las distintas categorías conductuales consideradas correspondientes a sesiones seleccionadas al azar.....</i>	64
<i>Tabla III.2.- Frecuencia de emisión de la conducta cooperativa de cada uno de los participantes en las medidas iniciales y finales (pre y post) de la investigación.....</i>	69
<i>Tabla III.3.- Prueba de los Rangos de Wilcoxon (Aula Experimental).....</i>	75
<i>Tabla III.4.- Nivel de Significación (Aula Experimental).....</i>	76

Índice de Anexos

Fichas de Juegos

- Anexo I.- Ficha de Juego – Asientos Musicales
- Anexo II.- Ficha de Juego – Pelota en Cadena
- Anexo III.- Ficha de Juego – El Secreto
- Anexo IV.-Ficha de Juego – Perros y Gatos
- Anexo V.- Ficha de Juego – Dictado de Dibujos
- Anexo VI.- Ficha de Juego – Ritmo con Objetos Sonoros
- Anexo VII.- Ficha de Juego – Cesta de Frutas

Formatos

- Anexo I.- Evaluación de Precurrentes
- Anexo II.- Inventario de Reforzadores Infantiles
- Anexo III.- Hoja de Registro de la Conducta Cooperativa
- Anexo IV.- Hoja de Registro de la Conducta Disruptiva
- Anexo V.- Guión de Entrevista a Expertos
- Anexo VI.- Leyenda de Colores
- Anexo VII.- Hoja Para Recortar
- Anexo VIII.- Hoja Para trazar y Colorear
- Anexo IX.- Hoja Para Crear una Historia
- Anexo X.- Hoja de Registro de la Conducta Cooperativa (Modificada)
- Anexo XI.- Hoja de Registro de la Conducta Cooperativa (Resumida)
- Anexo XII.- Hoja de Registro de Asistencia

Tareas

- Anexo I.- Tarea – Pre-test I
- Anexo II.- Tarea – Pre-test II
- Anexo III.- Pancarta – Payaso
- Anexo IV.- Pancarta – Gusano
- Anexo V.- Pancarta – Mariposa de Colores

Anexo VI.- Pancarta – Tortuga

Anexo VII.- Pancarta – Guacamaya

Anexo VIII.- Pancarta – Caballito de Mar

Anexo IX.- Pancarta – Caracol

Anexo X.- Tarea – Post-Test I

Anexo XI.- Tarea – Post-Test II

Resumen

Efectos del Juego Sobre la Conducta Cooperativa en Niños Escolares

Pereira Julio y Pernía Osmely.

Esta investigación tuvo como objetivo principal evaluar los efectos del juego 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 determinando la transferencia del aprendizaje de la misma de un contexto entrenado a un contexto no entrenado.

El estudio fue dividido en dos etapas. La Etapa I, estuvo conformada por tres actividades: la elaboración de los formatos necesarios para la fase experimental, su validación y la selección de los participantes. La Etapa II, corresponde a la fase experimental de la investigación, llevada a cabo bajo un diseño AB con medidas iniciales y finales (pre-test y post-test), enmarcado en la metodología intrasujeto; participaron diez (10) niños de ambos sexos con edades comprendidas entre ocho y nueve años de edad, cursantes del segundo grado de educación básica; las mediciones iniciales y finales se realizaron en dos contextos distintos, el salón de clases regular de los niños y el aula experimental (aula de usos múltiples), mientras que las fases A y B, se realizaron sólo en el contexto controlado (aula experimental). La conducta cooperativa fue medida en tareas que consistían en recortar y pegar papel lustrillo de distintos colores en una lámina de papel bond con un diseño (para el caso de las fases A y B) o pegar cuadritos de papel lustrillo de distintos colores en una hoja de papel bond tamaño carta con un diseño cuadriculado (en las medidas pre y post); el procedimiento fue el siguiente: una medida inicial para cada contexto (pre-test), línea base (fase A) en contexto experimental, fase experimental (fase B) en la que se realizó un juego al inicio de cada sesión, junto con la medición en tarea, y una medida final en cada contexto (post-test).

Los resultados obtenidos señalan que no se puede afirmar que el juego tenga un efecto positivo consistente; sin embargo, parece haber transferencia del contexto entrenado al no entrenado, por lo que el juego (posiblemente, actuando en conjunto con diferentes variables) tuvo alguna influencia en la conducta cooperativa de los participantes.

INTRODUCCIÓN

Definiciones del ser humano que lo conciben como un ser social que se desarrolla en condiciones sociales (Garaigordobil, 2003), dan un espacio amplio a los estudios que ya sea de forma descriptiva, exploratoria o experimental, pretendan realizar un aporte al área de las habilidades sociales.

Desde el punto de vista conductual, las habilidades sociales pueden definirse como un conjunto de habilidades verbales y no verbales que permiten la obtención de refuerzos y evitar estímulos aversivos sociales; la conducta cooperativa forma parte de estas habilidades, sirve como una fuente importante para el establecimiento de comportamientos sociales más complejos y se inserta en todos los programas educativos (Kelly, 1987).

De acuerdo con distintos autores (Musso, 1985; Garaigordobil s.f.) el aprendizaje cooperativo debe ser considerado como un objetivo a consolidar, por medio de actividades que fomenten la interacción positiva entre los niños, en un entorno libre, en el que exploren sus capacidades cognoscitivas, sus emociones, sus interacciones sociales, los roles asumidos, entre otros.

A través de esta investigación se pretende determinar los efectos que un paquete de juegos pueda tener en la conducta cooperativa de niños insertos en el sistema educativo, tomando en cuenta la posible transferencia de los resultados obtenidos (el cambio conductual) de un contexto de entrenamiento a uno sin entrenamiento; intentando lograr un aporte significativo que solvete los requerimientos actuales tanto del área de la psicología como de la educación.

I.- MARCO REFERENCIAL.

I.1.- Habilidades Sociales.

La mayoría de las personas tienen relaciones con otras personas, tiene amigos, familiares, pareja, compañeros de trabajo o de universidad; sin embargo, pocas personas se preguntan cómo llegaron a relacionarse con otras personas, qué hace falta para tener estas relaciones, o qué se necesita para que dichas relaciones sean satisfactorias, al tratar de conseguir una respuesta probablemente sería “las habilidades sociales”.

En este apartado las habilidades sociales serán el centro de atención; muchos autores se han dedicado a estudiarlas y han propuesto distintas definiciones, por ejemplo:

- Skinner (1971, c.p. Lacasella, 2001) señala que la mayoría de los reforzadores se obtienen a través de otras personas, por lo que generalmente la conducta es social y ésta se define como “la interacción de dos o más organismos, o bien la conjugación de sus acciones frente a un ambiente común” (p. 179).
- Kelly (1987) plantea que son “aquellas conductas aprendidas que ponen en juego las personas en situaciones interpersonales para obtener o mantener reforzamiento del ambiente” (p.19).
- Caballo (2002) por su parte, afirma que se definen “como el comportamiento componente específico que, en conjunto, es necesario para las interacciones sociales eficaces” (p.615), dividiéndola en cuatro categorías: habilidades no verbales, características paralingüísticas, equilibrio interactivo y contenido verbal.

Tener una definición final de habilidades sociales no es tarea fácil, ya que agrupan un conjunto de conductas distintas, con fines distintos, con variables funcionales asociadas diferentes y en las cuales el contexto juega un papel fundamental (Lacasella, 2001); en términos generales se tienen tres aspectos básicos: 1) comprenden una serie de conductas tanto verbales como no verbales; 2) que se dan en un contexto, que a su vez exige una serie de destrezas sociales específicas; 3) con el fin de conseguir refuerzo social y evitar situaciones socialmente aversivas y formar relaciones interpersonales de determinado tipo.

Sabiendo lo anterior se pueden enumerar infinidad de situaciones en las que las habilidades sociales entran en juego para lograr un desenvolvimiento adecuado y resultados positivos; ejemplo de ellas son: ir a un almuerzo de negocios, una reunión con amigos en un club, un viaje familiar, una entrevista de trabajo. Caballo (2007), después de una profunda investigación, propone las dimensiones conductuales de las habilidades sociales:

- Hacer cumplidos.
- Aceptar cumplidos.
- Hacer peticiones.
- Expresar amor, agrado y afecto.
- Iniciar y mantener conversaciones.
- Defender los propios derechos.
- Rechazar peticiones.
- Expresar opiniones personales, incluido el desacuerdo.
- Expresión justificada de molestia, desagrado o enfado.
- Petición de cambio de conducta de otro.
- Disculparse o admitir ignorancia.
- Afrontar las críticas.
- Solicitar satisfactoriamente un trabajo
- Hablar en público.

Cuando una persona tiene problemas con sus habilidades sociales o con alguna(s) de las dimensiones conductuales de éstas, es muy probable que se presenten interacciones sociales poco reforzantes o incluso aversivas, no sólo para la persona que tenga el desajuste en la habilidad sino también para las personas con las que ésta interactúa; muchos individuos tienen problemas con algún componente de las habilidades, de acuerdo con Kelly (1987) “la conducta interpersonal constituye un área problemática para muchos individuos” (p.17) y a su vez, problemas interpersonales causan trastornos a nivel emocional y conductual.

Se han desarrollado diversas estrategias y programas de entrenamiento que pretenden “construir nuevas competencias conductuales” (Kelly, 1987, p.29) en personas que por diversas razones no hayan logrado desarrollar o aprender satisfactoriamente distintas dimensiones de las habilidades sociales (Kelly, 1987; Caballo, 2007). Dichos programas han

comprobado ser efectivos y han sido objeto de múltiples investigaciones en diferentes áreas; ejemplo de éstas son:

- Marín y León (2001) realizaron un estudio titulado *Entrenamiento en habilidades sociales: un método de enseñanza-aprendizaje para desarrollar las habilidades de comunicación interpersonal en el área de enfermería*. Se trata de una investigación de corte experimental en la que se utilizaron dos grupos de alumnos de enfermería, un grupo control y un grupo experimental al que se le entrenó en habilidades sociales con el objetivo de incrementar sus niveles de comunicación interpersonal, y para evaluar estos niveles utilizaron la Escala Multidimensional de Expresión Social diseñada por Caballo en 1989 (Marín y León, 2001). El entrenamiento se llevó a cabo en ocho sesiones de tres horas cada una, y se obtuvieron resultados positivos que afirman el aumento del nivel de comunicación interpersonal en los participantes que constituyeron el grupo experimental, incluso después de dos meses en los que se realizó una nueva medición.
- Por su parte, Hildalgo y Abarca (1990) llevaron a cabo una investigación titulada *Desarrollo en Habilidades sociales en estudiantes Universitarios*. Se trató de un trabajo experimental con una muestra de 113 participantes que resultaron con problemas en las habilidades sociales mediante la aplicación de diversos instrumentos, los cuales fueron divididos en tres grupos, dos grupos control y un grupo experimental; este último fue sometido a un taller de Desarrollo de Habilidades Sociales, que se realizó en doce sesiones grupales semanales de una hora y media cada una; los resultados obtenidos sugieren cambios significativos y positivos en cuanto a las habilidades sociales de los participantes del grupo experimental, no encontrándose diferencias en las habilidades sociales de los participantes que conformaban los grupos control.
- Gimeno (2003), realizó una investigación en el área de la psicología del deporte, *Descripción y evaluación preliminar de un programa de habilidades sociales y de solución de problemas con padres y entrenadores en el deporte infantil y juvenil*; en dicho estudio se describen, inicialmente, una serie de consideraciones conceptuales acerca de la relación entre el proceso de

socialización de los niños y de los jóvenes y la influencia de la conducta de sus padres en el ámbito de la práctica deportiva; en segundo lugar, se evaluó un programa de habilidades sociales y solución de problemas “Entrenando a Padres y Madres”, aplicado a los padres y entrenadores de los niños, y a los jóvenes, el cual estaba conformado por sesiones de cuatro horas para entrenadores y dos horas para padres y entrega de material informativo; los resultados sugieren una valoración positiva de ambos grupos (entrenadores y padres), destacando su utilidad para aprender y conseguir actitudes y conductas más adecuadas en este contexto.

Hasta ahora se ha hablado de habilidades sociales en forma general, haciendo más referencia a las dimensiones conductuales que forman parte de las habilidades necesarias para establecer relaciones interpersonales satisfactorias entre adultos, que son cualitativamente diferentes las competencias sociales en niños (Kelly 1987). Un aspecto que denota tal diferencia, es la variedad y complejidad que se da en la socialización por parte de los adultos, ya que en el caso de niños, el modo de interacción con sus pares es más similar a lo largo de distintas situaciones o contextos.

Otra diferencia entre las habilidades sociales en los adultos y en los niños está en relación con lo que es la perspectiva de desarrollo. Los adultos por un lado, están en una etapa de la vida en la que los aprendizajes previos junto con los más actuales, conforman las habilidades sociales más diversas y socializadas; esto a su vez significa que los adultos traen consigo una serie de aprendizajes beneficiosos u obstaculizantes para los objetivos terapéuticos. Los niños por otro lado están en una etapa en la que aprenden una serie de habilidades sociales básicas; el modo en que las aprendan tendrá repercusión en su desenvolvimiento social posterior, además de otras áreas como el aspecto laboral, estilo de vida y salud mental en general; específicamente se ha comprobado que hay correlación entre la incidencia de problemáticas como el abandono de los estudios, problemas maritales, alcoholismo, trastornos emocionales y delincuencia, con los déficits en habilidades sociales en la infancia; las habilidades sociales deficitarias en algunos casos también vienen acompañadas de cuadros o trastornos que abarcan otras áreas (como el autismo o la hiperactividad), por lo que en estos casos el atender estas dificultades de interacción social, no sólo solventa la dificultad en sí misma, sino que también da entrada a una intervención más global y necesaria (Lacasella, 2001).

Al igual que en los adultos, las habilidades sociales en niños tienen distintas dimensiones o componentes; Kelly (1987) desarrolló una serie de categorías que representan a las habilidades sociales básicas en el desenvolvimiento natural de los niños; estas son:

- Saludos: que son expresiones verbales que preceden a la interacción, con las cuales un niño indica de manera positiva que reconoce a su compañero.
- Iniciaciones sociales: suelen consistir en acercamiento físico y expresiones verbales, con las cuales uno de los niños da a entender su disposición de interacción con el otro (Por ejemplo, ¿quieres jugar futbol?);
- Preguntar y responder: tipo de interacción verbal en la cual los niños formulan preguntas que van más allá de si/no, y con el cual se forman las conversaciones.
- Elogio: consiste en que un niño se exprese verbalmente y de forma positiva en relación con alguna característica o acción del otro niño (Por ejemplo, ¡que bonitos zapatos tienes!).
- Proximidad y orientación: referidas a la condición básica de la posición en el espacio del niño con respecto a los otros, además de la orientación de su comportamiento (si atiende a lo que le dicen, si mira a los demás, entre otras).
- Participación en tarea o en el juego: tiene que ver con la participación activa en una tarea común con otros niños, en la que las acciones de unos y de otros son interdependientes de alguna forma (Por ejemplo; jugar a las damas, o hacer un dibujo grupal).
- Responsividad afectiva: es el modo de expresión emocional ante los gestos y acciones de los otros (Por ejemplo, sonreír ante un elogio).
- Conducta cooperativa: relacionada con actuar en función de los demás en situaciones de juego o tarea, e implica también ofrecer ayuda, u otorgar turnos a los otros niños para la buena participación de todos en una actividad (Por ejemplo, prestar un juguete o material o ceder un turno).

En el área de las habilidades sociales infantiles se han desarrollado investigaciones importantes; la conducta cooperativa forma parte de dichas habilidades, recientemente esta dimensión ha sido estudiada por distintos autores como parte del comportamiento social de los niños. En el siguiente apartado se presenta información valiosa al respecto.

I.2.- Conducta Cooperativa.

Es posible que se tenga una idea vaga acerca de lo que es la conducta cooperativa; si se le pregunta a una persona al azar, es probable que diga que cooperar es ayudar a las otras personas, hacer lo que sea necesario hacer en el momento, o respetar las normas.

Sean cuales sean las nociones que se tengan de este concepto, desde la perspectiva de la psicología, el primer paso para poder abordarla como objeto de estudio, sería definirla, y tener un esquema que permita reconocer su presencia o ausencia.

- Skinner (1971 c.p. Musso, 1985) se refiere al comportamiento cooperativo, como una conducta en la que dos o más sujetos dependen entre sí para la consecución de un determinado reforzador; razón por la cual cada sujeto realizaría una serie de operantes, que a su vez funcionarían como estímulos discriminativos para los otros sujetos, hasta que el reforzador esté al alcance.
- Ulrich y Mountjoy (1972 c.p. Musso, 1985), consideraban que el comportamiento cooperativo implica a dos o más organismos, que se comportan de un modo determinado, para obtener un reforzador común; la condición de este comportamiento es que todos actúen, ya que en caso de no hacerlo, el reforzador no estará a disposición de ninguno.
- Keller y Shoenfeld (1975 c.p. Musso, 1985) consideran que en el comportamiento cooperativo, dos o más organismos presentan un comportamiento combinado o coordinado, ya que dadas las condiciones, el reforzamiento se logrará si la combinación de conductas se presenta.
- Recasens (1977 c.p. Musso, 1985) definió la cooperación, como una acción colectiva en la que los participantes actúan juntos y simultáneamente, pero de modo diferenciado entre sí, combinando las diferentes acciones de cada uno.

Tremblay, Strain, Hedrickson, y Shores (1981 c.p. Musso, 1985) criticaron estas definiciones de comportamiento cooperativo, ya que todas ellas parecían ser vagas, y no mencionar ningún aspecto concreto, directamente distinguible, que indicase la aparición de conducta cooperativa.

A partir de esta crítica, Tremblay y cols. (1981 c.p. Musso, 1985) llevaron a cabo una investigación exploratoria con el objetivo de determinar los comportamientos cooperativos típicos en niños preescolares, y encontraron una serie de comportamientos que dividieron en vocales/verbales y motrices/gestuales.

Entre las acciones verbales están:

- Afirmaciones: que son frases con información solicitada.
- Comandos: órdenes de un niño para otro, en el que un niño ayuda a otro a realizar una actividad (Por ejemplo, echa la goma de pegar por aquí).
- Preguntas: conformadas por frases con las cuales un niño quiere obtener información de otro (Por ejemplo, ¿puedo tomar esto?).
- Jugar organizado: acción que consiste en que un niño da pautas a los demás acerca de un modo de jugar específico.
- Atención vocal: es una frase con la cual un niño quiere llamar la atención de otro niño sobre algo (Por ejemplo. ¡mira el conejito!).

Entre las acciones gestuales están:

- Imitar: un niño realiza las acciones de otro, con la topografía lo más similar posible.
- Atención de movimiento: acción de un niño para llamar la atención de otros niños.
- Asistir: consiste en ayudar a otro en la realización de una actividad.
- Compartir: acción en la que un niño deja que otro niño utilice un objeto propio.
- Afecto: es una acción en la que un niño da contacto físico positivo a otro niño (Por ejemplo, abrazarlo).
- Simulacro: acción en la que varios niños juegan simulando una situación en particular, pero asociado con expresiones de afecto positivo.

El estudio de Tremblay y cols. (1981 c.p. Musso, 1985) permitió a otros investigadores abordar la conducta cooperativa con mayor precisión y de un modo más operacionalizado, ya que daba una aproximación acerca de los comportamientos que se mostraban como típicamente cooperativos, para niños de esas edades.

A partir de lo anterior, se puede considerar, que el comportamiento cooperativo es aquel, en el que se combinan acciones por parte de diferentes participantes para la consecución de

un fin común; al mismo tiempo, las características concretas, específicas e identificables estarán determinadas por el contexto, la tarea o actividad y la población en la que aparezcan.

Importancia de la conducta cooperativa.

La cooperación, en términos generales, es un aspecto del comportamiento humano, que por lo general es aceptado e importante a tener presente. Sin embargo, en este punto nos pueden surgir dos preguntas: ¿el comportamiento cooperativo es útil y necesario? ¿o se considera como importante con base en un razonamiento moral?; por otro lado, ¿otros comportamientos y actitudes (como la competitividad), no resultarán más útiles para las personas y las acciones que desempeñan en el día a día?. Por interrogantes de este tipo, conviene considerar cuidadosamente las bondades de la cooperación.

Un primer aspecto que habla a favor de la cooperación, es el hecho de que ésta es un comportamiento asociado a aspectos naturales del ser humano, tales como la sociabilidad y la necesidad de compañía del otro. Esto es corroborado de diferentes modos: por un lado, hay coincidencia en considerar que la socialización es algo inherente al hombre, y una pista bastante clara de ello, es el hecho de que el hombre siempre ha vivido en agrupaciones, y no de modo aislado, es decir, es un ser gregario (Eisenberg, 1983). Por otro lado, también hay investigaciones, en las que se observan comportamientos empáticos y comprensivos en niños muy pequeños, que no han sido entrenados y que no han desarrollado un sentido ético o moral (Rayna, 2001).

Otro aspecto que habla de la pertinencia de la cooperación como comportamiento, es el hecho de que el ser humano vive en comunidad, entendiendo ésta como un grupo de gente que vive en un sitio circunscrito por ciertos límites, cuyas diferencias interpersonales produce que haya a su vez diferentes roles; para el funcionamiento y satisfacción de las necesidades de una comunidad, hace falta que cada parte o cada rol sea desempeñado. La cooperación, ante estas condiciones surge como una cualidad necesaria, para la satisfacción exitosa y sin dificultades de las necesidades de la comunidad (Musso, 1985).

También se puede mencionar, que varias investigaciones han confirmado que la cooperación facilita el mantenimiento de relaciones interpersonales de calidad, atenciones y

expresiones positivas, confianza y comunicación entre los miembros de un determinado grupo. Estos aspectos a su vez tienen incidencia directa sobre la calidad de vida (Espejo, 2009; Garaigordobil, 2003).

En cuarto lugar, la cooperación resulta ser un comportamiento conveniente, ya que está ligado a un mayor nivel de eficacia. Los estudios relacionados con el aprendizaje cooperativo, investigan las diferencias de producto (o resultado) entre el estudio que se lleva a cabo de modo competitivo, individualista y cooperativo; tales estudios apuntan a que el comportamiento cooperativo genera más productos (en caso de que se trate de la ejecución de una tarea en particular) o una mayor comprensión y conocimiento del tema estudiado (Ryan y Wheeler, 2001; Slavin, 1987).

La mayor eficacia producida por la cooperación, está también relacionada con un superior desarrollo de capacidades cognoscitivas tales como atención y memoria. Ello se cree que se debe a un mayor nivel de estimulación, asociado a cuando se trabaja de modo cooperativo (Johnson & Johnson, 1986 c.p. Garaigordobil, 2003).

Factores que inciden en la cooperación

Las diferencias interpersonales son uno de los factores considerados como principales, entre los determinantes de la cooperación; cuando se habla de ellas, se está tomando en cuenta, prácticamente cualquier conjunto de rasgos que permitan describir distintos tipos de comportamiento (Cremer y Van Lange, 2001; López, Apodaca, Etxebarria, Fuentes y Ortíz, 1998). En términos generales, distintos tipos de personalidad han sido asociados a la aparición de conductas cooperativas, como lo demuestra el estudio de Cremer y Van Lange (2001) en el que diferentes tipos de personalidad correlacionaban con diferentes niveles de cooperación, en el juego del dilema del prisionero.

Hay ciertos rasgos individuales que han sido asociados a la cooperación, uno de éstos es el nivel de empatía, que permite a la persona sintonizar los estados subjetivos de otros, logrando percibir como propia la dificultad que se percibe en otra persona; la “toma de perspectiva” también es un rasgo asociado a la cooperación, y consiste en procedimientos o acciones de orden cognoscitivo, con los cuales una persona considera la situación de otra, con base en los aspectos que la están afectando (López y cols., 1998).

Además de los rasgos de personalidad, el ambiente resulta ser un factor primordial en la conformación de comportamientos cooperativos. Desde el punto de vista conductual, la cooperación es un producto de las contingencias, y del nivel de reforzamiento que se le dé a este tipo particular de comportamiento. La investigación de Musso (1985) pone en relieve este factor, ya que en este estudio se evaluó el efecto del reforzamiento social de una profesora, sobre el nivel de comportamiento cooperativo de un grupo de alumnos, obteniendo aumentos significativos con la introducción del refuerzo dado por la profesora.

Asociado a las contingencias ambientales suministradas por medio de programas, está el factor de las relaciones interpersonales y calidad del apego, los cuales tienen incidencia sobre el nivel de cooperación. Varias investigaciones han comprobado que el nivel de aceptación que perciba un niño en su hogar o en la escuela, correlaciona positivamente con la cantidad de colaboración o acciones prosociales que realiza (Espejo, 2009). Por otro lado, el nivel de aislamiento y rechazo social, correlaciona inversamente con el nivel de cooperación (Twenge, Baumeister, DeWall, Cariocco y Bartels, 2007). Estos hallazgos tienen cierta similitud con lo propuesto por Piaget (1974 c.p. Garaigordobil, 2003), que consideraba que las relaciones sociales formarían el esquema moral de la persona, y este esquema a su vez, regiría acciones deliberadas, entre ellas la conducta cooperativa.

A partir de las cualidades de la conducta cooperativa, y de los factores que la impulsan, han surgido varias iniciativas cuya finalidad es generar programas y acciones educativas que logren incrementar y mantener altos niveles de comportamiento cooperativo en niños y adolescentes. El juego se postula como una de estas alternativas de intervención en el contexto escolar, por ser una vía para estimular el comportamiento cooperativo (Garaigordobil, 2003; Orlick, 1981).

I.3.- El Juego.

El juego es una actividad presente en la vida común del ser humano. Se la asocia con el esparcimiento y la diversión, cualidades que hacen de esta actividad algo deseable y espontáneamente repetible a lo largo del tiempo; ejemplos de ello los tenemos cuando vemos niños jugando a la "ere", señores jugando al dominó en algún restaurante, o adolescentes llevando a cabo un partido de fútbol amistoso. El juego además posee toda una variedad de posibilidades, ya que varían en el nivel de estructuración de sus reglas, en

su cantidad de reglas, en la amplitud de acciones que circunscriben, en los contextos, en el nivel de popularidad, en la edad de las personas que lo llevan a cabo, entre otras (Torres, 2002).

Sin embargo, a pesar de que se pueda tener una imagen de lo que son los juegos, caben las preguntas, ¿qué define la situación de juego?, ¿cuándo la actividad realizada es un juego, y no meramente algo similar?. Huizinga (1944, c.p. Torres, 2002) ofrece una buena definición:

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, acompañada de una sensación de tensión y de júbilo, y de la conciencia de ser de otro modo que en la vida real (p. 120).

De acuerdo con esa definición, existen una serie de condiciones que marcan pauta sobre lo que es una situación de juego. En primer lugar, se establecen de modo explícito o implícito una serie de reglas, que limitan el comportamiento, y a su vez, le dan un sentido; este sentido a su vez, atrae la atención de los participantes, y genera “tensión” o actividad continua; el sentido de esta actividad, al mismo tiempo, genera un estado subjetivo distinto del que hay en una situación más cotidiana y menos activa; la situación de juego también produce una serie de emociones, relacionadas con lo ocurrido en la situación de juego. Todo ello es voluntario, impulsado por el mero hecho de jugar; según Callois (1958, c.p. Torres, 2002), el objetivo del juego es el juego mismo; por otro lado, según Testayre (1987, c.p. Torres, 2002), el juego no puede ser inducido con recompensas ni con órdenes, porque cuando esto ocurre, deja de ser juego.

Teorías del Juego

El fenómeno de Juego puede ser llamativo, debido a dos razones: por un lado, es un fenómeno que si bien está presente en el adulto, resulta más constante y obvio en el comportamiento de los niños; en cierto modo si se quiere comprender el comportamiento infantil, se debe observar necesariamente el comportamiento de juego. Por otro lado, el juego es un comportamiento que llama la atención debido a que no tiene fin externo, sino

que su fin es su propia ejecución y la diversión que produce. Tales características pueden haber llamado la atención de varios autores, que trataron de dar explicación a este fenómeno (Reyes, 1998).

Una de las explicaciones más remotas que se tienen, es la que proporciona Spencer (1855; c.p. Bijou, 1982), en la que afirma que el juego se produce por un excedente de espíritus animales y energía muscular, que a su vez lleva a un continuo movimiento y descarga de estas energías.

Posteriormente, Groos (1901, c.p. Bijou, 1982) explica que el juego considerando es un comportamiento instintivo, que tiene como finalidad preparar a la persona para las actividades adultas. Esta explicación a su vez es similar a la que aporta Stanley Hall (1904, c.p. Bijou, 1982), ya que también considera que el juego es una acción instintiva, pero que además, consiste en una recapitulación cultural, en la que se reviven rutinas y acciones de nuestros ancestros.

También existen los planteamientos catárticos, dentro de los cuales se puede clasificar a los psicoanalistas. Freud consideraba que el juego se regía por el principio de placer, y que reprimía su verdadero contenido a través de una serie de patrones estéticos; de este modo el juego representa una válvula de escape a emociones reprimidas, en un modo de expresión tolerado, ante el ya instaurado principio de realidad (Reyes, 1998; Torres, 2002). Klein planteaba los juegos infantiles como una serie de proyecciones del inconsciente, análogos a los sueños (Reyes, 1998; Torres, 2002). Erikson, por su parte, definía a el juego como una actividad en la que se constituía el Yo, que era de carácter dramático, y en el que se constituían roles y guiones que posteriormente tomarían las personas en vida adulta; más específicamente, plantea que el juego infantil es una situación de ensayo, en la que el niño va avanzando a nuevas etapas de dominio (Reyes, 1998; Torres, 2002). Winnicott veía el juego como una actividad que realiza la persona sana, y que consiste en una constante interacción en donde se mezcla el aspecto subjetivo con el objetivo, por tratarse de una interacción con la realidad, y especialmente, por tratarse de una interacción con los otros; esta capacidad de interacción dinámica, se empieza a conformar entre el bebé y la madre (Larotonda, 1978; Reyes, 1998; Torres, 2002).

Otros autores como Sutton-Smith (1967, c.p. Bijou, 1982) y Hurlock (1972, c.p. Bijou, 1982), siguen la línea de pensamiento hedonista, considerando que el juego es toda actividad que se realiza por el placer, y no por los resultados que proporciona. Esta es una concepción muy general del juego, como la que plantea Stone y Church (1973, c.p. Bijou, 1982), que consiste en que el juego es todo aquello que hace el niño cuando no está realizando una actividad cotidiana, como dormir, comer, ir al baño, ir al médico, entre otras.

Desde el punto de vista de teorías cognoscitivas, Piaget propone que el juego condensa aspectos funcionales de la actividad humana en general; por lo tanto es un ejercicio de alteración de la realidad, donde el ambiente se ve modificado para encajar de una determinada forma en una estructura de pensamiento; en este sentido, la finalidad del juego es formar y demostrar la maestría que se tiene sobre diversas actividades que se realizan, aspecto que produce placer; con base en estos aspectos generales, el juego se irá moldeando a las estructuras cognoscitivas formadas para el periodo evolutivo de la persona, encontrando por ejemplo, que los juegos del infante inicialmente son motores, posteriormente se desarrollan y forman una serie de distorsiones simbólicas, y ya de entrada a la adultez, van estructurándose y socializándose (Garaigordobil, 2003; Reyes, 1998; Torres, 2002).

Bijou (1982) aportó desde el modelo conductual, una explicación funcional a varias modalidades de juego; a pesar de que son analizadas de modo separado, pueden aparecer de modo solapado en el comportamiento del niño (habiendo varios de estos aspectos funcionales en acción simultáneamente). Dichas modalidades de juego son:

- Juego de orientación o productor de conocimiento: este es un juego, en el que se entra en interacción con el medio circundante, con la finalidad de tener contacto con diversos objetos, ganar una noción de su forma y textura, y en muchos casos también asimilar nombres y etiquetas correspondientes a dichos objetos.
- El juego diferenciador de respuestas: se puede reconocer este tipo de juego, como aquel en el que se ejercita una determinada habilidad o acción específica, ya que el reforzador está dado por la ejecución de un comportamiento de un determinado modo; puede darse en grupos, y la acción coordinada entre jugadores resulta reforzante y cooperativa.

- Juego que incrementa propiedades reforzantes: son juegos en los que las acciones van dirigidas a aumentar la intensidad y frecuencia de un determinado estímulo que resulta reforzante por sí mismo.
- Juego Imaginativo: se caracteriza por la presencia de estímulos sustitutos, que aparecen de modo paralelo a estímulos reales en el ambiente. Dadas estas características, se puede ver que en este juego hay un control de estímulos bajo, además de una alta dependencia en los estados disposicionales, que modularán su desenvolvimiento.
- Juego de solución de problemas: también conocido como juego constructivo, consiste en que el jugador o jugadores producen comportamientos para lograr un efecto o un fin último. Cuando se da de modo grupal, resulta inevitablemente en comportamiento cooperativo, ya que los participantes coordinan sus acciones en función de una consecuencia común.

Parten (1943, c.p. Lounsbury y Bell 1976), a pesar de no haber realizado teorizaciones acerca del origen del juego y su explicación, aportó una clasificación de los tipos de juego, tomando en consideración como aspecto principal, el nivel de socialización que implica; de este modo su clasificación toma en cuenta desde el juego solitario, hasta el cooperativo. Las categorías son:

- Comportamiento no ocupado: surge cuando el niño pasa por un tiempo desocupado, en el que observa lo que llama su atención, juega con su cuerpo, o simplemente espera.
- Comportamiento observador: en esta categoría, el niño contempla el juego de otros niños, e incluso puede interactuar conversando o haciendo comentarios, pero no participa directamente en el juego.
- Juego solitario: en esta situación, el niño juega solo, con juguetes distintos de los de sus pares y sin acercarse a ellos; el juego se desempeña de modo completamente independiente al de sus pares.
- Juegos en paralelo: sigue siendo independiente del juego de los pares; sin embargo, ya existe una mayor proximidad física, y se usan los mismos juguetes que son utilizados por los pares.
- Juego asociativo: se caracteriza porque el niño juega en proximidad física, con los mismos juguetes, e interactúa en su juego directamente con los demás; sin

embargo, en este juego no hay coordinación; el juego del niño no se rige por los deseos de los demás, ni cede ante las necesidades del grupo.

- Juego cooperativo: el niño participa en un grupo que juega coordinadamente, tomando acciones para producir una consecuencia común (como puede ser construir algo, dramatizar una situación, entre otras).

Finalmente, y a modo de complemento, Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi (1998) plantean que a partir del self y la conciencia propias del ser humano, surgen ciertos estados psicológicos llamados estados de flujo, en los cuales la conciencia se proyecta completamente hacia la actividad que se está realizando, y produciendo un estado subjetivo de “flujo” o de dinamismo en las acciones llevadas a cabo; el juego, conocido en sus diferentes variedades y formas, conforma la principal actividad que produce este estado, siendo conocido por el placer y concentración que produce, y la sensación de dinamismo y movimiento pleno; por ello también se puede decir, que el flujo cuando aparece en una acción no ociosa, lo vuelve más como un juego desde el punto de vista subjetivo, y produce una activación o experiencia óptima.

Importancia del Juego

Una primera y fundamental importancia del juego para el ser humano y su desarrollo, viene por el hecho de que es un modo natural por el cual se puede acrecentar y mantener el desarrollo del ser humano, desde etapas iniciales hasta la adultez. Numerosos autores coinciden en considerar que el juego es un modo natural de entrenamiento, muy presente en los niños, que tiene como finalidad preparar a cada individuo par las labores que posteriormente tendrá que realizar (Carlson, 1999; Garaigordobil, 1995; Ortega, 1991).

También se plantea que en la actividad de juego, se utilizan las mismas facultades que serían utilizadas en las actividades y exigencias escolares comunes, además de en la vida laboral y social posterior. Según varios autores, el juego ejercita la atención, la memoria, introduce la discriminación de estímulos, permite diferenciar respuestas, estimula el desarrollo de estructuras mentales, del lenguaje, pensamiento lógico y pensamiento abstracto, además del desarrollo físico y motor que produce cuando implica movimiento. También contribuye en el desarrollo de la creatividad, ya que en la situación de juego puede

darse la posibilidad de mezclar acciones, ideas, conceptos y procesos (Bijou, 1982; Garaigordobil, 1995; Garaigordobil, s.f.; Reyes, 1998).

Un tercer aspecto positivo en el juego es el tipo de socialización que implica. Desde este punto de vista, el juego es un modo de estimular y desarrollar, la comunicación y la capacidad de socialización en los niños, e incluso en los adultos. Todo esto ocurre debido a que el juego con bastante frecuencia, produce situaciones en las que participar está directamente relacionado con interactuar con los otros participantes, o lo que es lo mismo, no interactuar significaría no jugar el juego; en una situación de juego, los jugadores puede que se tengan que poner de acuerdo para poder llevar a cabo una acción (como puede ser el caso de las negociaciones que se forman al jugar monopolio), o puede ser que el juego en si mismo consista en expresar una información en una determinada forma (como es el caso de jugar mímica) (Carlson, 1999; Garaigordobil, 1995; Garaigordobil, s.f.).

A estas bondades del juego se le agrega el mero placer que produce. Ciertamente se puede mantener como objetivo educativo y psicológico, desarrollar una serie de habilidades y actitudes positivas en los niños y jóvenes para su futura inserción a la vida adulta, sin embargo, si los métodos resultan gratificantes, el tiempo educativo resultará de mayor calidad, y es más probable que se desarrollen una serie de actitudes positivas en torno a las actividades laborales que serán realizadas en el futuro (Garaigordobil, 1995; Larotonda, 1978; Ortega, 1991).

Además, el juego provee de un espacio de interacción directo y de alta actividad, por lo que en caso de usarlo como método didáctico o terapéutico, presenta una probabilidad considerable de resultar ser eficiente.

A partir de los mencionados beneficios del juego, algunos autores han generado esquemas de intervención en el área escolar, con la finalidad de incrementar la conducta prosocial, dentro de los que se incluye el comportamiento cooperativo.

Juego Cooperativo

Es necesario precisar, que muchos de los beneficios aportados por la situación de juego dependen de una serie de características, dadas por las reglas o lineamientos particulares que lo rijan.

Varios autores han considerado distinguir entre juegos cooperativos y competitivos, debido a que poseen características distintas y claramente reconocibles. Por un lado, los juegos cooperativos se caracterizan por el hecho de que todos los participantes tienen un fin común, lo cual trae como primera consecuencia, que no hay rivalidad (ya que el logro de un participante no es excluyente del logro de los demás), sino que por el contrario, las acciones deben de funcionar de modo coordinado para lograr el objetivo; esto a su vez posibilita la aparición de comunicación, ayuda entre participantes, amistad, empatía, tolerancia ante las diferencias interpersonales, una apertura a distintos roles para el logro de la meta y respeto de las normas; por otro lado, la participación de los jugadores estará dada principalmente por el deseo de divertirse y no por el resultado (Carlson, 1999; Garaigordobil, 2003; 1995; s.f.).

El juego competitivo en cambio, consiste en que hay dos o varias partes integrantes (consistentes en uno o más participantes) que se enfrentan y compiten por tener una mayor eficacia en una determinada acción planteada por el juego; esto implica que la victoria de unos está ligada a la derrota de otros, lo que trae como posibles consecuencias, que las partes entren en discusión o confrontación por falta de acuerdos en algún punto del juego, que haya presión o exclusión de alguno de los participantes, que haya burlas sobre el desempeño de algún participante, entre otras. (Carlson, 1999; Garaigordobil, 2003; 1995; s.f.).

A partir de estas condiciones, unos autores consideran que el hecho de que en diversos centros educativos existan niños aislados, se debe a los efectos que tiene el juego competitivo sobre los compañeros de clase. Estos autores consideran que para promover la participación y el desarrollo de habilidades sociales, es preferible el uso de juegos cooperativos (Carlson, 1999).

A partir de estas consideraciones, diferentes autores han hecho investigaciones comparativas entre ambos tipos de juegos, con la finalidad de medir los efectos que tienen

sobre el comportamiento prosocial y agresivo en diversos grupos de niños de distintos contextos. Los resultados de estas investigaciones parecen llegar a la misma conclusión: debido a la estimulación que producen los juegos cooperativos, se aumenta la frecuencia de comportamientos prosociales, y disminuye el comportamiento agresivo, a la vez que los juegos competitivos aumentan los niveles de comportamiento agresivo y disminuyen los comportamientos prosociales (Bay-Hinitz, Peterson y Quillitch, 1994, Grineski, 1989 y Reynolds, 1997 c.p. Velazquez, 1997)

Planteamiento de Garaigordobil

Garaigordobil (2003; 1995) plantea un programa de intervención con juego, que tiene como finalidad estimular la creatividad y cooperación de los niños (de entre 7 y 11 años), a través de una serie de sesiones en las que realizan juegos creativos y cooperativos. Se han hecho una serie de investigaciones desde el año 1989 con este programa, para comprobar sus efectos sobre diferentes grupos escolares; el fin último de estas investigaciones, es obtener una herramienta educativa y psicológica, con la cual poder disminuir los niveles de agresividad, aumentar los niveles de conducta prosocial (incluida la cooperación), además de crear un medio que estimule y desarrolle la creatividad y las capacidades cognitivas.

En términos generales, este programa consta de una sesión por semana a lo largo de un año escolar, en las que se aplican varios juegos de diferente tipo (unos se centran en la creatividad, otros en la cooperación y en la ayuda de unos a otros), que duran de sesenta a noventa minutos; se inician las actividades sentados en el suelo, se mencionan los objetivos de la actividad, se inicia la primera actividad de juego, y al concluirla se hace una corta relajación junto con una conversación acerca del juego que se acaba de realizar; después se procede a realizar el próximo juego, hasta haber realizado los seis juegos correspondientes. Para cada sesión se manejan seis tipos de juego, que son: primero los juegos de presentación, que son actividades dirigidas a que los participantes se empiecen a conocer; en segundo lugar, los juegos de comunicación, en los que se dan una serie de condiciones en las que los participantes tienen que transmitir un mensaje verbal o no verbal, con el objetivo de ejercitar la comunicación como tal y fortalecer los vínculos entre participantes; tercero, los juegos de dar y recibir, que son juegos diseñados, para que de alguna manera los participantes perciban la necesidad de los otros participantes y se asistan; cuarto, los juegos de confianza, que generan situaciones de interdependencia entre participantes, de

modo que para poder lograr el objetivo, tienen que confiar y depender en las acciones de otro participantes; quinto, juegos de cooperación, en los que los participantes se ven obligados a compartir materiales o esfuerzos para lograr los objetivos grupales; y sexto, juegos de expresión dramática, que tal y como lo expresa el nombre, son juegos diseñados no sólo para interactuar y comunicarse, sino también para expresar emociones y ganar confianza. Sin embargo, este programa puede ser acoplado o adaptado a diferentes exigencias según sea su caso, trabajando más con unos juegos y menos con otros, así como propiciando algún tipo de reflexión en particular (Garagordobil, 2003; 1995).

Investigaciones sobre Juego Cooperativo

Para simplificar la revisión del historial de investigación sobre juego cooperativo, se puede hacer primero un resumen de los aspectos más resaltantes de esta área de investigación; después hacer una revisión de varias investigaciones particulares, para considerar con un poco más en de detalle, los aspectos metodológicos y los resultados de cada varias investigaciones en el área.

Las investigaciones sobre juego cooperativo se inician a finales de la década de los años 70, con el aporte de Terry Orlick, quien realizó varios estudios sobre el efecto de juegos cooperativos en el comportamiento prosocial en niños pre-escolares, logrando un aumento de los gestos interpersonales positivos, así como la colaboración, comprobando su efecto en diversos contextos, como situaciones de juego en el patio de recreo o en el aula de clases (Velázquez, 1997). En 1981 Orlick llevó a cabo otra investigación con el objetivo de comprobar el efecto de distintos tipos de juego (de tipo cooperativo, individual y libre), sobre el comportamiento cooperativo, y su transferencia a la situación de receso; las mediciones realizadas bajo un diseño AB con medidas pretest y posttest, y consistieron en observación del comportamiento cooperativo, tomando las siguientes categorías: comportamiento cooperativo durante la tarea, interacciones positivas y la conducta verbal cooperativa; se aplicaron pruebas estadísticas no paramétricas, y se comprobó que hubo un incremento significativo del comportamiento cooperativo fuera del receso (para el grupo de juego cooperativo), sin embargo la diferencia no es significativa dentro de la situación de receso (Orlick, 1981).

Grineski en 1989 (c.p. Velázquez, 1997) comprobó el efecto diferencial de los juegos cooperativos y competitivos sobre el comportamiento prosocial y agresivo, hallando que los juegos cooperativos producían los efectos más deseados; Bay-Hinitz, Peterson y Quilitch (1994) y Reynolds (1997) (c.p. Velázquez, 1997), al igual que Grineski, evaluaron los efectos del juego cooperativo y el competitivo, encontrando efectos más positivos para el juego cooperativo; Grineski también realizó un estudio en 1991 para determinar los efectos del juego y obtuvo que aumentó la cantidad de contactos positivos y disminuyeron los negativos entre los participantes. Por su parte, Weinstein y Goodman (1993), estudiaron los efectos positivos del uso del juego cooperativo sobre el comportamiento social de los niños obteniendo resultados positivos (c.p. Velázquez, 1997).

Por otro lado, están las investigaciones de Garaigordobil, que como se ha mencionado, se iniciaron en 1989 y han continuado hasta fechas recientes. En estas investigaciones la autora pretende comprobar el efecto del juego cooperativo y creativo sobre diferentes rasgos de personalidad, creatividad e inteligencia. En las investigaciones encontradas refiere resultados deseados, con aumentos en rasgos de personalidad asociados a conductual prosocial (Garaigordobil, 1995). En 2004 realizó un estudio con el objetivo de evaluar el efecto del programa de juego cooperativo y creativo sobre una muestra de ochenta y seis niños con comportamiento agresivo, divididos en 2 grupos, uno control y otro experimental; la evaluación se realizó utilizando dos cuestionarios, uno de asertividad y otro de agresividad y conducta antisocial, y se hicieron mediciones pretest y posttest; los resultados muestran que hay diferencias significativas para ambos aspectos, asertividad y agresividad (Garaigordobil, 2004). En 2005, realizó otro estudio con el objetivo de comprobar el efecto de su programa sobre el nivel de inteligencia verbal y no verbal en una muestra de ochenta y seis niños, utilizando un diseño pretest posttest con grupo control; se aplicaron dos tests para medir el nivel de inteligencia (test breve de Kaufman y test de asociación de palabras de Garaigordobil); los resultados muestran que hubo diferencias significativas para las medidas realizadas en las comparaciones correspondientes (posttest-posttest y pretest-posttest) (Garaigordobil, 2005).

Existen otras investigaciones, que pueden aportar información complementaria a los hallazgos ya considerados en las investigaciones revisadas.

En 1976 Lounsbury y Bell realizaron un estudio en el que querían comprobar, el efecto del uso de un determinado juguete sobre la aparición de juego cooperativo de niños pre-escolares;

este juguete estaba diseñado para operar sólo si se utilizaba de modo coordinado entre varios participantes; las condiciones observadas fueron la entrega del juguete sin entrenamiento (del uso del juguete), entrenamiento parcial y entrenamiento completo, y se obtuvo que sólo en la situación después de la condición de entrenamiento completo se encontró juego cooperativo, a diferencia de las otras condiciones, en las que sólo se observó juego asociativo. Resulta interesante observar que en este estudio los patrones de comportamiento cooperativo, son dados por la mecánica de un juguete (Lounsbury y Bell, 1976).

Jahr y Eldevik realizaron un estudio en 2002, con el objetivo de aumentar el nivel de juego cooperativo en situaciones cotidianas para un grupo de niños preescolares, utilizando dos condiciones, una de modelado y otra de modelado con descripción por parte de los niños, sobre el comportamiento de los modelos. La investigación siguió un diseño AB con seguimiento, y por medio del análisis visual, se logra observar un incremento significativo durante la condición de modelado y descripción, y un mantenimiento del comportamiento cooperativo, una vez terminada la intervención. (Jahr y Eldevik, 2002).

En 2003, Wolfe, Dattilo y Gast llevaron a cabo un estudio en el que evaluaron el efecto del juego cooperativo y la economía de fichas, sobre la conducta agresiva y prosocial, de un grupo de adolescentes con alteraciones conductuales y emocionales. El diseño manejado en esta investigación fue A – B – BC – B – BC, en el que la condición A es línea base, condición B juego cooperativo, y condición BC juego cooperativo y economía de fichas; la medición realizada en esta investigación consistió en observación y registro de comportamiento antisocial y prosocial. Los hallazgos de esta investigación precisan que el comportamiento antisocial se mantuvo con una frecuencia baja o nula a lo largo de todas las condiciones, sin embargo, el comportamiento prosocial aumentó su frecuencia sólo en la condición de juego y economía de fichas, no teniendo éste efecto la condición de juego cooperativo. Llama la atención que en esta condición, el juego cooperativo no haya mostrado la eficacia observada anteriormente, y posiblemente se deba a la diferencia de población (Wolfe, Dattilo y Gast, 2003).

A partir de las investigaciones revisadas, se puede observar que el juego cooperativo ha mostrado sus efectos positivos después de haberse aplicado a través de los programas planteados. Su potencialidad como una herramienta de la Psicología y la Educación, está dada por la posibilidad de la creación de un ambiente estimulante, en el que se puedan

desarrollar de modo ameno, las capacidades cognoscitivas, creativas, además de las habilidades sociales, la cooperación, la empatía, la tolerancia, la amistad y la coordinación.

Sin embargo, todos estos efectos se verían muy limitados, si sólo pudiesen apreciarse en delimitados contextos. El objetivo último de estas investigaciones es producir una herramienta que permita desarrollar estas cualidades en personas de diferentes edades, para que a su vez se presenten en diversos contextos (como el hogar, el contexto académico, el laboral, entre otros.). Por tales razones, es del interés de esta investigación considerar la transferencia, lo que nos lleva a hacer una revisión teórica de este tema.

I.4.- Transferencia del Aprendizaje.

La transferencia es un tema de gran importancia en el área de la educación (al igual que para la psicología), ya que esta tiene como objetivo, dar una serie de herramientas, conocimientos, aptitudes y actitudes, que sean utilizados tanto dentro como fuera del entorno escolar. Desde este punto de vista, el ambiente escolar (al igual que el terapéutico), tiene como finalidad, facilitar la aparición de un determinado comportamiento, a partir de una serie de condiciones ambientales (tales como el salón de clases, la presencia de material didáctico, la presencia de los otros compañeros, entre otras), instrucciones (o pautas de conducta) y contingencias (Orme y Purnell, 1968).

Sin embargo, antes de proceder a tomar en cuenta los factores que pueden producir transferencia y las estrategias para facilitarla, en el contexto educativo y otros contextos, es importante tener una idea precisa de qué es. Un modo de empezar, es distinguir entre transferencia y generalización, siendo la generalización la aparición de un comportamiento con mayor o menor frecuencia, ante estímulos discriminativos, que a pesar de estar en la misma dimensión estimular que el estímulo discriminativo inicial (al cual se había condicionado la respuesta), son diferentes por poseer valores distintos (Kalish, 1976 c.p. Lacasella, 2006). Stokes y Baer (1977, c.p. Lacasella, 2006) aportan otra definición de generalización, caracterizada por tener un matiz más pragmático, y en el que se ve una cierta transición del concepto de generalización al de transferencia: estos autores consideran que la generalización es aquella condición, en la que aparece un comportamiento bajo una situación de no-entrenamiento; ciertamente la diferencia entre la situación de entrenamiento y la de no-entrenamiento, puede diferir en más de un estímulo y/o dimensión estimular. Lo

anterior lleva a definir la transferencia, como un comportamiento que ocurre en presencia de toda una variedad de estímulos diferentes (a los presentes en el condicionamiento inicial), correspondientes a diversas dimensiones estímulares (Lacasella, 2006).

Ante la necesidad de lograr la generalización del comportamiento esperado dentro del salón de clases, cabe preguntar: ¿qué permite la transferencia del comportamiento instaurado en el salón de clases?. Se puede decir que el aprendizaje de un comportamiento ocurre ante una serie de estímulos discriminativos y reforzantes, que además mantienen la secuencia conductual; si de un contexto a otro, hay una serie de estímulos discriminativos y reforzantes similares, y no hay otros estímulos que produzcan interferencia (con la aparición de otro comportamiento), habrá transferencia de comportamiento (Sundel y Sundel, 1981).

A partir de lo anterior, se puede hablar específicamente de factores obstaculizantes para la transferencia, de un contexto artificial a un contexto natural. Un obstáculo principal en la transferencia de un comportamiento, es la falta de reforzamiento de la conducta en el contexto natural, produciendo que aquello que se ha aprendido en el contexto controlado, no sea reforzado y no aparezca en un contexto natural; otro obstáculo puede ser el reforzamiento de comportamientos excluyentes al deseado en el contexto natural, produciendo la aparición de comportamiento no deseado, en vez de aquel que fue instaurado o incrementado en el contexto controlado; la diferencia de estímulos contextuales o estímulos discriminativos puede ser también un obstáculo, ya que ciertos estímulos discriminativos pueden dar cabida a secuencias conductuales no deseadas, o bien la diferencia de estímulos en relación con el entorno controlado puede generar como consecuencia, que no se inicie la secuencia conductual deseada por falta de disposición inicial; un último factor obstaculizante puede ser la falta de práctica del comportamiento entrenado en el contexto artificial, lo que trae como consecuencia que al entrar en un contexto con unos estímulos y unas contingencias distintas, el comportamiento deseado, no instaurado con suficiente solidez, no se presenta (Sundel y Sundel, 1981).

En el contexto terapéutico hay varias estrategias para facilitar la aparición de transferencia, en un contexto natural no controlado. Una de estas estrategias es controlar las contingencias ambientales, como en algunos casos de terapia con niños, donde muchas de las contingencias son controladas por los padres; generar ensayos prácticos y feedback en el contexto controlado, hace que el sujeto vaya poniendo en práctica directa esas

habilidades, y de ese modo afrontará el contexto natural con cierta experiencia y no sólo con pautas o instrucciones comportamentales; otra estrategia es incluir dentro del ambiente controlado elementos que asemejen al contexto natural, sean personas -como puede ser el caso de las terapias que buscan incrementar las habilidades heterosociales, generando ensayos conductuales con un asistente del terapeuta- u objetos -como es el caso de algunas terapias en las que se trata la fobia, en el que se va dando un contacto cada vez más cercano con el objeto ansiógeno-; una última estrategia a tomar, consiste en utilizar tareas conductuales, que son asignaciones dadas para que el paciente ponga en práctica en contexto real, las habilidades adquiridas en el contexto terapéutico controlado, tomando en consideración las capacidades actuales del paciente para asegurar su éxito (Sundel y Sundel, 1981).

Investigaciones sobre transferencia

En el contexto educativo se han hecho una serie de investigaciones en las que se ha tratado de producir y comprobar la transferencia. Orme y Purnell (1968) realizaron un estudio con el objetivo de comprobar la transferencia de un tratamiento con RDO y economía de fichas sobre los estudiantes de un salón de clases, midiendo los niveles de comportamiento adecuado e inadecuado, antes del tratamiento, durante el tratamiento y una vez se había cambiado de contexto, de profesor y se había dejado de aplicar la economía de fichas; los resultados de esta investigación muestran que hubo cambios conductuales esperados en la fase de tratamiento, y que hubo transferencia, ya que dichos cambios se mantuvieron a pesar del cambio contextual.

Los modos de facilitar la transferencia en el área educativa siguen los mismos principios del área terapéutica; un ejemplo de ello es el programa diseñado por Lovaas para personas con retardo en el desarrollo. Una parte de este programa está dirigida a la transferencia del aprendizaje a contextos naturales, en la cual hay primero una fase de entrenamiento 1 a 1 con el alumno durante un tiempo aproximado de diez minutos, usando instrucciones y sobrecorrección; después, dentro del espacio de entrenamiento el alumno aplica lo que acaba de aprender en la fase de entrenamiento, gracias a que el espacio de entrenamiento tiene muchos elementos similares o idénticos a los contextos naturales; de ese modo si el alumno está aprendiendo a comprar en el supermercado, dentro del espacio de

entrenamiento hay una estantería con productos, una caja registradora y un cajero (Our Difference, 2010).

Por su parte, Emshoff, Redd y Davidson (2002) realizaron una investigación similar en un reformatorio para adolescentes delincuentes, en el que utilizaron dos grupos, que fueron intervenidos en siete sesiones de treinta minutos; con uno de los grupos utilizaron una actividad lúdica (jugar ping pong) y reforzamiento administrado por un terapeuta, cuando emitieran comentarios adecuados o positivos hechos a otros de sus compañeros durante la actividad; en el otro grupo se utilizaron varios terapeutas y actividades a lo largo de las sesiones; los resultados de esta investigación muestran un mayor nivel de conducta prosocial en contexto natural, para el grupo que tuvo varias actividades que para el que sólo tuvo una.

Los aspectos revisados a lo largo del marco referencial proporcionan información valiosa acerca de la base de esta investigación; que además, resulta ser necesaria para comprender la importancia de este estudio, los objetivos que se plantea y el plan de acción que se llevó a cabo desde el planteamiento de la situación que se abordó hasta la discusión de los resultados obtenidos.

II.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

La niñez conforma la etapa en la que se aprenden las habilidades sociales básicas, aprendizaje que tendrá repercusión en el desenvolvimiento social posterior de los individuos, incluyendo áreas como el aspecto laboral, las relaciones interpersonales, el estilo de vida en general, entre otras cosas (Kelly. 1987).

La conducta cooperativa forma parte importante de las habilidades sociales y en la niñez resulta interesante promoverla en el ámbito escolar, ya que el colegio representa una institución de gran peso para los niños e incluso adolescentes, ya que es allí donde aprenden entre muchas otras cosas, cómo socializar con grupos de personas que además son distintos a ellos. El comportamiento cooperativo es una de las condiciones fundamentales de la convivencia en sociedad, ya que gracias a él los esfuerzos de diferentes personas se integran, siendo posibles el logro de metas, que individualmente sería imposible realizar, y que en sí mismas son de beneficio para todos. (Garaigordobil, 2003).

“El hombre es fundamentalmente un ser social, un ser que ‘se construye’ en lo social” (Garaigordobil, 2003, p. 16). Afirmaciones como ésta, resultan ser bastante comunes hoy en día en el campo de la psicología, y afirman la importancia de las habilidades sociales para la formación y el mantenimiento adecuado de las relaciones humanas, las cuales a su vez resultan ser la base de la familia y por lo tanto de las sociedades; aún así las investigaciones realizadas desde una mirada conductual para evaluar, propiciar, incrementar, entre otras cosas, la conducta prosocial parecen ser limitadas.

En el año 2003, Andrade y Velandia llevaron a cabo un estudio en el que evaluó el efecto de un paquete de técnicas conductuales conformado por instrucciones, modelado, reforzamiento diferencial de otras conductas, instigación física y/o verbal y reforzamiento positivo sobre la conducta cooperativa en niños de educación preescolar, utilizando un diseño ABAB con una medida inicial y un post-test; durante el entrenamiento se empleó como actividad para propiciar la conducta cooperativa, una tarea de artes plásticas (hacer una pancarta), mientras que durante las pruebas iniciales y finales, la tarea usada se relacionaba con la cocina. Los resultados obtenidos fueron significativos, logrando un aumento en la conducta cooperativa en los niños participantes. Por otra parte, no se encontró transferencia del aprendizaje de dicha conducta entre otras tareas, debido a que

según sugerencia de las autoras, la tarea utilizada para medir la transferencia (realizar una tarea de cocina) resultó ser muy diferente de la tarea que manejada en el entrenamiento (tarea de artes plásticas, específicamente realizar pancartas), por lo que recomiendan que en investigaciones posteriores se use una tarea similar a la que se utilice para el entrenamiento con la finalidad de evaluar la transferencia del aprendizaje.

Por otra lado, Garaigordobil publica en el año 2003, un extenso programa de intervención en el que utiliza el juego como herramienta principal en la “intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil [...] conducta prosocial y creatividad” (p.14); el programa consiste en un conjunto de ochenta (80) juegos cooperativos y creativos, que han sido desarrollados, aplicados y evaluados en distintas muestras y tienen principalmente dos objetivos generales:

- Potenciar el desarrollo integral de los niños que no presentan dificultades en su crecimiento, incidiendo especialmente en el desarrollo sociemocional y de la creatividad infantil.
- Integrar grupalmente a niños con conductas sociales pasivas, agresivas o con dificultades en otros aspectos de su desarrollo.

El programa desarrollado por Garaigordobil (2003), en conjunto con múltiples profesionales de la psicología y la educación como colaboradores, representa un gran esfuerzo en el área de la conducta prosocial, que además parece haber conseguido resultados prometedores; en sus palabras, los programas de juegos propuestos *“han sido evaluados experimentalmente y los resultados obtenidos han confirmado sus efectos positivos en diversos factores sociales, cognitivos y emocionales del desarrollo infantil”* (p.15).

Betancourt y Martínez, por su parte, realizaron una investigación en el año 2009 con el objetivo de comprobar el efecto de los juegos diseñados por Garaigordobil en el desarrollo de habilidades sociales en niños de 8 a 10 años. Para el uso de estos juegos las autoras los adaptaron a la población venezolana apoyándose en una validación dada por expertos en psicología, educación y psicopedagogía, los cuales ponderaron el nivel de adecuación de los juegos, además de hacer observaciones y sugerencias de modificación. Los resultados de dicha investigación aseguran que el uso correcto de los juegos diseñados por Garaigordobil

en la población venezolana, genera un efecto positivo significativo sobre la conducta social infantil.

Sobre la base de los resultados de las investigaciones referidas anteriormente, se decidió llevar a cabo un estudio para evaluar los efectos del juego sobre una de las instancias de las habilidades sociales, como lo es la conducta cooperativa, y a su vez ponderar la transferencia de aprendizaje entre contextos. Esta indagación se considera un réplica sistemática de aquel realizado por Betancour y Martínez (2009), ya que se utilizaron los juegos validados por estas autoras y a diferencia de ellas que evaluaron el efecto de los juegos sobre la conducta social infantil, se trabajó específicamente con la conducta cooperativa de los niños (siendo ésta parte de la conducta social) además, se contó con participantes distintos, en un contexto educativo diferente y con otros investigadores; por otro lado, se replicó el objetivo de Andrade y Velandia (2003) referido a la transferencia, pero en esta oportunidad se evalúa específicamente la transferencia entre diferentes contextos. De acuerdo con esto, los objetivos de esta investigación son los siguientes:

Objetivos

General:

- Evaluar los efectos del juego sobre la conducta cooperativa en niños escolares

Específicos:

- Evaluar el cambio de la conducta cooperativa en niños escolares en el sentido de su posible adquisición, mantenimiento, incremento o disminución.
- Determinar la transferencia del aprendizaje de la conducta cooperativa del contexto entrenado (aula experimental) a un contexto no entrenado (salón de clases).
- Determinar la generalidad de los hallazgos de la investigación actual con respecto a investigaciones previas.

III.- MARCO METODOLÓGICO.

ETAPA I

Objetivo General

Seleccionar los participantes de la investigación, los reforzadores por aplicar y evaluar el funcionamiento de la hoja de registro de la conducta cooperativa.

Cuadro III.1.- Resumen de las fases correspondientes a la Etapa I.

Fase	Objetivos
1. Fase de Elaboración de Formatos.	<ul style="list-style-type: none">• Obtener formatos que permitan: evaluar las precurrentes necesarias en los sujetos participantes de la investigación, registrar la conducta disruptiva, registrar su conducta cooperativa e identificar reforzadores por utilizar en la investigación.• Obtener un guión de entrevista a expertos para validar la hoja de registro de la conducta cooperativa.
2. Fase de Validación.	<ul style="list-style-type: none">• Verificar a través del juicio de distintos expertos, la adecuación de la hoja de registro para la conducta cooperativa producida en la fase de elaboración de formatos.
3. Fase de Prueba.	<ul style="list-style-type: none">• Evaluar la idoneidad de la hoja de registro de la conducta cooperativa.• Determinar los reforzadores por utilizar en la investigación.• Seleccionar los participantes de la investigación.

III.1.- Fase de Elaboración de Formatos.

III.1.1.- Objetivos.

- Obtener formatos que permitan: evaluar las precurrentes necesarias en los sujetos participantes de la investigación, registrar la conducta disruptiva, registrar su conducta cooperativa e identificar reforzadores a utilizar en la investigación.

- Obtener un guión de entrevista a expertos para validar la hoja de registro de la conducta cooperativa.

III.1.2.- Procedimiento.

Esta fase estuvo conformada por distintas actividades:

- Diseño de los reactivos de la evaluación de precurrentes, la cual forma parte de los criterios de selección de los participantes de la investigación (Ver Anexo – Formato I).
- Elaboración de los ítems del estudio de reforzadores, para determinar los reforzadores que posteriormente se proporcionaron a los niños participantes de la investigación (Ver Anexo – Formato II).
- Elaboración de la hoja de registro de la conducta cooperativa (Ver Anexo – Formato III).
- Elaboración de la hoja de registro de la conducta disruptiva (Ver Anexo – Formato IV).
- Elaboración de un guión de entrevista para los expertos seleccionados con el fin de validar la hoja de registro de la conducta cooperativa (Ver Anexo – Formato V).

III.2.- Fase de Validación.

III.2.1.- Objetivos.

Verificar a través del juicio de distintos expertos la adecuación de la hoja de registro para la conducta cooperativa elaborada en la fase de elaboración de formatos.

III.2.2.- Procedimiento.

Se acudió a tres (3) profesores de pregrado de Psicología de la Universidad Central de Venezuela, a los cuales se les entregó un cuestionario para validar la hoja de registro de la conducta cooperativa que se usaría a lo largo de la investigación (Ver Anexo – Formato V), en el mismo se les presentó la definición de conducta cooperativa con la que se trabajó, el

formato de registro de conducta cooperativa (con una explicación del modo de cómo se realizaría el registro) y el cuestionario, que constaba de preguntas cerradas y abiertas en relación con los diferentes aspectos del registro; éstos eran: definición y unidad de medida, modo de realización del registro, coherencia entre la definición conductual y el formato, economía o simplicidad, y nivel de dificultad en la realización del formato; para cada uno de estos aspectos la pregunta cerrada consistía en marcar con una X en alguna de las siguientes opciones: “no requiere modificación”, “requiere algunas modificaciones”, “requiere muchas modificaciones” y “requiere ser cambiado”; junto con esta pregunta cerrada, había un espacio para explicar por qué se había considerado que determinado aspecto requería cierto nivel de modificación, o simplemente para hacer observaciones en relación con tal aspecto.

Estos cuestionarios fueron entregados en modo físico, antes de la realización de las evaluaciones de comportamiento disruptivo y comportamiento cooperativo, y fueron devueltas alrededor de 1 a 2 semanas después, con sus respuestas cerradas y abiertas sobre las modificaciones que requería cada aspecto; también se conversó con ellos, e hicieron referencia a las observaciones que ya habían sido realizadas en el cuestionario.

III.2.3.- Resultados.

Los tres expertos respondieron del siguiente modo:

- VL consideró que todos los aspectos mencionados en el formato resultaban adecuados, sin embargo, tuvo en cuenta que el modo de asignar a cada niño una letra y un número podía ser complicado -dependiendo de dónde se sentase, ya que si se cambiaban de puesto, ¿qué pasaría?-. Esto se resolvió asignando a cada participante la inicial de su primer nombre.
- PP observó que en términos generales el formato era apropiado, pero estimó que el registro era muy elaborado o complicado de realizar, y que si se iban a registrar varias mesas con varios observadores, tendrían que utilizarse cámaras filmadoras. A esto se dio respuesta del siguiente modo: se simplificó el registro filmando las sesiones (y por lo tanto el comportamiento emitido por los participantes en cada una de ellas), y se eliminó el registro de oportunidad de conducta.

- JU consideró que el formato resultaba idóneo, pero expresó que la unidad de medida tal y como estaba definida era imprecisa para expresar, específicamente, lo que se iba a registrar. Para ello, se explica con más cuidado cuál es la unidad de medida y se hicieron algunos cambios en la definición, añadiéndose algunos aspectos operacionales directamente relacionados con las tareas manejadas.

III.3.- Fase de Prueba.

III.3.1.- Objetivos.

- Evaluar la idoneidad de la hoja de registro de la conducta cooperativa.
- Determinar los reforzadores por utilizar en la investigación.
- Seleccionar los participantes de la investigación.

III.3.2.- Sujetos/Ambiente.

Los participantes estuvieron conformados por cuarenta (40) niños de ambos sexos y con edades comprendidas entre los ocho (8) y nueve (9) años de edad, cursantes del segundo grado de educación básica en la Unidad Educativa “Jenaro Aguirre Elorriaga”, ubicada en el Barrio 24 de Marzo, La Bombilla-Petare.

El registro de la conducta disruptiva y el estudio de reforzadores se llevaron a cabo en el ambiente natural de los niños (salón de clases); el registro de la conducta cooperativa y la evaluación de precurrentes se realizaron en el antiguo salón de computación de la institución (el cual cuenta con aproximadamente doce computadoras, veinticuatro sillas, aire acondicionado y buenas condiciones de iluminación).

III.3.3.- Materiales.

- Registro de la conducta disruptiva:
 - ✓ Hojas de registro de la conducta disruptiva.
 - ✓ Cronómetro.
 - ✓ Lápices.

- ✓ Borradores.
- Registro de la conducta cooperativa:
 - ✓ Cámara Filmadora.
 - ✓ Veinticinco (24) hojas de registro de la conducta cooperativa.
 - ✓ Lápices.
 - ✓ Borradores.
 - ✓ Materiales para la Tarea-“Pancarta de Dálmata”.
 - Cuatro (4) láminas de papel bond con el diseño de la pancarta.
 - Veinte (20) láminas de papel lustrillo de distintos colores.
 - Seis (6) tijeras.
 - Dos (2) leyendas de colores (Ver Anexo – Formato VI).
 - Pega.
- Evaluación de Precurrentes:
 - ✓ Tijeras.
 - ✓ Lápices.
 - ✓ Plastilinas
 - ✓ Figuras geométricas (círculos, cuadrados, triángulos y rectángulos) de varios colores (amarillo, azul y rojo).
 - ✓ Creyones de colores.
 - ✓ Cuadernillo de figuras incompletas.
 - ✓ Hojas para recortar (Ver Anexo – Formato VII).
 - ✓ Hojas para trazar y colorear (Ver Anexo – Formato VIII).
 - ✓ Hojas para crear una historia (Ver Anexo – Formato IX).
 - ✓ 15 Formatos de evaluación.
- Estudio de reforzadores:
 - ✓ 15 formatos del estudio de reforzadores.
 - ✓ Lápices.
 - ✓ Borradores.

III.3.4.- Procedimiento.

Para lograr los objetivos de esta fase se realizaron las siguientes actividades:

- Registro de Conducta Disruptiva: fue llevado a cabo a través de la observación de todos los niños de segundo grado de educación básica (en la Unidad Educativa “Jenaro Aguirre Elorriaga”, ubicada en el Barrio 24 de Marzo, La Bombilla-Petare.) en su ambiente natural (salón de clases) durante ocho (8) intervalos de tres (3) minutos cada uno, mientras realizaban sus actividades regulares; se utilizaron dos (2) hojas de registro de la conducta disruptiva (una para cada observador) y un cronometro.
- Registro de la Conducta Cooperativa: se llevó a cabo en el antiguo salón de computación de la institución, con los niños seleccionados mediante el registro de la conducta disruptiva señalado anteriormente (asistiendo 24 niños de los 29, siendo de ambos sexos y con edades comprendidas entre 8 y 9 años), los cuales fueron divididos en dos (2) grupos al azar para trabajar en dos (2) sesiones distintas, cada una de ellas realizada de la siguiente manera: doce (12) niños fueron llevados al aula experimental y divididos al azar en dos grupos de seis(6) niños que se sentaron en dos (2) mesas distintas en las que habían varios materiales (un lámina de papel bond con un dibujo, cinco láminas de papel lustrillo de colores distintos, tres tijeras, dos recipientes con pega y una leyenda de colores) y se les dio la siguiente instrucción:
“En la mesa tienen un dibujo con distintos números, a cada uno de esos números les corresponde un color como lo pueden ver en las hojas que dicen ‘leyenda’, también tienen tres tijeras, papel de distintos colores y pega, cada grupo debe rellenar el dibujo con trozos de papel del color que corresponda según el número, como hay tres tijeras tres de los integrantes deben recortar mientras los demás pegan los trozos de papel en el dibujo, cada grupo tiene cinco colores distintos de papel lustrillo, para completar el dibujo necesitan diez, los otros cinco colores los tiene el otro grupo así que cuando los necesiten pueden levantarse y pedírselos, tienen treinta minutos para realizar la actividad, pueden comenzar”.
Pasados los treinta (30) minutos la actividad fue suspendida, se les agradeció a cada uno de los niños por su participación en la actividad, se les obsequió una chupeta y fueron llevados de vuelta a su salón de clases.
- Evaluación de Precurrentes: se llevó a cabo en el antiguo salón de computación de la institución, con los niños seleccionados mediante el registro de la conducta

cooperativa (10 niños), en parejas que fueron evaluadas en forma simultánea, cada niño por un examinador distinto mediante la utilización del formato para este fin y los materiales necesarios. Al terminar las evaluaciones los niños eran regresados a su salón de clases y otra pareja era llevada al aula experimental hasta realizar la evaluación a todos los niños seleccionados.

- Estudio de Reforzadores: se llevó a cabo en el salón de clases de segundo grado con los diez (10) niños seleccionados, a los cuales se les entregó el formato para este fin y se les dio la siguiente instrucción: *“les acabo de entregar una hoja en la cual aparecen tres cuadros con cinco opciones de respuesta para cada palabra, lo que deben hacer es marcar con una equis la opción que les parezca más acertada de acuerdo a sus gustos, no hay respuestas buenas o malas, lo que quiero saber es cuanto les gustan las cosas que allí aparecen, pueden comenzar”*.

III.3.5.- Resultados.

- Idoneidad del formato de la hoja de registro de la conducta cooperativa: el formato fue validado empíricamente al momento de realizar el registro de la conducta cooperativa con el fin de seleccionar a los niños participantes de la investigación. Se obtuvo que el formato requería modificaciones, ya que resultaba ser bastante complejo en algunos aspectos y necesitaba algunos detalles extras, finalmente se decidió elaborar dos formatos a utilizar:

- *Hoja de Registro de la Conducta Cooperativa (Modificada)* (Ver Anexo – Formato X): Este formato se utilizó para el registro de la conducta cooperativa entre participantes de grupos distintos o conducta cooperativa intergrupos; las modificaciones con respecto al formato original fueron las siguientes:

1. Se eliminaron las casillas de “oportunidad”, ya que era casi imposible registrar todas las oportunidades para colaborar que se presentaban en la situación elaborada.
2. Se añadió una casilla titulada “hora” para registrar el tiempo (de acuerdo al video de la sesión) en el que ocurre cada interacción de cooperación, con la finalidad de facilitar el acuerdo entre observadores.

- *Hoja de Registro de la Conducta Cooperativa (Resumida)* (Ver Anexo – Formato XI): este formato se utilizó para el registro de la conducta cooperativa

entre participantes del mismo grupo o conducta cooperativa intragrupos; las modificaciones con respecto al formato original fueron las siguientes:

1. Se eliminaron las casillas de “oportunidad”.
 2. Se añadió la casilla “hora”.
 3. Se resumieron las claves de cooperación por sus iniciales para lograr que la tabla pudiera contener más información en menos espacio.
- Registro de Conducta Disruptiva: Una vez hecho el registro, se procedió a contar los intervalos en los que apareciese alguna conducta disruptiva para el caso de cada niño. A partir de este conteo, se obtuvieron sumatorias totales de intervalos de comportamiento disruptivo para cada niño; al mismo tiempo vale acotar, que este registro se hizo con dos observadores, por lo que hubo dos sets de sumatorias, una por cada observador. Una vez obtenidas las sumatorias, se obtuvieron las frecuencias de intervalos con conductas disruptivas, y a su vez, se obtuvieron porcentajes de tiempo en disrupción; se tomaron en cuenta los porcentajes de tiempo en disrupción, y se marcaron a aquellos niños que tuviesen un porcentaje de 37,5 % o más de conducta disruptiva; después se procedió a descartar a los niños que tuvieran un 37,5% de disrupción en los registros de ambos observadores. Con este procedimiento se descartaron catorce (14) niños de los cuarenta y tres (43) que participaron inicialmente; y fueron preseleccionados los veintinueve (29) restantes para participar en las evaluaciones de conducta cooperativa y precurrentes, además del estudio de reforzadores.
 - Registro de la Conducta Cooperativa: el análisis de los resultados obtenidos mediante este registro se llevó a cabo tomando en cuenta dos consideraciones:
 - ✓ El porcentaje de acuerdo entre observadores.
 - ✓ La existencia de por lo menos una (1) conducta cooperativa y la presencia de menos de tres (3) conductas cooperativas por participante como criterio de selección.

De acuerdo con esto, fueron seleccionados diez (10) niños, específicamente seis (6) niñas y cuatro (4) niños con edades comprendidas entre ocho (8) y nueve (9) años que

presentaron una conducta cooperativa con frecuencia no menor a uno (1) ni mayor a tres (3) y que anteriormente fueron seleccionados por cumplir el criterio establecido en el registro de la conducta disruptiva (conducta disruptiva ausente o presente en baja tasa).

- Evaluación de Precurrentes: los diez (10) niños sometidos a esta evaluación cumplieron con los requisitos necesarios para ser aceptados y seleccionados como participantes de la investigación, tomando en cuenta que se evaluaron repertorios básicos en; reconocimiento de esquema corporal, imitación, atención, juego, seguimiento de instrucciones, discriminación visual, lenguaje, motricidad fina y motricidad gruesa.
- Estudio de Reforzadores: los resultados obtenidos mediante este estudio muestran que los diez (10) niños participantes de la investigación calificaron los reactivos “caramelos”, “chupetas”, “torta”, “galletas”, “frutas”, “chocolates”, “pepitos”, “gomitas”, “refresco”, “jugo”, “calcomanías”, “sellos”, “estrellas”, “diplomas”, “lápices”, “colores”, “marcadores”, “sacapuntas” y “reglas”, como de “muchísimo” agrado para los participantes; los reactivos “agua” y la “leche” pertenecientes al apartado de “BEBIDAS” obtuvieron fueron calificados por los participantes con “un poco” y “regular” respectivamente.

ETAPA II

Objetivo General

Evaluar los efectos del juego sobre la conducta cooperativa en niños escolares.

Cuadro III.2.- Resumen de las fases correspondientes a la Etapa II.

Fase	Objetivos
1. Fase Experimental.	<ul style="list-style-type: none">• Evaluar el cambio de la conducta cooperativa en niños escolares en el sentido de su posible adquisición, mantenimiento, incremento o disminución.• Determinar la transferencia del aprendizaje de la conducta cooperativa del contexto entrenado (aula experimental) a un contexto no entrenado (salón de clases).• Determinar la generalidad de los hallazgos de la investigación actual con respecto a investigaciones previas.

III.4.- Fase Experimental.

III.4.1.- Objetivos.

- Evaluar el cambio de la conducta cooperativa en niños escolares en el sentido de su posible adquisición, mantenimiento, incremento o disminución.
- Determinar la transferencia del aprendizaje de la conducta cooperativa del contexto entrenado (aula experimental) a un contexto no entrenado (salón de clases).
- Determinar la generalidad de los hallazgos de la investigación actual con respecto a investigaciones previas.

III.4.2.- Sujetos/Ambiente.

Se llevó cabo con diez (10) niños de ambos sexos y con edades comprendidas entre los ocho (8) y nueve (9) años de edad, cursantes del segundo grado de educación básica en la Unidad Educativa “Jenaro Aguirre Elorriaga”, ubicada en el Barrio 24 de Marzo, La Bombilla-Petare.

Esta fase se realizó en dos ambientes distintos; el salón de clases regular de los niños (en la cual asisten entre 40-43 niños, cada uno dispone de una mesa y una silla, cuentan con estantes, dos pizarrones, buenas condiciones de iluminación y ventilación) y el aula experimental (aula de usos múltiples), la cual cuenta con una cantidad variable de mesas y sillas, un pizarrón y buenas condiciones de iluminación y ventilación. Adicionalmente la profesora y la maestra auxiliar se encontraron presentes en las sesiones pre y post experimentales realizadas en el salón de clases.

III.4.3.- Materiales.

- Juegos:
 - ✓ Varios (Ver Anexos – Fichas de Juegos).

- Tareas:

Pancartas: para cada una de las sesiones experimentales se utilizaron los siguientes materiales;

 - ✓ Diseño de la pancarta en dos (2) láminas de papel bond.
 - ✓ Láminas de papel bond de diez (10) colores distintos.
 - ✓ Pega blanca.
 - ✓ Seis (6) tijeras.

Cuadritos: las tareas diseñadas para los pre-tests y los post-tests se llevaron a cabo con los siguientes materiales:

 - ✓ Hojas con los diseños; diez (10) en el pre-test y el post-test en aula experimental y cuarenta y tres (43) en el pre-test y el post-test en el salón de clases (Ver Anexo – Tareas I, II, X, XI).
 - ✓ Cuadritos de colores (cantidades y colores dependieron de cada diseño).
 - ✓ Sobres.

- ✓ Pegas.
- Registros:
 - ✓ Formatos de registro de la conducta cooperativa.
 - ✓ Lápices.
 - ✓ Borradores.
 - ✓ Cámara filmadora.

- Reforzadores:
 - ✓ Sacapuntas.
 - ✓ Triángulos de foami.
 - ✓ Muñecos moldeables.
 - ✓ Panques.
 - ✓ Refrescos.

III.4.4.- Sistema Variables.

III.4.4.1.- Variable Dependiente: Conducta Cooperativa.

Definición Teórica

En términos generales, la conducta cooperativa consiste en la realización de acciones que facilitan el trabajo integrado dentro de un grupo; específicamente, Ribes (1984) definió la conducta cooperativa como dada por mínimo dos respuestas simultáneas o sucesivas, realizadas por personas distintas, que tienen la finalidad de generar una sola consecuencia. Justamente por su carácter social, este comportamiento surge entre mínimo dos personas, una actividad y un objetivo en común.

Definición Analítica

En esta investigación se manejaron una serie de tareas diseñadas para estimular la aparición de la conducta cooperativa, las cuales consistieron en realizar una pancarta, recortando y pegando trozos de papel lustrillo sobre una hoja tamaño carta o papel bond, que tuviese un diseño que marcaba dónde se iban a colocar los papeles; estas actividades estaban diseñadas para la posible aparición de conducta cooperativa, ya que los sujetos se

veían obligados a cooperar para completarla, debido a que no tenían los materiales completos (y debían intercambiarlos), o simplemente debían de coordinar sus esfuerzos para trabajar en grupo.

Andrade y Velandia (2003) dividen la conducta cooperativa en una serie de componentes que fueron tomados y adaptados para esta investigación, de la siguiente manera:

- Solicitar-Dar ayuda: Este tipo de comportamiento cooperativo se da cuando un integrante solicita a otro integrante, verbalmente o con un gesto, asistencia para hacer alguna actividad comprendida en la tarea, y este último a su vez colabora dando la ayuda pedida. Ejemplo: un niño está untando pegamento en un recorte, y pide a otro que lo ayude porque el pedazo es muy grande, y el otro responde untando pegamento a su vez.
- Dar-Recibir ayuda: Este tipo de comportamiento cooperativo se da, cuando un integrante realiza una acción que facilita la actividad que está realizando otro compañero, y este último a su vez recibe la asistencia. Ejemplo: un niño está marcando con la tijera la parte por donde va a recortar, otro niño le sostiene el papel para que no se le mueva, y el niño que recorta no impide que el otro pueda sostenerlo.
- Solicitar-Dar material: Este tipo de comportamiento cooperativo se da cuando un integrante solicita a otro integrante, verbalmente o con un gesto, un material para hacer alguna actividad comprendida en la tarea, y este último a su vez colabora dando la ayuda pedida. Ejemplo: cuando un participante pide a otro “pásame el papel para pegarlo”, y el segundo niño que acaba de recortarlo, se lo pasa.
- Dar-Recibir material: Este tipo de comportamiento cooperativo se da, cuando un integrante le da a otro integrante, un material implicado en la tarea (pegamento, cartulina, tijeras, entre otros), y este último a su vez lo recibe y lo usa. Ejemplo: cuando un integrante le pasa a otro un pedazo de papel y le hace una señal indicándole dónde lo va a pegar, y el que recibe el papel, lo toma y lo pega en el sitio apropiado.
- Intercambiar material: Este tipo de comportamiento cooperativo se da cuando dos integrantes con diferentes materiales acuerdan hacer un trueque, quedando un integrante con los materiales del otro, y viceversa. Ejemplo:

cuando niños de diferentes grupos conversan qué colores se van a pasar, diciendo “Pásame el color rojo y te daré el color negro” “está bien, pero pásame también el verde” “ok”.

- Pedir-Dar Oportunidad: Este tipo de comportamiento cooperativo se da durante la tarea, cuando un integrante pide a otro algún tipo de oportunidad o condición para así participar del modo en que piensa hacerlo. Ejemplo: cuando un niño pide a otro que le permita recortar el pedazo de papel amarillo, y el niño le cede el espacio para cortar.

Definición de Medida

A pesar de que la conducta cooperativa puede actuar a partir de una particular disposición social (que es continua), la aparición más clara y registrable tiene un claro principio y fin, la dimensión conductual más sensible al comportamiento circunscrito por la definición es la frecuencia; así, la unidad de medida está dada por la aparición de: los componentes conductuales definidos, en algún sujeto en particular (por ejemplo, dar o solicitar un material), con la seguida de la respuesta o interacción de otro sujeto (por ejemplo, recibir o dar el material solicitado); o con la aparición de los componentes conductuales definidos en un sujeto en particular, sin la respuesta recíproca del otro sujeto (en ese caso, sólo habría conducta cooperativa en el primer sujeto).

III.4.4.2.- Variable Independiente: *Juego*.

Según Bijou (1982), el juego es todo aquello que el niño hace, cuando él mismo o algún espectador dice que está jugando. Con la intención de considerar otras características generales que puedan estar circunscritas en la situación de juego, se agrega la definición de Huizinga (1944, c.p.Torres, 2002):

... 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, acompañada de una sensación de tensión y de júbilo, y de la conciencia de ser de otro modo que en la vida real (p. 120).

Sin embargo, esta es una definición del juego en términos amplios. Los juegos considerados son juegos diseñados para aumentar la frecuencia de aparición del comportamiento cooperativo. Según Garaigordobil (2003), los juegos cooperativos son aquellos en los que los participantes se coordinan, dan y reciben ayuda, e interactúan en función de un fin común.

Específicamente, se utilizaron cinco (5) juegos pertenecientes a un paquete diseñado por Garaigordobil (2003) y validado por Betancour y Martínez (2009), los cuales se llevaron a cabo con los participantes de la investigación (niños de ocho (8) a nueve (9) años de edad, cursantes del segundo grado de educación básica en la Unidad Educativa Jenaro Aguirre Elorriaga); en términos generales consistieron en actividades cortas y grupales, delineadas por reglas sencillas, en donde el objetivo era lograr un fin común, sólo posible mediante del esfuerzo combinado de los integrantes. (Véanse los Anexos - Fichas de Juegos).

III.4.4.3.- Control de Variables.

Variables Controladas:

- Nivel de interrupción: a través del registro de la conducta disruptiva en contexto natural como uno de los mecanismos de selección de los participantes, se descartó a varios niños con un nivel importante de disruptividad, lo que hizo de la realización de la actividad algo más factible, por una menor cantidad de perturbaciones.
- Nivel de cooperación: mediante el registro de la conducta cooperativa emitida por el grupo de niños en condición experimental, se realizó una selección que permitió obtener un grupo de niños que presentaban conductas cooperativas en una baja tasa, con la finalidad de posibilitar cambios en los niveles de emisión.
- Espacio de aula experimental y salón de clases: ambos contextos mantuvieron en todas sus sesiones el mismo espacio físico, por lo que las características del ambiente, tanto en su aspecto físico (luz espacio), como en su aspecto contextual (espacio del colegio en el que se realizan las actividades) se mantuvieron constantes.

- Tipo de actividad: hubo dos tipos de tareas manejadas, las que se llevaron a cabo en los pre-tests y post-tests (que consistía en pegar trozos de papel lustrillo en una hoja de papel bond tamaño carta) y las que se realizaron en las Fases A y B (que consistieron en recortar y pegar trozos de papel lustrillo de distintos colores en una lámina de papel bond con un diseño o dibujo). Dentro de cada etapa, se utilizó el mismo tipo de actividad, por lo que no pueden haber variaciones debidas al tipo de actividad como tal.
- Precurrentes: para asegurar que todos los niños pudiesen participar de la actividad, se confirmó que todos contaban con las precurentes necesarias (repertorios básicos).

Variables no controladas:

- Fatiga: los niveles de fatiga no se mantuvieron en su mínimo nivel a lo largo de las sesiones, debido a varios aspectos; en primer lugar, por razones prácticas no se pudo controlar la hora ni el día de la semana en el que se realizaban las sesiones, por lo que los sujetos podían estar más o menos cansados por las mismas actividades que se les exigían en la institución. En segundo lugar, las actividades manejadas al no tener variaciones, pudieron haberse percibido como repetitivas y tediosas.
- Diferencias de dificultad entre las tareas: a pesar de que se intentó mantener equivalencia entre las tareas, que fueron llevadas a cabo a lo largo de las sesiones, tal equivalencia no se logró completamente debido a errores de diseño de los materiales, produciendo que algunas tareas fuesen más laboriosas que otras.
- Vínculo social entre los sujetos: no se controló el vínculo que los sujetos tenían entre sí, es decir, si eran amigos o no, antes de la realización de las sesiones.
- Conformación de los grupos en las actividades de pancarta: las actividades incluidas en las Fases A y B implicaban formación de grupos, que pudieran haberse manejado al azar, manteniendo unas características o patrones grupales poco predecibles y variables a lo largo de las sesiones. En vez de ello, se les dio libertad a los niños de sentarse en el lugar que escogieran, con la única restricción de que debían de ser igual cantidad de integrantes por

cada grupo; esto trajo como consecuencia una tendencia a que ciertos sujetos estuvieran siempre juntos en los grupos.

- Ocultamiento de la Cámara: inicialmente, se había considerado tener la cámara filmadora oculta, de modo que los niños actuaran con normalidad mientras las sesiones eran registradas en video; sin embargo, en las últimas sesiones, los niños se percataron de la presencia de la cámara filmadora.
- Distribución de las sesiones en el tiempo: aunque inicialmente se planificó realizar dos sesiones semanales, los mismos días cada semana, no se logró debido a ciertas eventualidades (por ejemplo, falta de disposición del espacio en la institución), por lo que hubo ciertas semanas en las que las sesiones fueron suspendidas.

III.4.5 Diseño

Cuadro III.3.- Esquema del Diseño.

Fase	Pre-test (Salón)	Pre-test (Aula Ex.)	A	B	Post-test (Aula ex.)	Post-test (Salón)
N° de Sesiones	1	1	3	5	1	1

El diseño elegido se enmarca en la metodología intrasujeto de tipo AB (Barlow y Hersen, 1988) con medidas iniciales y finales. La secuencia a seguir está dada por una medición inicial pre-test en los contextos de entrenamiento (aula experimental) y de no entrenamiento (salón de clases), se pasa a la medición de línea base (A) en un contexto distinto, se prosigue con la medición en fase experimental (B), y posteriormente se vuelve a los mismos contextos iniciales en el post-test.

Esto significa que se inició el estudio con una medición inicial de conducta cooperativa, que estableció un punto de partida en un contexto natural (salón de clases) y en uno controlado (aula experimental); luego se realizó la medición de línea base, que se llevó a cabo en el contexto controlado (aula experimental), y con la que se estableció consistencia en el estado inicial de medición de la conducta cooperativa (Fase A); después se inició el tratamiento en Fase B, en el que se mantienen las mismas condiciones que en Fase A, con la excepción, de que previamente a la realización de la tarea de conducta cooperativa, se daría entrada a la variable independiente; finalmente se realizaron sesiones de post-test

(tanto en aula experimental como en el salón de clases); para de este modo, realizar las comparaciones entre Fase A y Fase B, entre el pre-test y el post del aula experimental, y del mismo modo entre el pre-test y post-test del salón de clases. Dichas comparaciones se realizaron con la finalidad de evaluar el cambio en la conducta cooperativa de los participantes de la investigación y la transferencia entre los distintos contextos.

III.4.6 Procedimiento.

El procedimiento se divide por sesiones de la siguiente manera:

Pre-test (Salón)

El pre-test realizado en el ambiente natural de los participantes (salón de clases) fue la medida inicial de la investigación; participaron cuarenta (40) niños de ambos sexos, con edades comprendidas entre 8 y 9 años, cursantes del segundo grado de la Unidad Educativa “Jenaro Aguirre Elorriaga”, ubicada en el Barrio 24 de Marzo, La Bombilla-Petare. Los participantes fueron divididos en cuatro (4) grupos, de diez (10) integrantes cada uno, asegurando que los diez (10) niños seleccionados para formar parte de la investigación estuvieran en el mismo grupo, ya que fueron filmados en video y se registró su conducta cooperativa durante la actividad; dicha actividad consistió en pegar cuadritos de papel lustrillo de diferentes colores en una hoja de papel bond tamaño carta con una cuadrícula (Ver Anexo – Tarea I), que incluía en cada cuadro la palabra que señalaba el color del cuadrito de papel lustrillo que debían pegarle. Cada participante contaba con la hoja cuadrículada y un sobre en el que estaban cuadritos de papel lustrillo de tres (3) colores diferentes, al menos el doble de los que necesitarían para completar su hoja, debido a que necesitaban seis (6) colores distintos y los tres colores que le faltaban los tenían sus compañeros de los lados o al frente, todo esto para asegurar las oportunidades de cooperación para culminar la actividad; además, en cada mesa se colocaron dos recipientes con pega, por lo que los diez (10) participantes debían colaborar también para tener la oportunidad de pegar sus cuadritos de papel. La instrucción que se dio fue la siguiente:

“Le entregué a cada uno una hoja con unos cuadritos y un sobre, dentro de esos sobres hay unos cuadritos de colores que deben pegar en la hoja de acuerdo a los colores que están escritos dentro de los cuadritos; por ejemplo, en el cuadrito que dice ‘Blanco’

deben pegar un cuadrito de papel lustrillo de color blanco, en el cuadrito que dice 'Negro' deben pegar un cuadrito de papel lustrillo de color negro. Ahora bien, dentro de los sobres sólo tienen cuadritos de tres colores distintos y para poder llenar todos los cuadritos y completar la hoja necesitan cuadritos de seis colores, los colores que les faltan los tienen sus compañeros que están sentados al frente o al lado de ustedes así que pueden pedirle algunos para completar la actividad. ¿Está claro?... Muy bien, comencemos."

La actividad se llevó a cabo en treinta (30) minutos; al transcurrir diez (10) minutos, se pudo notar que había un alto nivel de interrupción por parte de muchos de los participantes (los 40 niños), algunos se encontraban realizando actividades distintas a la instruida, otros realizaban la actividad pero conversando en alta frecuencia o con un volumen de voz elevado por lo que se les dijo: *"los niños que logren llenar todos los cuadritos y completar la hoja tendrán un premio la semana que viene"*.

Al completarse los treinta (30) minutos se les dio la instrucción de colocarle sus nombres a los trabajos realizados, entregarlos y se les preguntó qué dibujo apareció en la hoja después de pegar todos los cuadritos.

Pre-test (Aula Experimental)

La actividad realizada en este pre-test es bastante similar a la realizada en el pre-test anterior; a cada participante se le dio una hoja de papel bond con una cuadrícula (Ver Anexo – Tarea II) y un sobre con cuadros de papel lustrillo de tres (3) colores distintos, la instrucción dada fue:

"Vamos a hacer algo muy parecido a lo que hicimos la vez pasada, le entregué a cada uno una hoja con unos cuadritos y un sobre, dentro de esos sobres hay unos cuadritos de colores que deben pegar en la hoja de acuerdo a los colores que están escritos dentro de los cuadritos; por ejemplo, en el cuadrito que dice 'Dorado' deben pegar un cuadrito de papel lustrillo de color dorado, y así con todos los cuadritos; dentro de los sobres sólo tienen cuadritos de tres colores distintos y para poder llenar todos los cuadritos y completar la hoja necesitan cuadritos de seis colores, los colores que les faltan los tienen sus compañeros que están sentados al frente o al lado de ustedes así que pueden pedirle algunos para completar la actividad. Pueden comenzar."

La diferencia en ésta actividad está en que sólo se realizó con los diez (10) niños seleccionados para participar en la investigación y que se llevó a cabo en el aula experimental (aula de usos múltiples de la institución); se organizaron en un grupo y se filmó la actividad en un tiempo de treinta (30) minutos y al finalizar éstos se les dio la instrucción de colocar sus nombres a los trabajos y entregarlos. Al culminar la actividad los participantes fueron llevados a su salón de clases.

Fase A

Esta fase incluye las sesiones que corresponden a la línea base de la investigación, el procedimiento general fue el mismo en las tres(3) sesiones, por lo que se presentará la sesión tipo y sólo se especificarán las variantes en las sesiones que correspondan a los materiales utilizados o alguna situación particular.

Sesión Tipo: sesión filmada, realizada en el aula experimental, con los diez (10) participantes de la investigación, divididos en dos (2) grupos, de cinco (5) participantes cada uno, elegidos por ellos mismos. Se les proporcionó una lámina de papel bond con un dibujo o diseño en el que se señalaban los colores de papel lustrillo que debían utilizar en cada una de las partes del dibujo, en total se necesitaban diez (10) colores para culminar la actividad y cada grupo contaba con cinco (5) colores, una lámina de papel lustrillo de cada color; además cada grupo tenía dos (2) tijeras y un (1) recipiente con pega blanca, la instrucción que se le dio fue la siguiente: *“En la mesa tienen una lámina de papel bond con un dibujo, tijeras, pega y cinco láminas de papel lustrillo de colores distintos, deben recortar y pegar el papel lustrillo de acuerdo a lo que les indique el dibujo (esto podía ser mediante el nombre del color, un trozo de papel pegado en el dibujo o los colores de los bordes de las partes del dibujo), sólo tienen cinco colores y necesitan diez para completar el dibujo, los colores que les faltan los tienen sus compañeros del otro grupo así que cuando los necesiten pueden pedirselos, sólo hay tres tijeras así que mientras unos recortan los otros deben ir pegando y pueden rotarse las tijeras cuando quieran. ¿Comprendieron lo que deben hacer? Muy bien, pueden comenzar”*.

Al culminar la actividad a cada niño se le daba un triángulo de foami para el control de la asistencia, la cual se registró en una hoja (Ver Anexo – Formato XII) en la que se coloreaban los triángulos que los niños tuviesen; el objetivo de este registro fue aumentar la probabilidad

de asistencia de todos los participantes mediante una pequeña economía de fichas, que precisamente consistía en marcar la asistencia en una hoja y darle a los participantes que asistían un triángulo de foami, al completar ocho (8) triángulos completaban una pelota y eso significaba que tendrían un premio por asistir a todas las sesiones.

- *Sesión A.1:* Pancarta “Payaso” (Ver Anexo – Tarea III).
- *Sesión A.2:* Pancarta “Gusano” (Ver Anexo – Tarea IV).
- *Sesión A.3:* Pancarta “Mariposa de Colores” (Ver Anexo – Tarea V).

Fase B

Esta es la fase experimental de la investigación, que se encuentra conformada por cinco (5) sesiones filmadas realizadas en el aula experimental (aula de usos múltiples) con los diez (10) participantes seleccionados.

Sesión Tipo: Cada sesión se inició con un juego que fue seguido de una tarea; las instrucciones para los juegos consistieron simplemente en explicarles el juego (Ver fichas de los juegos – Anexo XI) y las instrucciones para las tareas (pancartas) son las mismas dadas en la fase A. Al terminar la tarea se le entregó a cada participante un triángulo de foami, se marcaba la asistencia (economía de fichas explicada en la fase A) y se les llevaba a su salón de clases.

Las variaciones por sesión se presentan a continuación:

- *Sesión B.1:* Juego “Asientos Musicales” (Ver Anexo – Ficha de Juego I) – Pancarta “Tortuga” (Ver Anexo – Tarea VI).
- *Sesión B.2:* Juego “Pelota en Cadena” (Ver Anexo – Ficha de Juego II) – Pancarta “Guacamaya” (Ver Anexo – Tarea VII).
- *Sesión B.3.0:* Juego “El Secreto” (Ver Anexo – Ficha de Juego III) – Pancarta “Caballito de Mar” (Ver Anexo – Tarea VIII). Esta sesión no pudo ser registrada debido a problemas técnicos con la cámara filmadora por lo que no se tomó en cuenta para los resultados de la investigación.
- *Sesión B.3:* Juego “Perros y Gatos” (Ver Anexo – Ficha de Juego IV) – Pancarta “Caballito de Mar” (Ver Anexo – Tarea VIII). Por razones diversas

razones de índole práctica, esta sesión se llevó a cabo dos semanas después de la sesión anterior, a diferencia de las demás, que se llevaron a cabo en una frecuencia de dos (2) sesiones por semana. Además, aunque se efectuó en el aula experimental (aula de usos múltiples) no se utilizaron mesas (la actividad fue en el suelo) sin otras diferencias en el procedimiento.

- *Sesión B.4:* Juego “Dictado de Dibujos” (Ver Anexo – Ficha de Juego V) – Pancarta “Caracol” (Ver Anexo – Tarea IX). Ésta sesión se realizó en el suelo.
- *Sesión B.5:* Juego “Ritmo con Objetos Sonoros” (Ver Anexo – Ficha de Juego VI) – Pancarta “Caracol” (Ver Anexo – Tarea IX). Se llevó a cabo en el suelo y con la misma pancarta de la sesión pasada debido a que los participantes completaron menos de la mitad de la actividad.

Post-test (Aula Experimental)

Esta sesión corresponde a la medida final en el aula experimental (aula de usos múltiples), se realizó con los diez (10) niños participantes, a cada participante se le dio una hoja de papel bond con una cuadrícula (Ver Anexo – Tarea X) y un sobre con cuadros de papel lustrillo de tres (3) colores distintos, la instrucción dada fue:

“Le entregué a cada uno una hoja con unos cuadritos y un sobre, dentro de esos sobres hay unos cuadritos de colores que deben pegar en la hoja de acuerdo a los colores que están escritos dentro de los cuadritos; por ejemplo, en el cuadrito que dice ‘A’ deben pegar un cuadrito de papel lustrillo de color azul, y así con todos los cuadritos; dentro de los sobres sólo tienen cuadritos de tres colores distintos y para poder llenar todos los cuadritos y completar la hoja necesitan cuadritos de seis colores, los colores que les faltan los tienen sus compañeros que están sentados al frente o al lado de ustedes así que pueden pedirle algunos para completar la actividad. Pueden comenzar.”

La actividad duró treinta (30) minutos y fue filmada. Al culminar se les entregó a los participantes un triángulo de foami y se registró su asistencia, se les entregó un premio (muñeco moldeable) a los participantes que asistieron a todas las sesiones.

Post-test (Salón)

Esta sesión fue la medida final de la investigación, un post-test filmado en el contexto natural (salón de clases) se realizó con cuarenta (40) niños de ambos sexos, con edades comprendidas entre 8 y 9 años, cursante del segundo grado en la Unidad Educativa “Jenaro Aguirre Elorriaga”, ubicada en el Barrio 24 de Marzo, La Bombilla-Petare. Los participantes fueron divididos en cuatro (4) grupos asegurando que los diez (10) participantes en la investigación estuvieran en el mismo grupo. La actividad duró treinta (30) minutos y la instrucción dada fue la siguiente:

“Le entregué a cada uno una hoja con unos cuadritos (Ver Anexo – Tarea XI) y un sobre, dentro de esos sobres hay unos cuadritos de colores que deben pegar en la hoja de acuerdo a los colores que están escritos dentro de los cuadritos; por ejemplo, en el cuadrito que dice ‘Blanco’ deben pegar un cuadrito de papel lustrillo de color blanco, igual con todos los demás, tal como lo hicimos la oportunidad pasada. Dentro de los sobres tienen cuadritos de tres colores distintos y para poder llenar todos los cuadritos y completar la hoja necesitan cuadritos de seis colores, los colores que les falten los tienen sus compañeros que están sentados al frente o al lado de ustedes así que pueden pedirle algunos para completar la actividad. ¿Está claro?... Muy bien, comencemos.”

Al culminar la actividad se les pidió que colocaran sus nombres a sus trabajos y los entregaran.

Sesión de Cierre

Justo después del post-test (aula experimental) se realizó una actividad lúdica (Ver Anexo – Ficha de Juego VII) y una merienda con todos los niños de segundo grado, con la finalidad de cerrar el ciclo de actividades. La actividad duró alrededor de cuarenta y cinco (45) minutos.

III.4.7.- Resultados.

III.4.7.1.- Resultados de Confiabilidad y Acuerdo entre Observadores.

En toda investigación, la medida que sea utilizada debe tener la cualidad de ser confiable, o estable en sus mediciones sucesivas. En este caso particular, el modo de medir el comportamiento cooperativo fue la observación y registro, a través de filmaciones de las sesiones. Para este tipo de registro, varios autores sugieren que se utilicen índices de acuerdo entre observadores, para confirmar la estabilidad y fiabilidad de las medidas tomadas (Guevara, 1989). De no hacer esto, se tendrían una serie de medidas realizadas, pero no se tendría noción sobre el nivel de subjetividad de las mismas; siguiendo esta línea de pensamiento, se puede decir, que considerando que la objetividad es el consenso de la subjetividad, utilizar procedimientos para confirmar la confiabilidad entre observadores es un modo de lograr una mayor objetividad.

En esta investigación, la dimensión sensible de la conducta cooperativa, es la frecuencia. El índice de acuerdo entre observadores para la dimensión de frecuencia, es este (Lacasella, 2000):

$$\text{Porcentaje de Acuerdos} = \frac{\text{Número menor de Observaciones}}{\text{Número mayor de Observaciones}} * 100$$

Sin embargo, en este estudio se contó con filmaciones para la realización de los registros, por lo que se podía obtener no sólo el registro de la acción de una determinada categoría de conducta, y de los participantes implicados, sino también el momento exacto de la filmación en el cual surgieron los componentes conductuales definidos y considerados. De este modo, se podría cotejar y confirmar cada interacción de conducta cooperativa, y de ese modo aspirar a un cálculo de confiabilidad más preciso que el anterior. El índice de acuerdo que se usó, fue el correspondiente a la medición por intervalos (Lacasella, 2000):

$$\text{Porcentaje de Acuerdos} = \frac{\text{Acuerdos}}{\text{Acuerdos} + \text{Desacuerdos}} * 100$$

El modo de emplearlo fue el siguiente: se consideraron como Acuerdos aquellas interacciones que coincidieron (entre los registros de los observadores) en la categoría

conductual, los participantes implicados, y el momento de la filmación; se consideró como Desacuerdo aquellas interacciones en las que no coincidieron (entre los registros de los observadores) en uno o más de los aspectos mencionados (categoría conductual, participantes y/o momento de la filmación). De este modo, se pudo obtener el acuerdo o desacuerdo de cada observación realizada (como en la determinación de la confiabilidad con medidas de intervalo), pero considerando cada interacción registrada.

Para aceptar las medidas procesadas en los índices, debe haber un 80% de coincidencias en los registros de los observadores (Guevara, 1989). En caso de ser inferior a este porcentaje, se considerarían como medida poco confiables.

En la tabla III.1 se muestran los índices de acuerdo entre observadores, correspondientes a las interacciones de conducta cooperativa. Los índices de confiabilidad se obtuvieron a partir de los datos de las sesiones que fueron seleccionadas al azar. Se seleccionó: una de las sesiones pretest/posttest, una de las sesiones de línea base, y dos de las sesiones de la fase experimental.

Tabla III.1.- *Índices de acuerdo entre observadores, para las distintas categorías conductuales consideradas correspondientes a sesiones seleccionadas al azar.*

Sesiones	Categorías			
	Materiales	Ayuda	Oportunidad	Intercambio
Pretest	37	0	-----	-----
Línea Base	45	11	-----	-----
Experimental	38	25	0	0
Experimental	48	57	100	-----

Los espacios que contienen un 0, muestran que no hubo acuerdo en esa categoría conductual y en la sesión correspondiente. Los espacios que contienen barrado, muestran que no hubo aparición de esa categoría conductual en la sesión correspondiente.

En términos generales, se puede observar que ninguna de las categorías en las distintas sesiones consideradas (a excepción de la categoría de oportunidad en una de las sesiones experimentales), supera el 80% de acuerdo requerido para aceptar las mediciones.

A partir de estas dificultades, dadas por la falta de coincidencia entre los registros de los observadores, se optó por realizar sesiones de confirmación de los registros. Estas sesiones

fueron realizadas por los investigadores –que fueron también quienes realizaron los registros-, que observaron en el mismo espacio y tiempo, las filmaciones de todas las sesiones llevadas a cabo, y confirmaron cada una de las interacciones que fueron registradas por ambos; de este modo se revisó la pertinencia (y por tanto, aceptación o no aceptación) de las interacciones conductuales en las que hubiera desacuerdo, y se conversó acerca de las discrepancias de criterio entre los registros. De esta manera también se obtuvo un solo registro, en el que todas las interacciones fueron aceptadas por ambos investigadores.

III.4.7.2.- Resultados de Frecuencias de Emisión de la Conducta Cooperativa.

Los resultados analizados en este apartado, se refieren a la frecuencia de emisión de la conducta cooperativa de cada uno de los participantes de la investigación en cada una de las sesiones.

La figura III.1 muestra diez (10) gráficos lineales, en lo que se puede observar la frecuencia de emisión de la conducta cooperativa de cada participante en cada una de las sesiones de la investigación que corresponden a las fases A y B, es decir, a la línea base y la fase experimental.

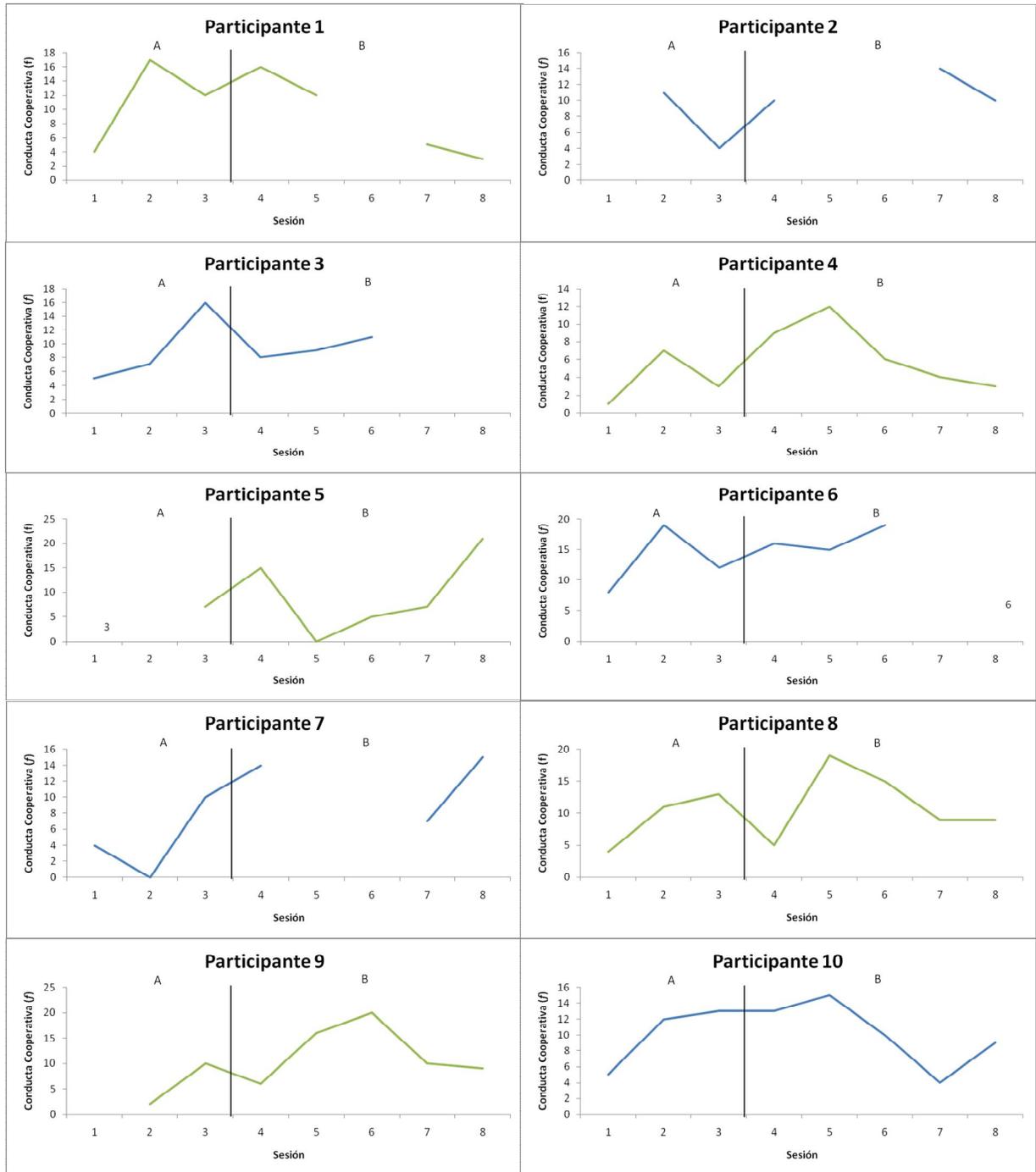


Figura III.1.- Frecuencia de emisión de la conducta cooperativa de cada uno de los participantes en las fases A y B (línea base y fase experimental) de la investigación.

De acuerdo con la figura III.1 se pueden describir los gráficos de la siguiente manera:

- Participante 1: se puede observar una tendencia positiva al inicio de línea base, es decir que la frecuencia de emisión de la conducta cooperativa fue mayor en la sesión 2, luego la línea es variable y se traslapan la mayoría de las medidas de la fase experimental; en otras palabras, las frecuencias de la línea base se corresponden con las frecuencias de la fase experimental, además se observa una tendencia negativa en la fase experimental ya que la frecuencia es cada vez menor, considerando que hubo inasistencia en la sesión 6.
- Participante 2: tendencia negativa en línea base ya que la frecuencia va disminuyendo; variabilidad y solapamiento en fase experimental, inasistencia en las sesiones 5 y 6, lo que dificulta la descripción.
- Participante 3: se observa una tendencia positiva en la línea base ya que las frecuencias de emisión de la conducta cooperativa van en aumento; en la fase experimental se puede notar un descenso abrupto de la frecuencia, solapamiento ya que todas las frecuencias en la línea base se corresponden con la fase experimental, la cual sigue una tendencia positiva, es decir, aunque las frecuencias se igualan a la línea base van en aumento en el transcurso de las sesiones.
- Participante 4: se puede observar una alta variabilidad en los datos, la frecuencia es distinta en todas las sesiones sin seguir una tendencia definida, aunque hay un cambio de nivel en la fase experimental, la frecuencia empieza a disminuir a partir de la sesión 5, se observa un solapamiento, ya que las frecuencias empiezan a corresponderse con las emitidas en la línea base y se observa lo que podría ser una tendencia negativa debido a que las frecuencias empiezan a disminuir progresivamente en las sesiones 6, 7 y 8.
- Participante 5: existe cierta tendencia positiva en la línea base, con inasistencia en la segunda sesión; se observa una alta variabilidad en la fase experimental, incluye cambio de nivel, solapamiento en la sesión 5 y tendencia positiva en las últimas 3 sesiones ya que aumenta de forma progresiva.
- Participante 6: se observa una alta variabilidad en los datos, no se logra definir una tendencia definitiva, se evidencia solapamiento en la fase experimental ya

que las frecuencias se corresponden con las frecuencias emitidas en la línea base, y después de la inasistencia en la sesión 7 la frecuencia disminuye abruptamente, aunque no se puede hablar de tendencia negativa tratándose de un solo punto de medida.

- Participante 7: se evidencia una tendencia positiva a partir de la sesión 2, inasistencias en las sesiones 5 y 6 y solapamiento en la sesión 7 ya que la frecuencia emitida se corresponde con las frecuencias obtenidas en la línea base, aún así parece retomarse la tendencia positiva en la sesión 8 con el aumento de la frecuencia.
- Participante 8: se puede observar una tendencia positiva en línea base con el aumento de las frecuencias de emisión de conducta cooperativa obtenidas; solapamiento en la sesión 4 (fase experimental) ya que la frecuencia se corresponde con las medidas obtenidas en la línea base; en la sesión 5 hay un abrupto ascenso de la frecuencia la cual desciende de forma progresiva hasta la última sesión dejando ver una tendencia negativa.
- Participante 9: no se logra definir una tendencia debido a la alta variabilidad de los datos, hay un pequeño solapamiento en la sesión 4 (fase experimental) correspondiéndose con la frecuencia de emisión de conducta cooperativa obtenida en la línea base, después de alcanzar la frecuencia más alta en la sesión 6 con lo que parecía una tendencia positiva debido al aumento progresivo de la frecuencia en las sesiones 4, 5 y 6 se observa un descenso progresivo en las sesiones 7 y 8.
- Participante 10: se evidencia una tendencia positiva con el aumento progresivo de la frecuencia de emisión de la conducta cooperativa desde la sesión 1 hasta la sesión 5, después de la cual hay un descenso progresivo de la frecuencia en las sesiones 6 y 7, produciéndose un solapamiento incluso en la sesión 8 en la que, aunque se eleva un poco la frecuencia, sigue correspondiéndose con las medidas de la línea base.

De acuerdo con esto, no se evidencia una tendencia grupal clara sino más bien una tendencia totalmente distinta para cada uno de los participantes así como las inconsistencias en la asistencia.

A pesar de que, en general, hay una gran variabilidad en la muestra, hay ciertas sesiones en las que hay una mayor confluencia en las variaciones de las frecuencias de los participantes; las sesiones en las que ocurre esto son: la 1 y la 2 en las que todos los participantes aumentan la frecuencia de emisión de conducta cooperativa; en la sesión 4 en la que asistieron diez participantes, de los cuales siete aumentaron su nivel de frecuencia, dos lo disminuyeron y uno mantuvo el mismo nivel y en la sesión 7 en la que todos los participantes disminuyen su nivel de frecuencia.

A continuación se presenta la tabla III.2 en la que se muestran las frecuencias de emisión de la conducta cooperativa de cada uno de los participantes de la investigación en las sesiones correspondientes a las medidas pre y post; se pueden ver los valores específicos para cada uno de los participantes y sus inasistencias (en caso de tenerlas) representadas por las celdas en blanco.

Tabla III.2.- *Frecuencia de emisión de la conducta cooperativa de cada uno de los participantes en las medidas iniciales y finales (pre y post) de la investigación.*

Sesión	Participante	Pre-test (salón)	Post-test (Salón)	Pre-test (A.E)	Post-test (A.E)
	Participante 1	10	2	3	11
	Participante 2	16		26	24
	Participante 3				28
	Participante 4	0		30	4
	Participante 5	9	16	6	7
	Participante 6	14	8	35	55
	Participante 7	8	85	35	41
	Participante 8	11	5	33	51
	Participante 9	20	54	29	15
	Participante 10		38	11	12

Mediante la información proporcionada por la tabla III.1 se puede observar la frecuencia de emisión de conducta cooperativa de cada uno de los participantes en las sesiones pre y post en los contextos manejados (salón de clases y aula experimental), se pueden comparar las frecuencias para determinar la existencia o no de transferencia entre los contextos.

- **Salón de Clases:** en el post-test realizado en el salón de clases, con respecto a la medida inicial realizada en ese contexto, dejan ver una tendencia variable, tres participantes (5, 7 y 9) aumentan la frecuencia, otros tres (1, 6 y 8) la disminuyen y un participante (10) obtiene una frecuencia promedio si se le

compara con la obtenida por los demás participantes, siendo imposible compararlo con sus calificaciones obtenidas en la medida inicial debido a que inasistió, Los demás participantes (2, 3, y 4) inasistieron al post-test en el salón de clases.

- Aula Experimental: las frecuencias obtenidas en el pos-test del aula experimental con respecto a las frecuencias obtenidas en la medida pre en el mismo contexto dejan ver que seis de los participantes (1, 5, 6, 7, 8 y 10) aumentaron la frecuencia de emisión de conducta cooperativa, tres de los participantes (2, 4, y 9) disminuyeron su frecuencia y uno de los participantes (3), obtuvo una frecuencia de 28 que comparada con la obtenida por los demás participantes parece estar por encima del promedio, no pudiendo compararse con el pre-test realizado en ese contexto debido a que inasistió al mismo. Aunque parece haber una tendencia grupal positiva se tratará de representar mejor con frecuencias promedio.

III.4.7.3.- Resultados de Frecuencias Promedio de Emisión de la Conducta Cooperativa.

El análisis de las frecuencias promedio de emisión de la conducta cooperativa, se refiere a un promedio de las frecuencias reales obtenidas por los participantes en cada una de las sesiones de la investigación; éste se realizó con la finalidad de observar la forma en la que se comportaron las frecuencias de forma grupal.

La figura III.2 muestra en un gráfico lineal de la frecuencia promedio de la emisión de conducta cooperativa de todos los participantes de la investigación en las sesiones correspondientes a las fases A y B de la investigación (línea base y fase experimental).

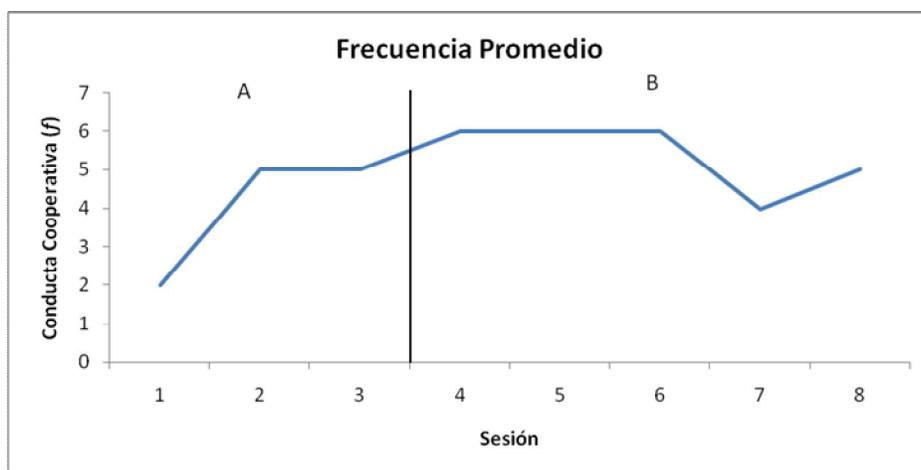


Figura III.2.- Frecuencia promedio de emisión de la conducta cooperativa de cada uno de los participantes en las fases A y B (línea base y fase experimental) de la investigación.

Mediante la figura III.2 se puede observar una alta variabilidad; teniendo que, las primeras dos sesiones de la línea base muestran una dirección positiva, es decir, aumenta la frecuencia de forma progresiva observándose además un alto ascenso de la frecuencia (de 2 a 5), se estabiliza en la sesión 3 y se observa un cambio de nivel en la sesión 4 que corresponde al inicio de la fase experimental, la línea se mantiene estable con la misma frecuencia ($f=6$) en las sesiones 4, 5 y 6; luego en la sesión 7 se evidencia un descenso de la frecuencia, que genera un solapamiento de las frecuencias obtenidas tanto en la sesión 7 como en la sesión 8 (aunque en esta última la frecuencia se eleva) debido a que las frecuencias obtenidas se corresponden con las medidas de la línea base. No se evidencia una tendencia clara, más allá de la estabilidad alcanzada en las medidas iniciales de la fase experimental (sesiones 4, 5 y 6), la cual se pierde en las sesiones posteriores.

La figura III.3 muestra, mediante un gráfico de barras, las frecuencias promedio de emisión de la conducta cooperativa de todos los participantes de la investigación en las medidas pre y post, tanto en el contexto natural (salón de clases) como en el contexto experimental (aula de clases).

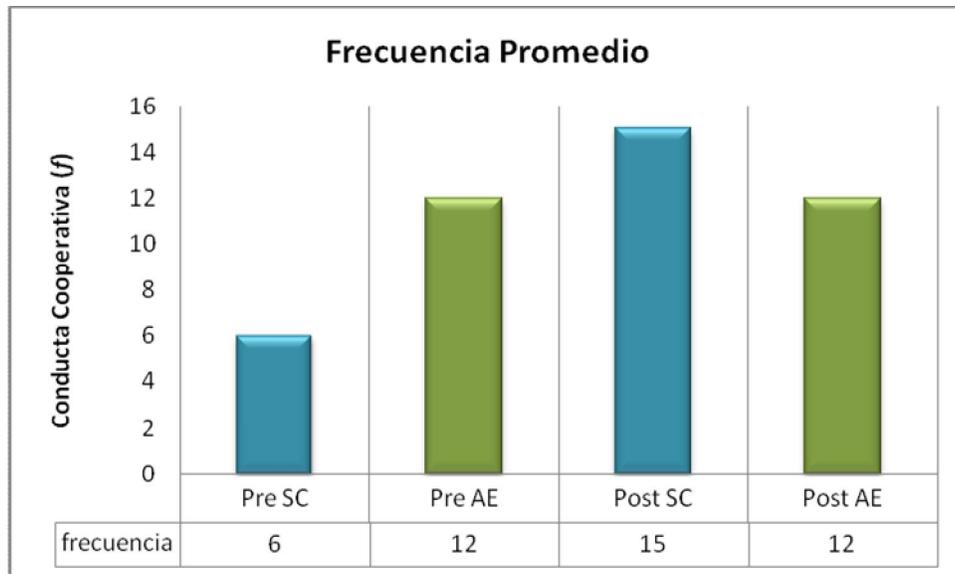


Figura III.3.- Frecuencia promedio de emisión grupal de la conducta cooperativa en las sesiones iniciales y finales (pre y post) de la investigación.

Aunque este gráfico no plasma el considerable nivel de variabilidad, representa los promedios de las frecuencias de emisión de conducta cooperativa obtenidos en cada una de las sesiones correspondientes a las medidas pre y post de la investigación; se pueden comparar las frecuencias obtenidas en los diferentes contextos (salón de clases y aula experimental) para determinar la existencia o no de transferencia.

- Salón de clases: en el contexto natural la frecuencia promedio de emisión de la conducta cooperativa alcanza sus valores más altos y más bajos; en otras palabras, en la medida inicial (pre-test) se obtuvo una $f = 6$, que resulta ser la frecuencia más baja, en la medida final (post-test) se obtuvo una $f = 15$, la cual fue la frecuencia más alta, esto quiere decir que se encontró una gran diferencia entre el pre y post en el contexto natural, obteniendo que la frecuencia de emisión de la conducta cooperativa parece haber aumentado después de las fases A y B (línea base y fase experimental) de la investigación.
- Aula Experimental: en el contexto experimental la frecuencia promedio de emisión de la conducta cooperativa se mantuvo igual ($f = 12$) lo que quiere decir que no hubo cambios después de realizar las fases A y B (línea base y fase experimental) en el contexto experimental, esto dista de la información

mostrada en la tabla III.1 pero se debe recordar que se trata de un promedio de las frecuencias mostradas en un gráfico de barras por lo que no se evidencia la variabilidad de los datos (como se dijo anteriormente).

La figura III.4 muestra las frecuencias promedio de emisión de cada uno de los componentes de la conducta cooperativa en las sesiones de las fases A y B (línea base y fase experimental) de la investigación.

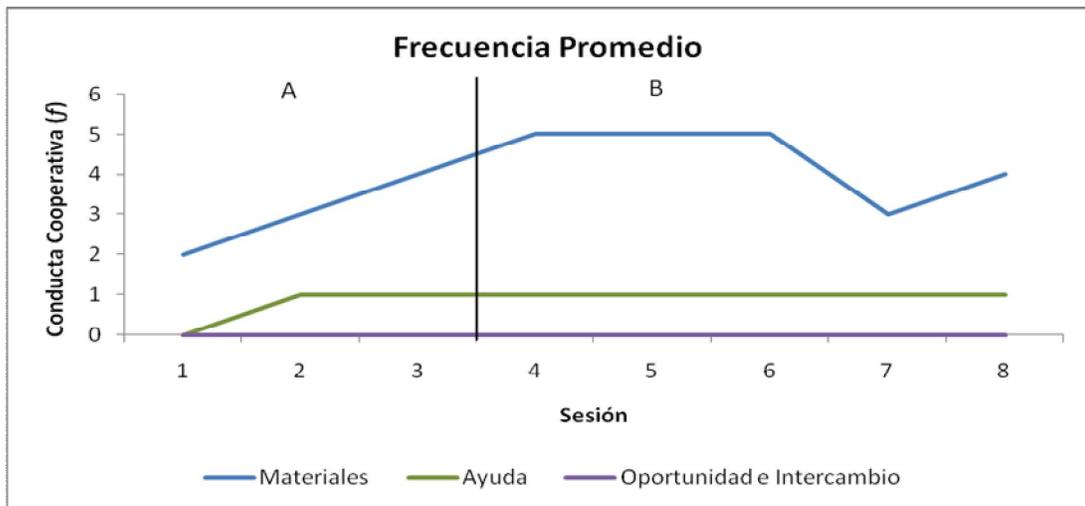


Figura III.4.- Frecuencia promedio de emisión grupal de los componentes de la conducta cooperativa en las fases A y B (línea base y fase experimental) de la investigación.

- **Materiales:** se puede ver que en las interacciones cooperativas con materiales (dar-recibir/solicitar-dar) la línea base mantuvo una tendencia positiva, la frecuencia aumentó de forma progresiva en cada una de las sesiones; en la fase experimental hubo un cambio de nivel cónsono con la tendencia positiva que se venía presentando, se observa estabilidad en las sesiones 4, 5 y 6 obteniendo frecuencias iguales ($f = 5$), a partir de la sesión 7 se evidencia un solapamiento (aun cuando en la sesión 8 aumentó la frecuencia) con medidas que se corresponden a las de la línea base. Esto hace que la variabilidad sea alta y no se pueda definir una tendencia estable.
- **Ayuda:** las interacciones cooperativas de ayuda (dar-recibir/solicitar-dar) muestran una dirección positiva al inicio de la línea base, se estabiliza con una a partir de la sesión 2 sin presentar tendencia, con frecuencia igual a uno ($f = 1$)

- Oportunidad e Intercambio: los componentes de la conducta cooperativa referidos a las interacciones de oportunidad (dar-recibir/solicitar-dar) y a las interacciones de intercambio (dar-recibir/solicitar-dar) mantuvieron una frecuencia promedio de emisión de 0 en todas las sesiones.

Estos resultados dejan ver que los participantes de la investigación emitieron una mayor frecuencia de conducta cooperativa en su componente referido a las interacciones con materiales, que en los demás componentes; la frecuencia de emisión de las conductas cooperativas con respecto al componente de ayuda se mantuvo presente aunque no muy elevada; aunque los componentes referidos a interacciones de oportunidad e intercambio tengan una frecuencia promedio de emisión igual a cero no quiere decir que no estuvieron presentes, se presentaron con frecuencias muy bajas en algunas de las sesiones de la investigación, lo que no se refleja con frecuencias promedio.

La figura III.5 muestra las frecuencias promedio de emisión de conducta cooperativa intragrupo e intergrupo para cada una de las sesiones correspondientes a la línea base y la fase experimental (fases A y B) de la investigación; en dichas sesiones la tarea en la cual se registró la conducta cooperativa se realizó dividiendo a los participantes en dos grupos iguales (dependiendo de la cantidad de asistentes a la sesión) por lo que se distinguió entre la conducta cooperativa que se llevaron a cabo con participantes del mismo grupo (intragrupo) de las interacciones ocurridas entre participantes de grupos distintos (Intergrupo).

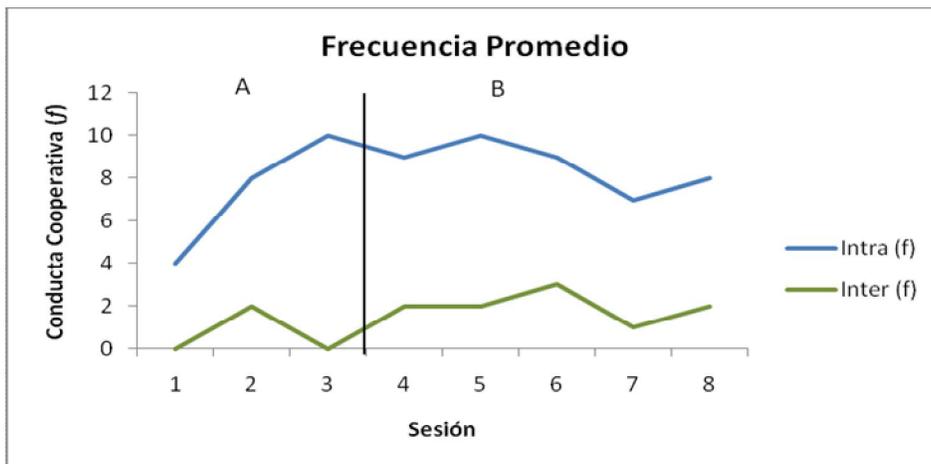


Figura III.5.- Frecuencia promedio de emisión grupal de la conducta cooperativa Intragrupo e Intergrupo en las fases A y B (línea base y fase experimental) de la investigación.

- Intragrupo: la frecuencia promedio de emisión de la conducta cooperativa entre los participantes de un mismo grupo fue más alta que la obtenida entre los participantes de grupos distintos (intergrupo) en todas las sesiones, se observa una tendencia positiva en la línea base, es decir, la frecuencia aumentó de forma progresiva en todas las sesiones de esa fase; en la fase experimental se evidencia una alta variabilidad mostrando una línea traslapada en la que las frecuencias obtenidas en la fase experimental corresponden a las medidas de la línea base.
- Intergrupo: se observa una alta variabilidad, no se logró estabilidad y por lo tanto no hay una tendencia definida, además se presenta un solapamiento en 4 de las 5 sesiones experimentales (4, 5, 7 y 8) ya que las frecuencias se corresponden con las obtenidas en la línea base.

III.4.7.4.- Análisis Complementario - Resultados Estadísticos.

Se utilizó un estadístico no paramétrico (Prueba de Rangos de Wilcoxon) con la finalidad de comparar los resultados obtenidos en las medidas pre y post de la investigación, en otras palabras, para comparar las frecuencias de emisión de la conducta cooperativa de los participantes de la investigación antes y después de la aplicación de la variable independiente (Fase Experimental), se compararon tanto las medidas pre y post en el contexto natural (salón de clases) como las medidas pre y post en el contexto experimental (aula experimental).

Tabla III.3.- *Prueba de los Rangos de Wilcoxon (Salón de Clases).*

	T_Pre_SC - T_Pos_SC
Z	-1,461(a)
Sig. asintót. (bilateral)	,144

a Basado en los rangos positivos.

b Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon.

En la tabla III.3 se puede apreciar el nivel de significación asintótica o bilateral (de la prueba de los rangos de Wilcoxon) alcanzado para los resultados obtenidos en las medidas pre y post realizadas en el contexto natural (salón de clases). De acuerdo con esto, con un nivel de significación de 0,144 se obtienen diferencias no significativas entre la frecuencia de

emisión de la conducta cooperativa del pre-test del salón de clases y post-test en ese mismo contexto.

Tabla III.4.- *Nivel de Significación (Aula Experimental).*

	T_Pre_AE - T_Pos_AE
Z	-,534(a)
Sig. asintót.(bilateral)	0,594

a Basado en los rangos positivos.

b Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon.

En la tabla III.4 se puede apreciar el nivel de significación asintótica (de la prueba de los rangos de Wilcoxon) alcanzado para los resultados obtenidos en las medidas pre y post realizadas en el contexto experimental (aula experimental), encontrando que no existe diferencia significativa entre las frecuencias de emisión de conducta cooperativa del pre-test y el pos-test llevados a cabo en el contexto experimental, con un nivel de significación de 0,594.

Resumiendo, se puede decir que debido a la alta variabilidad entre las frecuencias de emisión de la conducta cooperativa de los participantes a lo largo de las sesiones de las fases A y B, no se puede afirmar que el juego tenga un efecto positivo consistente; esto se puede comprobar revisando el aumento de la frecuencia de emisión de comportamiento cooperativo, para las primeras tres sesiones de la fase B, el aumento en la fase A, y el importante descenso en la cuarta sesión de la fase B. Por su parte, dentro de los diferentes componentes de comportamiento cooperativo, se obtuvo que las interacciones que implican material alcanzaron, en promedio, la frecuencia de emisión más alta.

Por otro lado, a partir de la prueba estadística, no se puede afirmar que hubo transferencia del aula experimental al salón de clases, sin embargo, observando las frecuencias promediadas, parece haber transferencia a partir del cambio en las frecuencias de emisión de la conducta cooperativa; al mismo tiempo, las características de estos resultados indican, que a pesar de la falta de consistencia en los resultados dados entre las fases A y B, y por ende la imposibilidad para afirmar que hay efecto consistente del juego sobre el comportamiento cooperativo, se puede inferir una cierta influencia de las actividades llevadas a cabo en el aula experimental, a partir de los cambios de nivel de comportamiento registrados entre las sesiones de pre-test y post-test en el salón de clases.

IV.- CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.

Este apartado seguirá el hilo que se ha venido desarrollando en todo el trabajo, inicialmente se hablará de la confiabilidad y luego sobre las conclusiones para cada uno de los objetivos planteados en la investigación.

Confiabilidad

El índice de acuerdo entre observadores que se obtuvo (para cuatro sesiones al azar) arrojó que ninguna de las categorías de la conducta cooperativa en las cuatro sesiones revisadas (a excepción de la categoría de oportunidad en una de las sesiones experimentales), superó el 80% de acuerdo mínimo requerido para aceptar las mediciones (Guevara, 1989). Aunque se repitió y unificó el registro con la presencia de ambos observadores, es importante que se tomen en cuenta las razones que pudieron ser la causa de la poca confiabilidad inicial.

Según Kelly (1987), la conducta cooperativa se trata de actuar en función de los demás, esto la hace un comportamiento social; además, definida en los términos de esta investigación, se encuentra compuesta por distintos componentes que hacen que su registro sea igualmente complejo, lo que resulta cónsono con R. Lacasella (comunicación personal, 13 de octubre, 2010) al decir que “el comportamiento social es de difícil registro”.

Las sesiones que conforman la parte aplicada de este estudio fueron filmadas y se recurrió a esas filmaciones para realizar los registros de la conducta cooperativa de los participantes y así obtener las frecuencias de la emisión de cada uno, ya que resultó muy difícil ejecutar el registro en vivo, debido a la complejidad de la que se habló anteriormente. Contar con las filmaciones permitió observar la conducta de los participantes todas las veces que fueron necesarias para producir registros con la mayor precisión posible; sin embargo, al mismo tiempo también es posible que en las filmaciones no se pudieran observar todos los detalles de las sesiones, específicamente del comportamiento de todos los participantes (en cada instante de grabación), y este es otro aspecto a considerar como posible causante de la falta de acuerdo entre los observadores.

Objetivos

Evaluar el cambio de la conducta cooperativa en niños escolares en el sentido de su posible adquisición, mantenimiento, incremento o disminución.

La alta variabilidad encontrada en los resultados parece indicar que el juego como variable independiente no logró producir cambios estables en la frecuencia de emisión de la conducta cooperativa en los participantes de la investigación, ya que cuando la variabilidad de los datos es muy grande “tal vez sea riesgoso anticipar el efecto de variable independiente” (Kratochwill, 1978, c.p. Lacasella, 2000), esto pudo deberse a:

- La acción de las variables no controladas en la investigación:
 1. Fatiga: se considera que ésta pudo estar presente debido a que la actividad de tarea era siempre la misma, y ello traía un explícito desinterés de parte de los participantes, quienes podían hacer comentarios como “qué fastidio, ¿otra vez vamos a hacer lo mismo?”. Este factor es mencionado por Hernández, Fernández y Baptista (2007) bajo el nombre de maduración, y explican que puede alterar el desempeño de los participantes, y confundir el efecto de la Variable independiente.
 2. Diferencias de dificultad entre las tareas: como se mencionó en el punto anterior, ciertos errores de diseño de las tareas, produjeron que la realización de las mismas, fuese más laborioso en unos casos que en otros. Ello inevitablemente da variaciones entre las sesiones, a partir de aspectos no relacionados al efecto del juego.
 3. Vínculo social entre sujetos: se piensa que estaba presente, debido a que se podía notar una clara tendencia de ciertos participantes que preferían trabajar con otros, ya que eran amigos en el salón de clases. Este factor pudo haber tenido influencia, porque se observó que los participantes eran más prestos a ser cooperativos con sus amigos que con otros participantes, y ello a su vez generaba variaciones en el nivel de frecuencia de conducta cooperativa.

4. Ocultamiento de la cámara: en esta investigación, para mantener el mayor nivel de naturalidad posible en las observaciones, se utilizó una cámara para la grabación de las sesiones, y eso los participantes lo ignoraron, hasta una de las últimas sesiones, en las que se percataron. Esto afectó el desenvolvimiento de los participantes, que después miraban con cierta frecuencia en dirección a la cámara; a pesar de que no había nadie haciendo registros de comportamiento –que es un conocido factor que altera el comportamiento de los participantes (Guevara, 1989)-, la cámara era un estímulo con un significado similar.
 5. Distribución de las sesiones en el tiempo: las sesiones estaban planificadas según un cronograma, en el que se establecían unas determinadas actividades por sesión; sin embargo, no se pudo llevar a cabo dicho cronograma debido a dificultades prácticas (como situaciones en las que no había espacio disponible, u ocasiones en las que no hubieran asistido muchos de los participantes). Eso trajo como consecuencia específica, que hubo un periodo relativamente largo (de 2 semanas) en el que no hubo actividad; Kerlinger y Lee (2002) consideran que a mayor cantidad de tiempo que transcurra entre dos observaciones, mayor es la probabilidad de que ocurra algún evento que altere la disposición de los participantes y por tanto, los resultados.
- La naturaleza de la variable independiente: aunque los juegos utilizados como variable independiente fueron validados por Betancourt y Martínez (2009), estas autoras resaltan en sus conclusiones que, al ser éstos diseñados para llevarse a cabo con niños inmersos en un contexto totalmente distinto al contexto venezolano, con todas las diferencias que eso implica (lenguaje, educación, condición económica, entre otras), pudiese no tener el mismo efecto que se encontró en la investigación original realizada por Garaigordobil (2003).
 - Las consecuencias de las limitaciones de la investigación.
 1. Tiempo: fue limitado el tiempo con el que se contó para la realización de las sesiones, esto fue considerado desde un principio, y por ello se optó por un

diseño AB de 3 sesiones en línea base y 5 de intervención, que es la opción más económica en cuanto a ocupación de tiempo; los datos observados en la línea base, muestran que había tendencia en los participantes a aumentar el nivel de frecuencia del comportamiento cooperativo, por lo que era necesario mantener esta fase hasta que se estabilizaran las frecuencias (Barlow y Hersen 1988; Silva, 2002); sin embargo, esto no se hizo de este modo por falta de tiempo, y ello trae como consecuencia gran variabilidad en los resultados.

2. Muerte experimental: a pesar de que se contaba con 10 participantes y de que se esperaba que una importante porción lograra asistir a todas las sesiones, sólo uno de los participantes cumplió con este criterio. Una implicación que trae esta condición, es que se cuenta con menos información, tanto para la comparación de desempeño a través de las fases A y B, como para las comparaciones pretest-postest, y por tanto los resultados se vuelven menos consistentes y confiables (Hernández, Fernández y Baptista, 2007; Silva, 2002).
3. Diseño: el tiempo limitado obligó a utilizar un diseño AB, sin embargo, este diseño posee la debilidad de no poder confirmar el efecto de la variable independiente (en este caso juego), debido a que no la retira y no se confirma si los cambios observados se deben a la variable independiente o a algún factor contingencial, lo cual a su vez produce una validez interna limitada (Barlow y Hersen, 1988).
4. Sistema de registro: se contó con un sistema de registro bastante complejo, y difícil en su aplicación. Poseía muchas categorías y cada una de estas contaba con una definición que no especificaba toda o por lo menos la mayoría de las acciones que podían representar dicha categoría; estos aspectos que pueden limitar la confiabilidad (Guevara, 1989). Ello trajo como consecuencia, que en ciertas ocasiones un observador registrase una ocurrencia de conducta y el otro no, debido a que el segundo no hubiese considerado inicialmente determinados tipos de acción dentro de la categoría; también pudo ocurrir que una misma acción entrara dentro de diferentes

categorías, según la perspectiva de cada observador. A pesar de que estas dificultades se solventaron con el cotejamiento de cada ocurrencia registrada, en caso de haber solventado estos puntos a una etapa temprana de la investigación, se habría obtenido un mayor nivel de confiabilidad.

Determinar la transferencia del aprendizaje de la conducta cooperativa del contexto entrenado (aula experimental) a un contexto no entrenado (salón de clases).

Los resultados referentes a este objetivo se examinaron mediante análisis visual y una prueba estadística no paramétrica (Prueba de los rangos de Wicolxon):

De acuerdo al análisis visual de los resultados se pudo apreciar transferencia del contexto de entrenado al no entrenado, teniendo que la frecuencia promedio de emisión de conducta cooperativa de los participantes fue mucho más alta en el post-test realizado en el contexto natural (salón de clases) que en el pre-test llevado a cabo en el mismo contexto, aun cuando no se ve esa diferencia en la medida inicial y final llevadas a cabo en el contexto entrenado (aula experimental); en otras palabras, el nivel de frecuencia de emisión de conducta cooperativa de los participantes en su contexto natural aumentó después de la intervención. Debido a las conclusiones expuestas en el apartado anterior, no se puede asegurar que la diferencia encontrada entre las frecuencias emitidas de conducta cooperativa en el pre-test y el post-test del contexto natural (salón de clases) se deban exclusivamente a la acción de la variable independiente (juego).

De acuerdo al análisis estadístico las diferencias encontradas entre las frecuencias de emisión de la conducta cooperativa de los participantes en las medidas iniciales y finales en cada uno de los contextos estudiados (contexto natural y experimental) no resultan ser significativas, en otras palabras no hay evidencia de que las diferencias obtenidas sean importantes y repetibles con grupos distintos.

Las investigaciones con base en el análisis experimental de la conducta comúnmente trabajan con análisis visual de los resultados obtenidos, en este estudio el análisis estadístico se realizó a modo de complemento; aunque las conclusiones que sugiere cada análisis parecen un poco contradictorias, de acuerdo con Silva (1992)“la inspección visual permite sacar conclusiones con base en la propia experiencia que tenga el experimentador

para detectar visualmente cambios o patrones significativos de la conducta (Sidman, 1978), mientras que las conclusiones fundamentales en criterios estadísticos se basan en principios probabilísticos” (p. 59); por esta razón, cada análisis logró cumplir su objetivo y de acuerdo con ellos, arroja conclusiones acertadas que no necesariamente se encuentran contrapuestas.

Determinar la generalidad de los hallazgos de la investigación actual con respecto a investigaciones previas.

En ciertas investigaciones anteriores (Garaigordobil, 2005; 2004; 2003; 1995; Orlick, 1981; Grineski 1989, c.p. Velázquez, 1997), los resultados coinciden en relación a los efectos positivos del juego sobre la conducta cooperativa de grupos de niños de edades comprendidas entre 8 y 10 años de edad. En otros estudios (Wolfe, Dattilo y Gast, 2003) el juego no produce los efectos deseados sobre el comportamiento cooperativo, e incluso en otros, (Betancourt y Martínez, 2009) los niveles de comportamiento cooperativo disminuyen ante la entrada del juego. De este modo se puede observar, que en numerosas investigaciones, los resultados acerca del efecto del juego sobre la conducta cooperativa, tienden a mostrar que los resultados son positivos, sin embargo, hay algunas que contradicen esta tendencia.

Los hallazgos de esta investigación sugieren una alta variabilidad y no se puede concluir de forma confiable que la variable independiente haya logrado un cambio estable en la conducta cooperativa, así como tampoco se puede se puede afirmar que no tuvo efecto.

En cuanto a los trabajos llevados a cabo por Garaigordobil, hay una serie de diferencias esenciales en relación a esta investigación, que pueden originar diferencia de resultados; entre estas discrepancias se encuentran:

- Tiempo de aplicación: ya que originalmente las sesiones se llevan a cabo durante todo un año mientras que en este estudio se utilizaron cinco juegos del programa original que se aplicaron en aproximadamente tres semanas que corresponden a las cinco sesiones que conformaron la fase experimental.

- Duración y modalidades de las sesiones: ya que Garaigordobil (2003) en la aplicación de su programa, diseñó sesiones semanales con una duración de entre sesenta y noventa minutos en el transcurso de un año, cada sesión incluyó seis juegos y después de cada uno se incluía una relajación y una conversación a cerca de la actividad; en este estudio se utilizaron cinco juegos, en dos sesiones semanales y cada juego se realizó en un promedio de veinte minutos.
- Contexto y participantes: ya que el programa diseñado por Garaigordobil está dirigido a niños residentes en un continente distinto, con condiciones ambientales, culturales y económicas distintas a las condiciones de los participantes de esta investigación; los juegos, por tanto, pueden incluir actividades que no son típicas en los juegos que suelen llevar a cabo los niños venezolanos, además el lenguaje puede incluir palabras o frases que pudiese no tener el mismo efecto para los participantes de esta investigación.
- Modo de medición: El modo de medición utilizado por Garaigordobil para demostrar los efectos de los juegos, consistió en la aplicación de una batería de test sensibles a diferentes comportamientos y rasgos psicológicos, como la asertividad, empatía, creatividad, altruismo, autoconcepto, entre otros; sin embargo, en ninguna de estas investigaciones realizan mediciones conductuales. Profundizando en este punto, es interesante observar, que las discrepancias de resultado se encuentran entre las investigaciones con medidas conductuales y las investigaciones con medidas que utilizan tests estandarizados, siendo los resultados de las primeras variable o negativo (en cuanto a los niveles de comportamiento cooperativo), y los de las segundas positivos en su mayoría; a partir de este punto se puede preguntar, ¿qué resultados se habrían percibido en las investigaciones de Garaigordobil e investigaciones afines, si se hubiesen utilizado medidas conductuales? y ¿por qué medidas estandarizadas sí parecen haber sido sensibles al efecto del juego?.

Por otro lado, resulta de gran importancia volver sobre la investigación de Betancourt y Martínez (2009), ya que comparte con esta investigación dos aspectos fundamentales, que son: el uso de los juegos diseñados por Garaigordobil, y el contexto sociocultural de su aplicación. Para ambos casos, los juegos no producen efectos positivos consistentes sobre el comportamiento cooperativo; por esto, es posible considerar que las diferencias

socioculturales impiden el efecto positivo de estos juegos; esto también puede sugerir, que para comprobar el efecto del juego sobre el comportamiento cooperativo en este contexto sociocultural, haya que diseñar una versión local de los juegos cooperativos y creativos de Garaigordobil (2003).

Finalmente y a modo de complemento, se pueden considerar los juegos de Garaigordobil (2003) desde un punto de vista conductual. Si se revisa con cuidado el sentido de estos juegos, se puede observar que en ellos, la acción del psicólogo o educador consiste en dar una instrucción o pauta verbal, y asegurar una serie de condiciones ambientales, para que se de un determinado tipo de interacción entre los participantes del juego; este tipo de interacción (dentro del juego), tiene la finalidad de que cada participante tenga la oportunidad de mostrar comportamientos cooperativos, en una situación en la que los otros participantes también son cooperativos y en una condición de juego, que se supone es gratificante por si misma; a partir de esto, se puede decir específicamente, que el objetivo del juego puede concebirse como, generar contingencias de reforzamiento dentro del grupo, que refuercen el comportamiento cooperativo, sin la necesidad de un refuerzo directo externo al grupo (en este caso, de niños escolares).

Considerando que este sea el objetivo de los juegos diseñados por Garaigordobil (2003), parece importante tener en cuenta, las contingencias y regulaciones del ambiente en situaciones que están fuera del contexto de juego, debido a que para que estas contingencias producidas por el juego sean efectivas, debe haber al mismo tiempo, una serie de contingencias ambientales cónsonas con aquello que éste promueve, ya que de otro modo, su efecto será limitado.

Los resultados obtenidos en esta investigación y las conclusiones que se han derivado de ellos, aportan información valiosa al estudio de las habilidades sociales, específicamente de la conducta cooperativa; a pesar de no confirmar el papel del juego como herramienta para incrementar dicha conducta en la población venezolana, quedan muchas exploraciones que hacer al respecto para llegar a conclusiones más fuertes, que podrían incluso ser más positivas; sea en el ámbito psicológico o en el educativo, lograr un entendimiento de las conductas infantiles constituye un gran paso para mejorar la labor de distintos profesionales, que trabajan para el bienestar de los individuos y en fin último, de las sociedades.

V.- LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES.

La investigación trae consigo ciertas condiciones que se pueden considerar limitaciones debido a que afectan, de alguna manera, los resultados obtenidos y consiguientemente las conclusiones derivadas, condiciones que se exponen a continuación a forma de evaluación y para ser tomadas en cuenta en investigaciones futuras.

Número de participantes y muerte experimental.

La investigación se llevó a cabo con diez (10) participantes, los cuales fueron seleccionados después de realizar las evaluaciones necesarias para ello (registro de conducta disruptiva y evaluación de precurrentes); cada uno de los participantes debía asistir a doce (12) sesiones, correspondientes a las evaluaciones pretest y posttest en los dos contextos manejados (salón de clases y aula experimental) y a las medidas de las fases A y B (línea base y fase experimental) de la investigación, pero la mayoría de los participantes inasistió a una o más sesiones, sólo un participante asistió a todas, debido a esto se podría considerar que hubo una muerte experimental del 90%. Siendo así, se analizaron los resultados de todos los sujetos aunque hubiesen inasistido y con ellos se obtuvieron los resultados y las conclusiones de la investigación, aunque de forma dificultosa y con amenazas de confiabilidad; esto es cónsono con lo expuesto por Chávez (c.p. Silva, 2002), cuando habla de la mortalidad experimental o pérdida de sujetos: “este factor se refiere básicamente a que durante el curso del estudio se retiren los sujetos; esta pérdida propicia el oscurecimiento de las conclusiones” (p.32). En otras palabras, los resultados obtenidos referentes a las frecuencias de emisión de la conducta cooperativa de cada participante e incluso de forma grupal, pudieron verse afectadas por las inasistencias en cualquiera de las sesiones. De esta forma, se sugiere que al realizar una investigación con objetivos similares a los que ésta propuso, se utilice una cantidad mayor de participantes y un mecanismo efectivo que garantice la asistencia de los participantes a todas las sesiones programadas.

Tiempo.

Este estudio se realizó en una institución educativa y se disponía de un par de meses para realizar las sesiones con los participantes, lo que determinó el número de ellas; es

decir, se llevaron a cabo doce (12) sesiones, que corresponden al mínimo necesario de acuerdo con estándares metodológicos, porque eran las que podían efectuarse en el tiempo con el que se contaba antes de la fecha de las vacaciones escolares. Al contar con las sesiones mínimas necesarias, se obtuvo que no se logró estabilidad en los datos obtenidos al cambiar cada una de las fases, ya que siguiendo a Silva(1992) “lo que generalmente se utiliza para cambiar de una fase a otra es que los datos sean estables” (p. 55). También es cierto que no es necesario, por ejemplo que haya estabilidad en la línea base si lo que se pretende es que la intervención produzca cambios en la conducta estudiada (Silva, 1992); sin embargo, no se logró estabilidad en la fase B (fase experimental) en la que se agregó la variable independiente a la situación experimental y en general, los datos obtenidos presentan una alta variabilidad, por lo que las conclusiones podrían verse afectadas, sabiendo que “la presencia de tendencia o la excesiva variabilidad indican que la información puede no ser lo suficientemente clara; por lo tanto, es más útil esperar a que surja una tasa de ejecución estable” (Silva, 1992, p. 56). Siendo así, llevar a cabo un mayor número de sesiones por fase, garantizando la estabilidad en cada una de ellas antes de pasar a la fase siguiente resulta ser muy importante para obtener resultados más fuertes y confiables.

Diseño.

En esta investigación se utilizó un diseño intrasujeto AB con medidas iniciales y finales, en el que se introdujo la variable independiente (B) luego de la línea base (A) y se realizaron las medidas iniciales y finales en dos contextos distintos (salón de clases y aula experimental). Las dificultades para obtener conclusiones confiables (explicadas anteriormente) apuntan a la necesidad de efectuar réplicas de la investigación para reforzar los resultados obtenidos, utilizando un diseño de retirada, ya que “la principal ventaja de un diseño de reversión es, por supuesto, que demuestra una relación funcional entre la conducta dependiente y la intervención” (Sulzer-Azaroff y Mayer, 1985, p.577); estos diseños conocidos como ABAB, permiten medir la conducta estudiada sin la aplicación de la variable independiente y volver a aplicarla, en otras palabras, usar un diseño de este tipo “incluye una regresión a las condiciones de línea base seguida de una réplica de la fase de tratamiento” (Martin y Pear, 1999, p. 291), y de esta forma se podría verificar si la variable independiente produjo cambios significativos.

Sistema de Registro.

El registro manejado para esta investigación fue delineado por una definición, en la que se consideraban varias categorías, dadas las diferentes formas de colaboración entre los integrantes, en una situación de tarea en la que hay un fin común; cada una de estas categorías contaba inicialmente con una definición conceptual y un ejemplo. Según Guevara (1989), dos factores que pueden disminuir la validez de un registro debido a que lo vuelven muy complejo, son el uso de numerosas categorías conductuales, y la alta variedad de comportamientos asignados. Estos dos factores generaron dificultades a la hora de registrar, teniendo siete categorías, y cada una de ellas con una considerable variedad de comportamientos, no previamente especificados. Por todo lo anterior, se recomienda para futuras investigaciones, utilizar un registro con una menor cantidad de categorías, cada una de ellas con un mayor nivel de especificación al momento de la definición y tras realizar las primeras mediciones (pudiendo incluso tomar en cuenta, varias interacciones específicas para categoría); por otro lado, tomando en consideración la variedad topográfica de la conducta cooperativa, además de la simultaneidad con la que puede presentarse (es decir, dos o más interacciones simultáneas de comportamiento cooperativo), se recomienda que, al igual que en esta investigación, se hagan los registros a través de filmaciones, de modo que se puedan volver a observar las acciones que sean poco claras (situación que en el caso del comportamiento cooperativo, se da con una considerable frecuencia).

REFERENCIAS

- Andrare, V. y Velandia, M. (2003). *La conducta cooperativa en niños preescolares: un aporte a la metodología del análisis conductual aplicado*. Trabajo de licenciatura, Universidad Central de Venezuela.
- Barlow, D y Hersen, M. (1988). *Diseños experimentales de caso único*. Barcelona: Martínez Roca.
- Betancourt, D. y Martínez, V. (2010). *El Juego Cooperativo – Creativo como Herramienta para el Desarrollo de Interacciones Sociales en Niños(as) Escolares*. Trabajo de licenciatura, Universidad Central de Venezuela.
- Bijou, S. (1982). *Psicología del Desarrollo Infantil* (Vol. 3). México: Trillas.
- Caballo, V. (2002). *Manual para el tratamiento cognitivo-conductual de los trastornos psicológicos* (2ª ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. (5ª ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Carlson, J. (1999). Cooperative Games: A Pathway to Improving Health. *Professional School Counseling*, 2, 230-236.
- Cremer, D. y Van Lange, P. (2001). Why Prosocials Exhibit Greater Cooperation than Proselfs. *European Journal of Personality*, 15, 5 -18.
- Csikszentmihalyi, M. y Csikszentmihalyi, I. (1998). *Experiencia Óptima. Estudios psicológicos del Flujo en la Conducta*. Bilbao: Desclée De Brower.
- Eisenberg, N. (1983). *The Socialization and Development of Empathy and Prosocial Behavior*. Arizona: Arizona State University.

- Emshoff, J., Redd, W. y Davidson, W. (2002). Generalization training and the transfer of prosocial behavior in delinquent adolescents. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 7 (2), 141-144.
- Espejo, C. (2009). *Conducta Prosocial en la Educación: Procesos Cognitivos y Afectivos en la Educación*. Trabajo de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Garaigordobil, M. (s.f.). *Jugar, Cooperar y Crear. Tres ejes Referenciales en una propuesta de intervención validada experimentalmente*. San Sebastián, España: Universidad del País Vasco.
- Garaigordobil, M. (1995). Una metodología para la utilización didáctica del juego. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 91-105.
- Garaigordobil, M. (2003). *Programa Juego. Juegos Cooperativos y Creativos para grupos de niños de 8 a 10 años*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2004). Intervención Psicológica en la Conducta Agresiva y Antisocial con Niños. *Psicothema*, 16(3), 429-435.
- Garaigordobil, M. (2005). Prosocial and creative play: Effects of a programme on the verbal and nonverbal intelligence of children age 10 -11 years. *International Journal of Psychology*, 40(3), 176 -188.
- Gimeno, F. (2003). Descripción y evaluación preliminar de un programa de habilidades sociales y de solución de problemas con padres y entrenadores en el deporte infantil y juvenil. *Revista de psicología del Deporte*, 12(1), 67-80. Recuperado el 10 de octubre de 2010, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=638146>.
- Guevara, M. (1989). *La Observación como Estrategia básica para el Estudio de la Conducta Infantil*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2007). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: McGraw Hill.

- Hidalgo, C. y Abarca, N. (1990). Desarrollo de Habilidades Sociales en Estudiantes Universitarios [Versión electrónica], *Revista Latinoamericana de Psicología*, 22(002), 256-282. Recuperado el 10 de octubre de 2010, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/805/80522205.pdf>
- Jahr, E. y Eldevik, S. (2002). Teaching Cooperative play to Typical Children Utilizing a Behavior modelling Approach: A systematic Replication. *Behavioral Interventions*, 17, 145-157.
- Kelly, J. (1987). *Entrenamiento en habilidades sociales*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del Comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. México D.F.: McGraw Hill.
- Lacasella, R. (2006). Factores Facilitadores de la Transferencia del Aprendizaje. *Akademias*, 8(1), 57-85.
- Lacasella (2001). Manejo de las destrezas sociales en la infancia desde la perspectiva del análisis conductual. *Extramuros*, 15, 177 – 226.
- Lacasella, R. (2000). *Metodología para el Estudio del Desarrollo Infantil desde la Perspectiva Conductual*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Larotonda, P. (1978). *El Jugar de Winnicott*. Buenos Aires: Trieb.
- López, F., Apodaca, P., Etxebarria, I., Fuentes, M y Ortíz, M. (1998). Conducta Prosocial en Preescolares. *Infancia y Aprendizaje*, 82, 45 -61.
- Lounsbury, K. y Bell, C. (1976). Facilitation of Play Behavior from Associative to Cooperative Play Stages. *Biennial Southeastern Conference of Human Development*. (pp. 2 – 13). Nashville: Belmont University.

- Marín, M. y León, J. (2001). Entrenamiento en habilidades sociales: un método de enseñanza aprendizaje para desarrollar las habilidades de comunicación interpersonal en el área de enfermería [Versión electrónica], *Psicothema*, 13(2), 247-251. Recuperado el 10 de octubre de 2010, de <http://www.psicothema.com/pdf/443.pdf>.
- Martin, G. y Pear, J. (1999) *Modificación de Conducta. Qué es y cómo aplicarla*. (5ta. Ed.). Madrid: Prentice - Hall.
- Musso, A. (1985). *Reforzamiento de conducta cooperativa en niños de preparatoria: La maestra como agente de cambio*. Trabajo de Licenciatura, Universidad Francisco Marroquin, La Asunción, Guatemala.
- Orlick, T. (1981). Cooperative Play Socialization among preschool Children. *Journal of Individual Psychology*, 2, 54-63.
- Orme, M., y Purnell, R. (1968). *Behavior Modification and Transfer in an out-of-control Classroom*. Massachusetts: Harvard University.
- Ortega, R. (1991). Un Marco Conceptual para la Interpretación Psicológica del Juego Infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 55, 87-102.
- Our Difference*. (2010). Recuperado el 25 de septiembre de 2010, de <http://www.lovaas.com/approach-differentiate.php>.
- Rayna, S. (2001). Los Inicios del Sentimiento de Unión en Los Juegos Compartidos Entre Menores. *International Journal of Early Years Education*, 9(2), 109 -115.
- Reyes, R. (1998). *El Juego, Procesos de Desarrollo y Socialización, Contribución de la Psicología*. (2ª ed.). Bogotá: Aula Abierta.
- Ryan, F. y Wheeler, R. (2001). Effects of Cooperative and Competitive Background Experiences of Students on the Play of a Simulation Game. *Journal of Educational Research*, 13(2), 295 -299.

- Silva, A. (1992). *Métodos cuantitativos en psicología*. México: Trillas.
- Slavin, R. (1987). Cooperative Learning and the Cooperative School. *Educational Leadership*, 4, 7 -13.
- Sulzer-Azaroff, B. y Mayer, G. (1985). *Procedimientos del análisis conductual aplicado con niños y jóvenes*. México: Trillas.
- Sundel, M. y Sundel, S. (1981). *Modificación de la Conducta Humana (introducción sistemática a los conceptos y aplicaciones)*. México: Limusa.
- Torres, C. (2002). *Juego como Estrategia de Aprendizaje en el Aula*. Trujillo, Venezuela: Universidad de los Andes, CDCHT.
- Twenge, J., Baumeister, R., DeWall, N., Cariocco, N. y Bartels, J. (2007). Social Exclusion Decreases Prosocial Behavior, *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(1), 56-66.
- Velázquez, C. (1997). El Juego Cooperativo en la Escuela Infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 73 - 79.
- Wolfe, B., Dattilo, J. y Gast, D. (2003). Effects of a Token Economy within the Context of the Cooperative Games on social Behaviors of Adolescents with Emotional and Behavioral Disorders. *Therapeutic Recreation Journal*, 37(2), 124-141.

ANEXOS

FICHA TÉCNICA DE LOS JUEGOS UTILIZADOS EN LA FASE EXPERIMENTAL

Anexo I Ficha de Juego – Asientos Musicales

Juego “Asientos Musicales”

Descripción de la Actividad

Este juego consiste en que todos de pie forman un círculo mirando en la misma dirección, muy juntos y con las manos en la cintura del compañero que se tiene delante. Cuando suena la música, comienzan a andar, moviéndose rápidamente al ritmo de ella, y cuando la pieza musical se detiene deben intentar sentarse sobre las rodillas de la persona que tienen detrás. El juego consiste en colaborar para sentarse sin que nadie se caiga y mantener el equilibrio del equipo. Progresivamente se puede estimular a realizarlo con mayor rapidez y agilidad, al operar cambios vertiginosos con la música. Inicialmente se puede plantear en pequeños grupos de ocho-diez jugadores, y cuando se han desarrollado los mecanismos del juego, realizarlo con todo el grupo.

Materiales

Música divertida, equipo reproductor.

Anexo II Ficha de Juego – Pelota en Cadena

Juego “Pelota en Cadena”

Descripción de la Actividad

Se forman equipos de ocho a diez jugadores y cada equipo coloca dos hileras de sillas unas frente a otras en las que los jugadores se sientan manteniendo los pies muy juntos. El primer jugador de cada fila se coloca una pelota encima de los pies y de este modo la pasa a su compañero de la derecha y así sucesivamente de un jugador a otro, en cadena. El juego consiste en ayudarse y colaborar para conseguir que la pelota no se caiga al suelo. Cuando los jugadores han experimentado varias veces con esta actividad, habiendo desarrollado cierto nivel de cooperación corporal, se puede plantear el juego realizándolo en gran grupo.

Materiales

Una silla por jugador y dos pelotas por equipo.

Anexo III
Ficha de Juego – El Secreto

Juego “El Secreto”

Descripción de la Actividad

Este juego consiste en que los miembros del grupo se distribuyen en equipos de cinco jugadores. Cada equipo toma tres trozos de papel y en un proceso de cooperación (todos deben aportar ideas, todos deben participar en la creación de los mensajes secretos) escriben en cada uno de los trozos un mensaje que represente una acción a realizar por el grupo. Por ejemplo, dar tres saltos con las piernas abiertas, abrazar al compañero de la izquierda, rotar una vuelta en círculo a la pata coja... Estos mensajes deben ser realizables, divertidos y positivos. Cuando todos los equipos han escritos sus mensajes, los doblan e introducen en una bolsa que tiene el adulto. Todos se ponen de pie, en círculo, y el adulto les pide que cierren sus ojos. En este momento comienzan a pasarse la bolsa, de un jugador a otro, rápidamente. Cuando el adulto les pide que abran los ojos, el que tiene la bolsa debe sacar uno de los mensajes y leer la acción planteada que todos los miembros del grupo realizarán inmediatamente. Por ejemplo, dar tres saltos a la pata coja, una voltereta, dar un abrazo a un compañero, hacerse el muerto, bailar una danza india... Cuando han ejecutado la orden, de nuevo el adulto les pide que cierren los ojos y la bolsa comienza a rotar, se les pide nuevamente que abran los ojos y el que tiene la bolsa lee el mensaje y los demás jugadores ejecutan la acción. El juego se detiene después de realizar varias acciones.

Materiales

5 papeles bond, lápices.

Anexo IV
Ficha de Juego – Perros y Gatos

Juego “Perros y Gatos”

Descripción de la Actividad

Se dividen los jugadores en dos grupos, perros y gatos. Se les proporcionan máscaras alusivas a los perros y a los gatos. Todos van caminando por el aula, con sus máscaras emitiendo el sonido del animal que representan. El objetivo del juego consiste en que los perros que son perseguidores atrapen a los gatos. Cuando un perro toca a un gato, éste se convierte en perro y trata de cazar los gatos que queden. El juego termina cuando todos cambian su rol convirtiéndose en perros. Puesto que el juego es de rápida ejecución, se sugiere realizar otra ronda invirtiendo los roles iniciales.

Materiales

Caretas de perros y gatos (cartulina e hilo elástico).

Anexo V
Ficha de Juego – Dictado de Dibujos

Juego “Dictado de Dibujos”

Descripción de la Actividad

El grupo se divide en parejas. Un miembro de la pareja recibe una hoja blanca tipo carta y un marcador, y el otro una figura gráfica o dibujo geométrico sencillo. El jugador que recibe la imagen gráfica debe dictar el dibujo a su compañero, que trata de reproducir la figura con la ayuda de las directrices verbales que le indica su pareja. Cuando se realiza el primer dibujo cambian los roles. Y el adulto aporta otra figura gráfica o dibujo al jugador que antes había dibujado para que se lo dicte a su compañero, que en la ronda anterior le había descrito verbalmente la figura o dibujo. Al final, se realiza una exposición de tal modo que los miembros del grupo puedan observar los distintos dibujos realizados frente a los mismos estímulos.

Materiales

Marcadores gruesos, papeles bond, cartulina de construcción.

Anexo VI
Ficha de Juego – Ritmo con Objetos Sonoros

Juego “Ritmo con Objetos Sonoros”

Descripción de la Actividad

El objetivo del juego consiste en provocar sonidos con distintos materiales u objetos que se encuentren en el medio cercano y que se dan a los jugadores (vasos, platos, tacos de madera, objetos metálicos, papel, llaves, bolsas de plástico, botellas de plástico...). Primero, los miembros del grupo se colocan en posición circular y cada jugador recibe un objeto sonoro, debiendo investigar los sonidos que pueden crear con él. Cada jugador muestra al grupo los sonidos que ha descubierto y que puede producir el objeto que le ha sido asignado. Segundo, todo el grupo escucha una base rítmica, y cada jugador debe realizar ese ritmo con su instrumento, tratando de coordinarse todos como si fueran una orquesta. Al principio resulta difícil la coordinación, pero progresivamente van adecuándose rítmicamente y coordinándose con el resto de los miembros del grupo.

Materiales

Objetos sonoros variados: vasos, platos, tacos de madera, objetos metálicos, papel, llaves, bolsas de plástico, tarros de cristal, botellas de plástico... Un objeto por participante. Una pieza musical con distintas bases rítmicas.

Anexo VII
Ficha de Juego – Cesta de Frutas

Juego “Cesta de frutas”

Descripción de la Actividad

Los jugadores se sientan en sillas formando un círculo, con excepción de un jugador, que se queda de pie en el centro y hace de director de juego. A cada miembro del grupo se le asigna un rol de fruta, por ejemplo, en un grupo de 20 miembros se pueden hacer cuatro grupos: manzanas, melones, ciruelas y melocotones, representando cinco jugadores cada tipo de fruta. El que está en el centro gritará dos clases de frutas, y éstas tendrán que cambiar de sillas, mientras que el que está en el centro intentará ocupar una de las sillas que haya quedado libre. Quien se quede sin silla repetirá la operación, poniéndose en el centro, nombrando dos o tres frutas para promover que los jugadores cambien de lugar. Este proceso se repite sucesivamente, realizándose varias rondas. Para mayor diversión, el que está en el centro puede gritar “frutas”, y con este mensaje todos los jugadores deben cambiar de silla.

Materiales

Una silla menos que el número de jugadores.

Tu Anexo I
Evaluación de Precursores
(Basado en el formato Evaluación Inicial del Niño desarrollado en el Instituto de Psicología de la UCV)

DATOS PERSONALES

Nombre: _____
 Sexo: F M Edad: _____
 Fecha de Nacimiento: _____
 Fecha de Evaluación: _____
 Escolaridad: _____ Evaluador: _____

REPERTORIOS BÁSICOS

Reconocimiento de Esquema Corporal

Parte del Cuerpo	Reconoce	
Boca	Si	No
Ojos	Si	No
Orejas	Si	No
Nariz	Si	No
Cabello	Si	No
Cuello	Si	No
Brazos	Si	No
Manos	Si	No
Cadera	Si	No
Pecho	Si	No
Codos	Si	No
Espalda	Si	No
Rodillas	Si	No
Piernas	Si	No
Pies	Si	No

Juego

Toma rol o identidad: Si No
 Crea una historia o tema: Si No

Atención

Contacto Visual: Breve Prolongado
 Seguimiento Visual de Objetos:

Arriba	Si	No
Abajo	Si	No
Derecha	Si	No
Izquierda	Si	No

Imitación

Levantar un brazo	Si	No
Levantar una pierna	Si	No
Tocarse la cabeza con una mano	Si	No
Pararse	Si	No
Sentarse	Si	No
Ponerse la mano en la boca	Si	No
Aplaudir	Si	No
Extender un brazo hacia el frente	Si	No
Entender un brazo hacia un lado	Si	No

Seguimiento de Instrucciones

Instrucción Simple			Instrucción Compleja		
Abre la boca	Si	No	Levántate y ven aquí	Si	No
Párate	Si	No	Siéntate y levanta la mano	Si	No
Ven	Si	No	Levántate y abre la puerta	Si	No
Siéntate	Si	No	Cierra la puerta y siéntate	Si	No
Dame la mano	Si	No	Agarra el lápiz y dámelo	Si	No
Levanta un brazo	Si	No	Ponte de pie y aplaude	Si	No
Levanta una pierna	Si	No	Siéntate y tócate la cabeza	Si	No
Tócate la cabeza	Si	No	Cierra los ojos y aplaude	Si	No
Cierra los ojos	Si	No	Levántate tócate los pies	Si	No
Tócate una pierna	Si	No	Siéntate y tócate la nariz	Si	No

Discriminación

Discriminación Visual:

Figura Geométrica	Identificar	
	Señalar	Nombrar
○		
□		
△		
□		

Ordenar serie de figuras a partir de:		
Tamaño	Si	No
Color	Si	No

Lenguaje

- Nombrar la parte que falta en un dibujo

- Anticipar eventos a partir de imágenes y con ayuda de la pregunta “¿qué pasaría si...?”

- Responder a preguntas:
- Su nombre y apellido _____
- Su edad _____
- Su cumpleaños _____
- Nombre de sus padres _____
- Nombre de sus hermanos _____
- Cuáles son sus gustos _____
- Cosas que no le gustan o desagradan _____

Motricidad Fina

- Ensartar cuencas Si No
- Enroscar y desenroscar la tapa de un frasco Si No
- Hacer huecos con el dedo en una plastilina Si No
- Hace una pelota de plastilina Si No
- Cortar papel con tijera
- Rectas Curvas Quebradas Mixtas
- Colorea una figura Si No
- Traza líneas
- Rectas Curvas Quebradas Mixtas

Motricidad Gruesa

- Camina sin ayuda Si No
- Camina hacia atrás Si No
- Camina de lado Si No
- Camina en una línea recta colocando un pie directamente delante del otro Si No
- Mantiene el equilibrio en un solo pie Si No
- Salta hacia adelante 10 veces consecutivas Si No
- Salta en un pie por lo menos 5 veces consecutivas Si No
- Se sostiene en un solo pie por 5 seg Si No
- Aplauda Si No
- Sube a una silla Si No
- Transfiere objetos de una mano a otra Si No

Observaciones durante la evaluación:

Anexo II
Inventario de Reforzadores Infantiles

Marca con una equis (X) cuánto te gusta...

COMER:

	NADA	UN POCO	REGULAR	MUCHO	MUCHÍSIMO
Caramelos					
Chupetas					
Torta					
Galletas					
Frutas					
Chocolates					
Pepitos					
Gomitas					

BEBER:

	NADA	UN POCO	REGULAR	MUCHO	MUCHÍSIMO
Agua					
Leche					
Refresco					
Jugo					

TENER:

	NADA	UN POCO	REGULAR	MUCHO	MUCHÍSIMO
Calcomanías					
Sellos					
Estrellas					
Diplomas					
Lápices					
Colores					
Marcadores					
Sacapuntas					
Reglas					

Anexo V Guión de Entrevista a Expertos

Validación De Formatos

Pereira, J. y Pernía, O.

Prof.: _____

El presente documento tiene como finalidad validar dos formatos de medición de comportamientos, uno para comportamientos cooperativos y el otro para comportamientos disruptivos.

Se le hará primero una pequeña descripción de la definición del comportamiento, su unidad de medida, su modo de medición y el modo en que se llena el formato; luego se le plantearán una serie de preguntas acerca de diversos factores relevante para el formato (tales como claridad, coherencia, parsimonia, etc.).

Conducta Cooperativa

La conducta cooperativa la concebimos como una serie de respuestas en interacción que se dan entre dos o más personas, en las que las acciones confluyen para generar una consecuencia común. Para medir este comportamiento se observará a niños de 8 a 10 años mientras realizan actividades en la elaboración de pancartas con diferentes materiales; los componentes conductuales identificables serán los siguientes:

- **Solicitar-Dar ayuda:** Este tipo de comportamiento cooperativo se da cuando un integrante solicita a otro integrante asistencia para hacer alguna actividad de juego, y este último a su vez colabora dando la ayuda pedida. Ejemplo: “¿cómo le echaste la plastilina para que te quede así?” “lo haces así”.
- **Dar-Recibir ayuda:** Este tipo de comportamiento cooperativo se da cuando un integrante observa algún tipo de necesidad o dificultad en otro integrante al realizar la actividad de juego, da asistencia para solventar la dificultad, y el asistido la recibe. Ejemplo: “No le echas pega así, mejor así” “ok”.
- **Solicitar-Dar material:** Este tipo de comportamiento cooperativo se da cuando un integrante solicita a otro integrante un material (como juguetes, cartulinas, creyones, etc.) para hacer alguna actividad de juego, y éste último a su vez colabora dando el material pedido. Ejemplo: “¿Me pasas el creyón rojo?” “si claro toma”.
- **Dar-Recibir material:** Este tipo de comportamiento cooperativo se da cuando un integrante observa en otro integrante algún tipo de dificultad por falta de material (como juguetes, cartulinas, creyones, etc.), lo da para que pueda realizar el juego, y el asistido lo recibe. Ejemplo: “Toma, pega el estambre” “ok gracias”
- **Intercambiar material:** Este tipo de comportamiento cooperativo se da cuando dos integrantes con diferentes materiales de juego acuerdan hacer un trueque, quedando un integrante con los materiales del otro, y viceversa. Ejemplo: “Pásame el color rojo y te daré el marcador negro” “está bien, pero pásame también la cartulina” “ok”.
- **Pedir-Dar Oportunidad:** Este tipo de comportamiento cooperativo se da cuando en una actividad de juego, para algún tipo de participación en ella, un integrante pide a otro algún tipo de oportunidad o condición para así participar del modo en que piensa hacerlo. Ejemplo: “déjame dibujarle las orejas” “está bien, dale”.

La unidad de medida manejada está dada como la aparición discreta de alguno de estos componentes, siendo el registro de eventos el que se ha contemplado. Se manejarán tres niveles de acción de estos componentes conductuales, uno de interacción donde dos niños o más confluyen realizando los diferentes componentes conductuales (por ejemplo, uno solicita ayuda y el otro da la ayuda); en segundo lugar está la iniciación, en la que un niño inicia uno de los componentes, sin recibir respuesta cooperativa del otro niño (por ejemplo, un niño solicita ayuda a un compañero pero éste lo ignora); Finalmente está el registro de oportunidad, que se da

por la anotación de una situación en la que podría surgir comportamiento cooperativo, como cuando un niño está en clara dificultad al realizar la tarea, por no saber hacer algo o por no manejar los materiales correctos (por ejemplo cuando un niño trata de pegar un cordel de estambre a la cartulina pero sólo logra enchumbarlo cada vez más sin lograr su adherencia). La idea de registrar la oportunidad de cooperar es que de ese modo no sólo se obtiene la frecuencia de comportamientos, sino también proporción de acciones cooperativas– para esto se hará necesario el uso de cámaras para, de modo más cuidadoso detectar todos los niños que en un momento dado tenían oportunidad de cooperar; los niños se ven excluidos del grupo que puede cooperar cuando están realizando una acción que no pueden interrumpir o ya están cooperando con otro niño.

Componente conductual		Ocasiones					
		1	2	3	4	5	6
Solicitar-Dar ayuda	Oportunidad						
	Acción						
	Interacción						
Dar-Recibir ayuda	Oportunidad						
	Acción						
	Interacción						
Solicitar-Dar Material	Oportunidad						
	Acción						
	Interacción						
Dar-Recibir Material	Oportunidad	1a					
	Acción	3a					
	Interacción	1a					
Intercambiar material	Oportunidad						
	Acción						
	Interacción						
Pedir-Dar Oportunidad	Oportunidad						
	Acción						
	Interacción						

Esta sería una hoja genérica de registro, que se utilizará tanto para la selección de la muestra como para el registro de la VD (conducta cooperativa); en ambas situaciones se hará el registro habiendo asignado grupos de 5 niños a mesas de trabajo grupales; habrá dos mesas para el registro de VD en las fases AB y posiblemente más de 2 mesas para la selección de la muestra, por lo que se necesitarían dos o más observadores, que registrarían relleno los cuadros, a la vez que se obtiene apoyo por el registro de las cámaras-. Para el registro de un comportamiento se colocan un número y una letra, dependiendo del niño y de la mesa respectivamente. Por ejemplo, el niño 1ª (el número 1 de la mesa a) quiere pegar su trozo de cartón pero no tiene el pegamento, el niño 3ª (número 3 de la mesa a) inicia la interacción de cooperación al ofrecerle el pegamento y 1a completa la interacción recibiendo el pegamento y diciendo gracias; de ese modo tenemos la "1ª ocasión" en el componente dar-recibir ayuda, en el que en particular se dio la interacción entre 1a y 3ª- el número de cada niño será asignado según la posición que tenga en sentido de las agujas del reloj, de modo que sea rápidamente identificable y poco confundible.

A continuación se le presentan varias casillas de evaluación de varios aspectos relevantes, en los que seleccionará la casilla para precisar el nivel de modificación requerido y las observaciones específicas relacionadas a dicha modificación.

Definición/unidad de medida	Requiere ser cambiado	Requiere muchas modificaciones	Requiere algunas modificaciones	No requiere modificación

Observaciones				
---------------	--	--	--	--

Modo de realización del registro	Requiere ser cambiado	Requiere muchas modificaciones	Requiere algunas modificaciones	No requiere modificación
Observaciones				

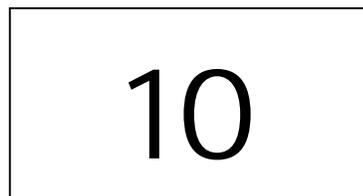
Coherencia Definición/formato	Requiere ser cambiado	Requiere muchas modificaciones	Requiere algunas modificaciones	No requiere modificación
Observaciones				

Economía/simplicidad Del formato	Requiere ser cambiado	Requiere muchas modificaciones	Requiere algunas modificaciones	No requiere modificación
Observaciones				

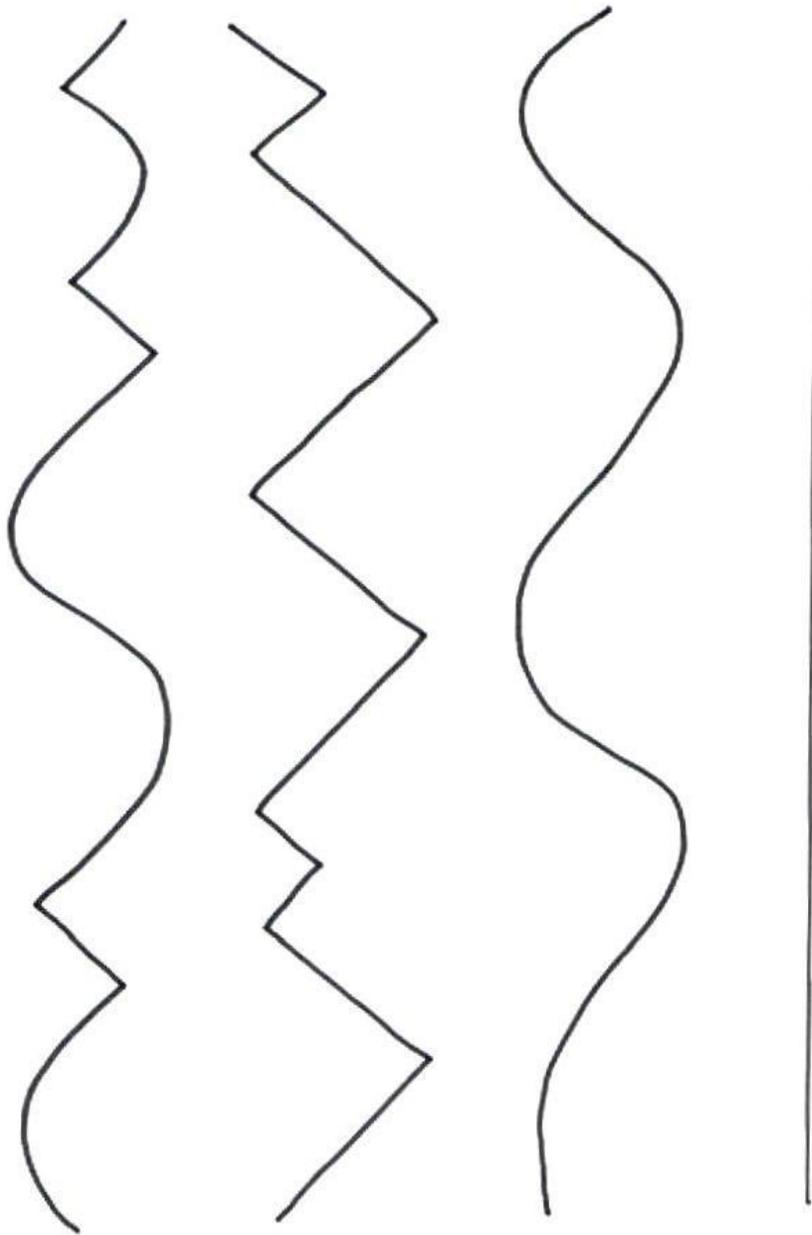
Nivel de dificultad en la realización del registro	Requiere ser cambiado	Requiere muchas modificaciones	Requiere algunas modificaciones	No requiere modificación
Observaciones				

Gracias por su colaboración.

Anexo VI
Leyenda de Colores



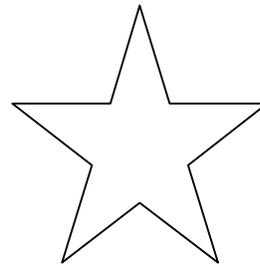
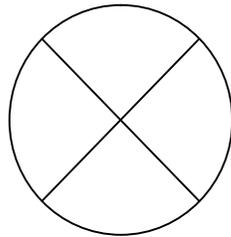
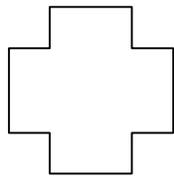
Anexo VII
Hoja Para Recortar



Anexo VIII
Hoja Para trazar y Colorear

Ahora traza líneas como las que acabas de recortar

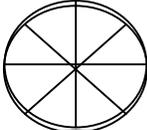
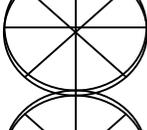
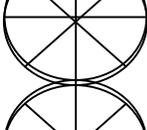
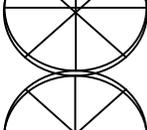
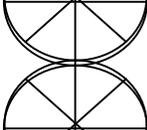
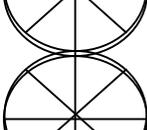
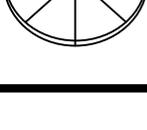
Colorea las figuras



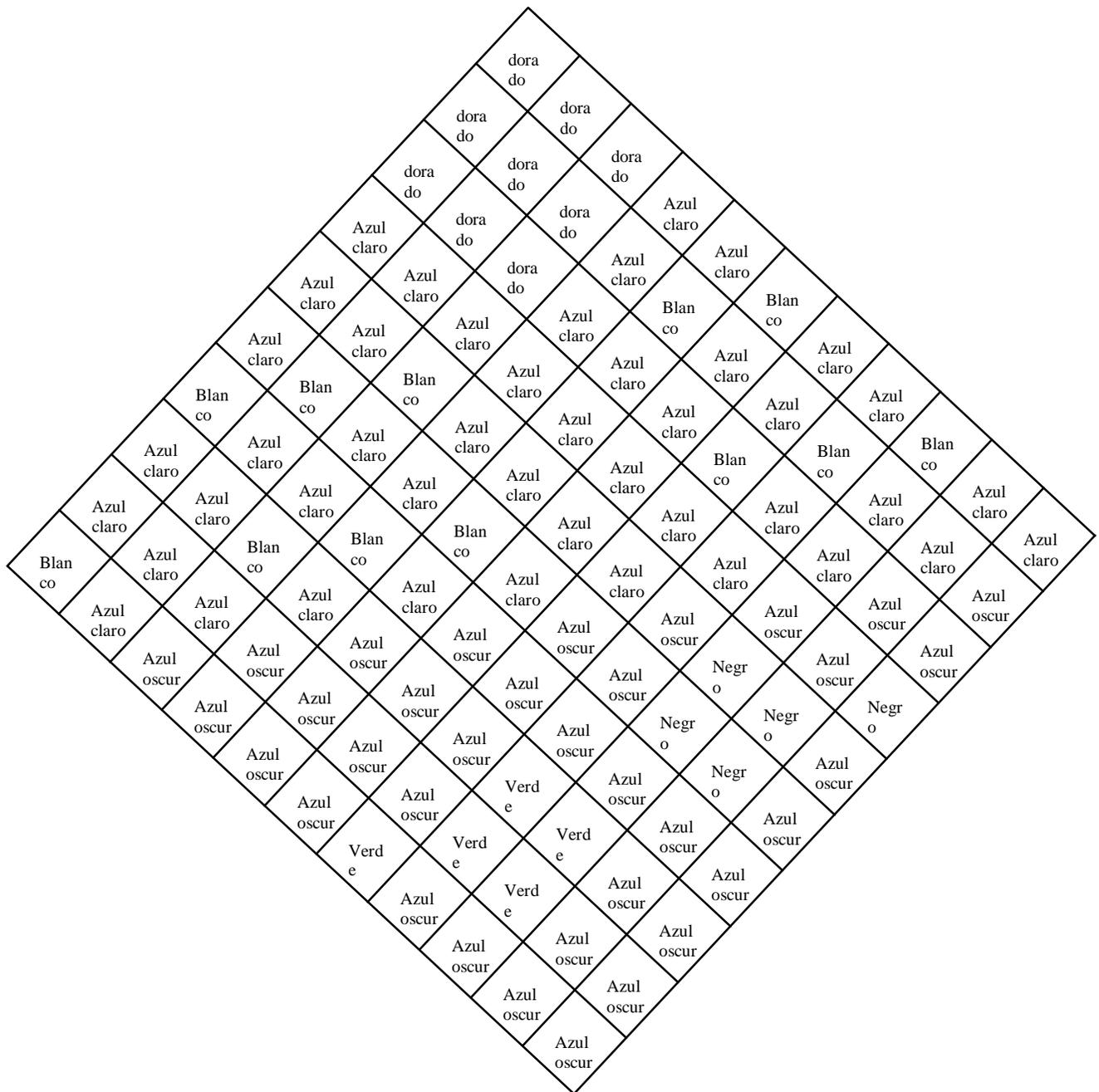
Anexo IX
Hoja Para Crear una Historia



Anexo XII
Hoja de Registro de Asistencia

	ASISTENCIA	PREMIO
Argenis	▽ ▽ ▽ ▽ ▽ ▽ ▽ ▽	
Dayerlin	▽ ▽ ▽ ▽ ▽ ▽ ▽ ▽	
Génesis	▽ ▽ ▽ ▽ ▽ ▽ ▽ ▽	
José	▽ ▽ ▽ ▽ ▽ ▽ ▽ ▽	
Nathalia	▽ ▽ ▽ ▽ ▽ ▽ ▽ ▽	
Oriana	▽ ▽ ▽ ▽ ▽ ▽ ▽ ▽	
Simoney	▽ ▽ ▽ ▽ ▽ ▽ ▽ ▽	
Winder	▽ ▽ ▽ ▽ ▽ ▽ ▽ ▽	
Xanyerlin	▽ ▽ ▽ ▽ ▽ ▽ ▽ ▽	
Yorgenis	▽ ▽ ▽ ▽ ▽ ▽ ▽ ▽	

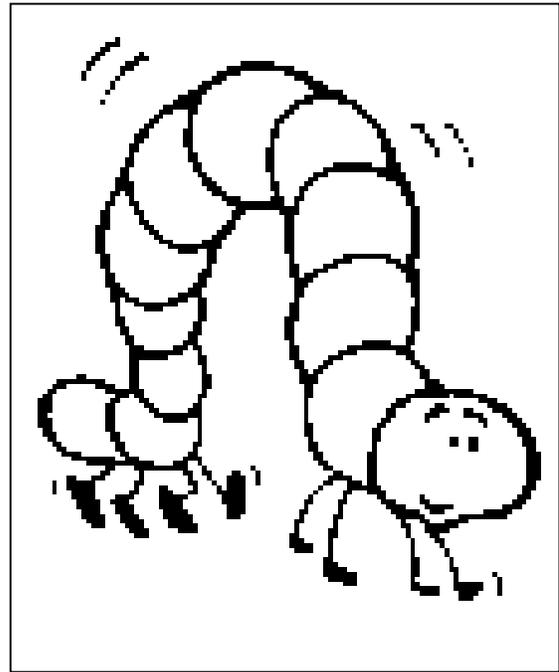
Anexo II
Tarea – Pre-test II



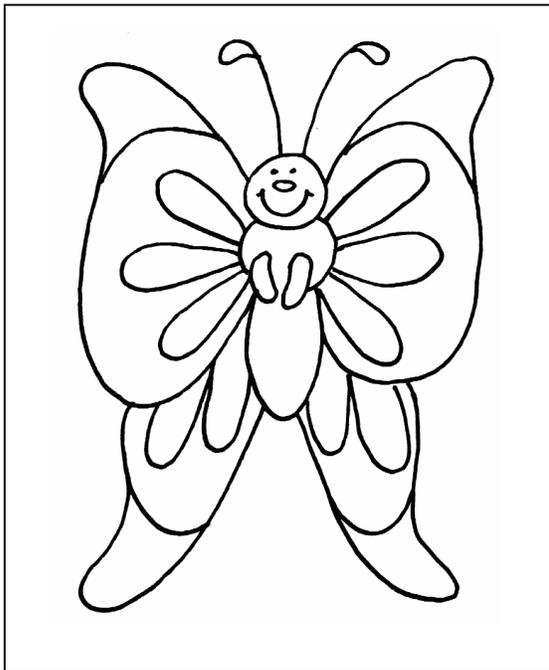
Anexo III
Pancarta – Payaso



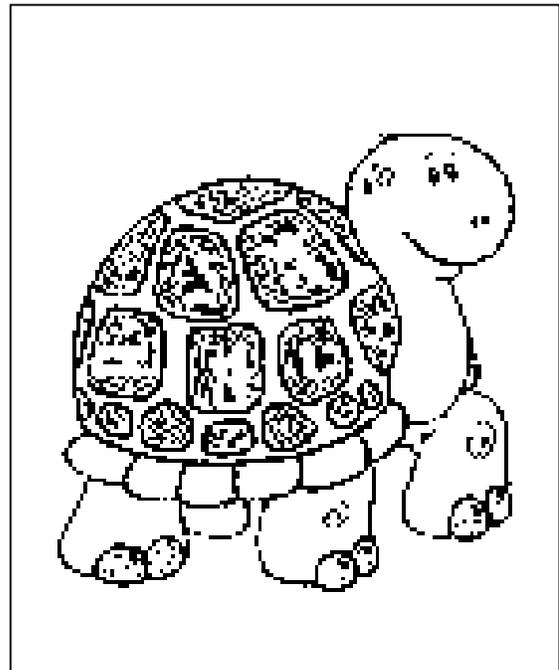
Anexo IV
Pancarta – Gusano



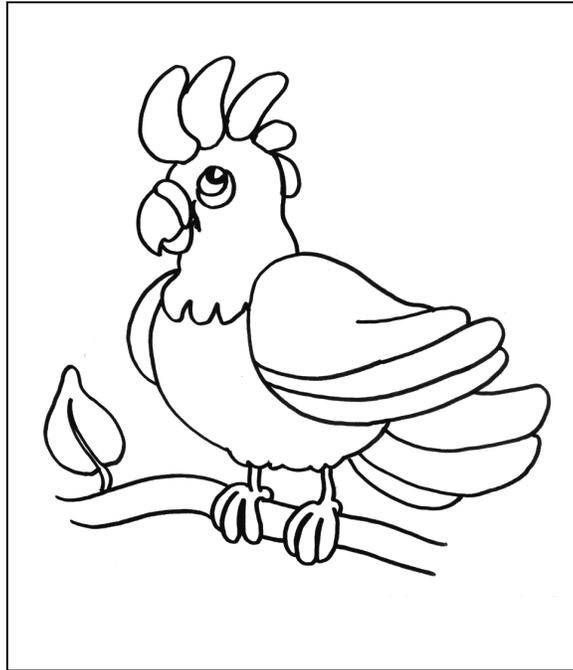
Anexo V
Pancarta – Mariposa de Colores



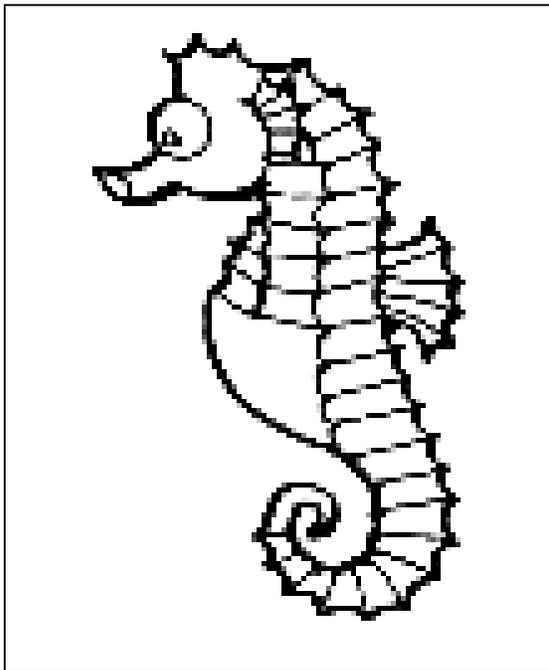
Anexo VI
Pancarta – Tortuga



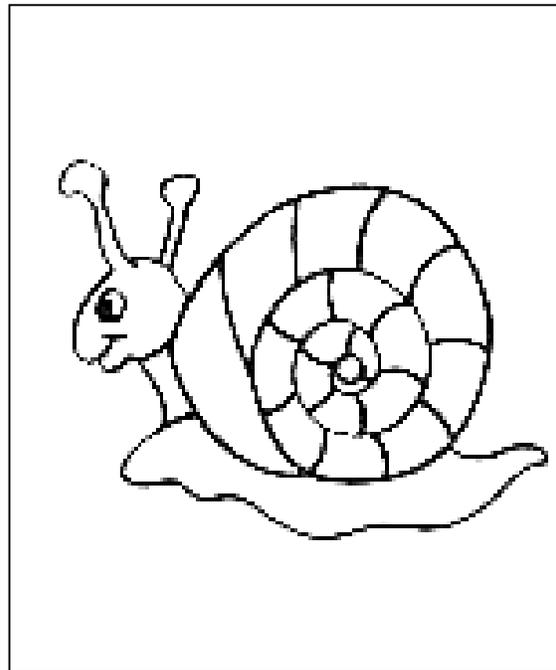
Anexo VII
Pancarta – Guacamaya



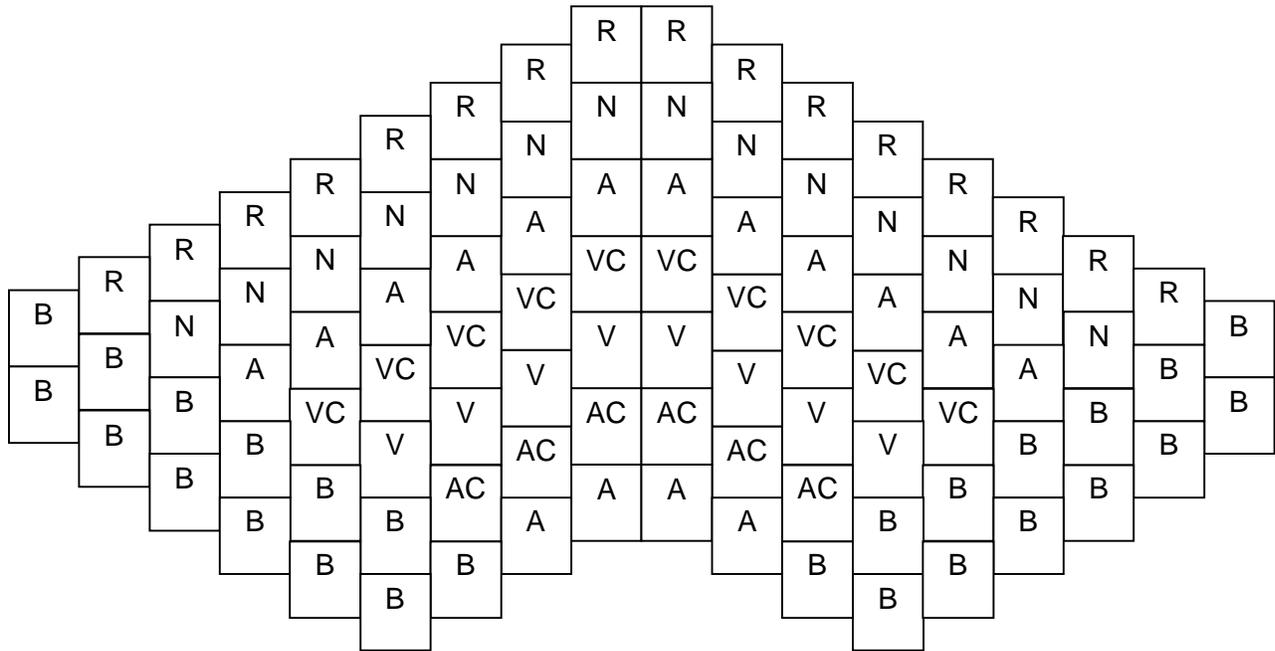
Anexo VIII
Pancarta – Caballito de Mar



Anexo IX
Pancarta – Caracol



Anexo X
Tarea – Post-Test I



Anexo XI
Tarea – Post-Test II

Blanco	Blanco	Blanco	Blanco	Azul Claro	Azul Claro	Verde Claro	Azul Claro	Azul Claro	Azul Claro	Azul Claro	Azul Claro	Azul Claro	Azul Claro	Verde Oscuro
Azul Claro	Blanco	Blanco	Azul Claro	Azul Claro	Verde Claro	Verde Claro	Azul Claro	Blanco	Blanco	Blanco	Blanco	Azul Claro	Verde Oscuro	Verde Oscuro
Azul Claro	Azul Claro	Azul Claro	Azul Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Azul Claro	Azul Claro	Blanco	Azul Claro	Azul Claro	Verde Oscuro	Verde Oscuro	Verde Oscuro
Azul Claro	Azul Claro	Azul Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Verde Claro	Azul Claro	Azul Claro	Azul Claro	Azul Claro	Verde Oscuro	Verde Oscuro	Verde Oscuro	Verde Oscuro
Azul Claro	Verde Claro	Verde Claro	Azul Claro	Azul Claro	Azul Claro	Verde Oscuro								
Azul Oscuro	Naranja	Azul Oscuro	Amarillo	Amarillo	Amarillo	Amarillo								
Negro	Negro	Naranja	Azul Oscuro	Azul Oscuro	Amarillo	Amarillo	Amarillo	Amarillo						
Azul Oscuro	Azul Oscuro	Azul Oscuro	Naranja	Naranja	Naranja	Naranja	Naranja	Naranja	Azul Oscuro	Azul Oscuro	Azul Oscuro	Amarillo	Amarillo	Amarillo
Negro	Negro	Azul Oscuro	Azul Oscuro	Azul Oscuro	Azul Oscuro	Negro	Negro	Azul Oscuro	Azul Oscuro	Azul Oscuro	Amarillo	Amarillo	Amarillo	Amarillo
Azul Oscuro	Azul Oscuro	Azul Oscuro	Negro	Negro	Azul Oscuro	Azul Oscuro	Azul Oscuro	Azul Oscuro	Amarillo	Amarillo	Amarillo	Amarillo	Amarillo	Amarillo