



UADY
FACULTAD DE
PSICOLOGÍA

CONDUCTAS AGRESIVAS: INTERVENCIÓN A TRAVÉS DEL JUEGO COOPERATIVO Y LA PROMOCIÓN DE LA CONDUCTA PROSOCIAL

TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN PSICOLOGIA APLICADA EN EL AREA
ESCOLAR

PRESENTA
LIC. EN EDUC. PREESC. FÁTIMA CAROLINA DÍAZ
ZAPATA

DIRECTORA
MTRA. MARTHA VANESSA ESPEJEL LÓPEZ

CO-DIRECTORA
DRA. MAITE GARAIGORDOBIL LANDAZABAL

MÉRIDA, YUCATÁN, MÉXICO

NOVIEMBRE 2016

Agradezco el apoyo brindado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haberme otorgado la beca No.329447 durante el periodo agosto 2014-julio 2016 para la realización de mis estudios de maestría que concluyen con esta tesis, como producto final de la Maestría en Psicología Aplicada de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Agradecimientos

A mi familia, en especial a mi mamá por apoyarme siempre en todos mis proyectos sin peros y con mucho amor.

A mis amigos, por sus consejos, su motivación, por impulsarme a creer que no existen imposibles. A Olga, Elsa, Gina, Marisol y Diana, porque dos años bastaron para hacernos amigas y compartir muchos de los mejores y más importantes momentos de la vida. Itzel, Cristina, Cintia y Gabi: por su apoyo incondicional y cada palabra de aliento, ustedes siempre han creído en mí, aun cuando yo tenía dudas. A Ricardo, por todas tus enseñanzas y sobre todo tu amistad.

A la maestra Vane, por todo su cariño, paciencia, por lo mucho que compartimos este tiempo; gracias por ser un gran ejemplo, la admiro mucho.

A Maite, por todo tu tiempo, sugerencias, amabilidad, enseñanzas y más.

A todo el cuerpo académico del área escolar de la Facultad de Psicología, porque de todos aprendí mucho y siempre estuvieron para ayudarme.

A la hermana Silvia, las maestras Ale, Sugely y Liz, por su compañerismo, cooperación, tiempo y amabilidad.

Declaro que esta investigación es de mi propia autoría, a excepción de las citas de los autores mencionadas a lo largo de ella. Así también declaro que este trabajo no ha sido presentado previamente para la obtención de ningún título profesional o equivalente.

Contenido

1. Introducción.....	1
1.1. Características generales de la problemática o el caso que se abordó.....	2
1.2. Abordaje teórico	7
1.2.1. La conducta agresiva.....	7
1.2.1.1. Teorías sobre el comportamiento agresivo.....	11
1.2.1.2 Factores influyentes en la conducta agresiva	12
1.2.2. Agresión escolar.....	14
1.2.3. Conducta prosocial.....	15
1.2.3.1. Teorías de la conducta prosocial	16
1.2.4. El juego en la etapa preescolar.....	18
1.2.4.1. Contribuciones del juego al desarrollo social y afectivo-emocional.....	20
1.2.4.2. Juegos cooperativos.....	21
1.2.5. Antecedentes en programas de intervención para mejorar la convivencia escolar y disminuir la agresividad	23
2. Evaluación diagnóstica del problema o caso.....	28
2.1. Descripción del escenario	28
2.2. Instrumentos y/o estrategias utilizados.....	29
3. Programa de intervención desarrollado	38
3.1. Criterios utilizados para diseñar el programa de intervención	38

3.2. Objetivos del programa de intervención.....	40
3.3. Recursos utilizados	41
3.4. Procedimiento de aplicación.....	41
4. Evaluación de los efectos	43
4.1. Resultados de la evaluación.....	43
4.2. Cambios registrados	44
5. Discusión.....	48
5.1. Relación intervención-cambios observados	48
5.2. Comparación cambios observados-literatura de sustento.....	49
5.3. Sugerencias y conclusiones	51
Referencias	55
Apéndice A. Instrumentos de evaluación.....	61
A1. Cuestionario de Conducta Prosocial para profesores	61
A2. Altruismo con iguales: juego del comportamiento de chocolatinas (EALI)	62
A3. Test de Resolución de Problemas Interpersonales (TREPI).....	63
A4. Sistema de Evaluación de la Conducta en Niños y Adolescentes (BASC)	64
Apéndice B. Contenido del programa de intervención	65
B1. Carta descriptiva sesión 1	66
B2. Carta descriptiva sesión 2	67
B3. Carta descriptiva sesión 3	68

B4. Carta descriptiva sesión 4	69
B5. Carta descriptiva sesión 5	70
B6. Carta descriptiva sesión 6	71
B7. Carta descriptiva sesión 7	72
B8. Carta descriptiva sesión 8	73
B9. Carta descriptiva sesión 9	74
B10. Carta descriptiva sesión 10	75
B11. Carta descriptiva sesión 11	76
B12. Carta descriptiva sesión 12	77
B13. Carta descriptiva sesión 13	78
B14. Carta descriptiva sesión 14	80
B15. Carta descriptiva sesión 15	81
B16. Carta descriptiva sesión 16	82
B17. Carta descriptiva sesión 17	83
B18. Carta descriptiva sesión 18	84
B19. Carta descriptiva sesión 19	85
B20. Carta descriptiva sesión 20	86

Lista de tablas

Tabla 1. Variables e instrumentos de evaluación del programa	30
Tabla 2. Discriminación por reactivo Cuestionario de Conducta Prosocial.....	34
Tabla 3. Discriminación por reactivo Habilidades Sociales.....	34
Tabla 4. Discriminación por reactivo Agresividad.....	35
Tabla 5. Resultados del pretest.....	35
Tabla 6. Casos especiales.....	37
Tabla 7. Diseño de intervención	38
Tabla 8. Organización de las sesiones.....	40
Tabla 9. Resultados del posttest	43
Tabla 10. Comparación de variables pretest-postest.....	44
Tabla 11. Comparación de variables pretest-postest escala de Habilidades Sociales.....	45
Tabla 12. Comparación de variables pretest-postest escala de Agresividad.....	45
Tabla 13. Resultados pretest-postest casos especiales.....	46
Tabla 14. Diferencias significativas por variable.....	47

1. Introducción

Entre los propósitos establecidos en el Programa de Estudio 2011 Preescolar se pretende que los niños aprendan a resolver conflictos mediante el diálogo y a respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella, actuando con iniciativa, autonomía y disposición para aprender. Este Programa en el campo formativo Desarrollo personal y social, busca favorecer en los alumnos la comprensión y regulación de las emociones aprendiendo a interpretarlas y expresarlas, a controlar impulsos y reacciones en el contexto de un ambiente particular; así como fomentar la adopción de conductas prosociales.

El juego cooperativo, en esta etapa educativa propicia el desarrollo de competencias sociales y autorreguladoras por las múltiples situaciones de interacción con otros niños y los adultos. Con este tipo de juego, los niños también pueden explorar y ejercitar sus competencias físicas, e idean y reconstruyen situaciones de la vida social y familiar en que actúan e intercambian papeles; además ejercen su capacidad de imaginación, dando a los objetos comunes una realidad simbólica distinta de la cotidiana y ensayan libremente sus posibilidades de expresión oral, gráfica y estética (SEP, 2011). Asimismo, tiene un papel relevante en el desarrollo de conductas prosociales por su potencial en el desarrollo de capacidades de verbalización y de control, de creación de estrategias para la solución de conflictos.

Sin embargo, en las aulas de preescolar se encuentran frecuentemente algunas conductas agresivas entre los niños, habiendo una creciente preocupación por la agresión y violencia presentes en la sociedad. Se habla de agresividad cuando se provoca daño a una persona u objeto. En el caso de los niños la agresividad se presenta generalmente en forma directa ya sea en forma de acto violento físico (patadas, empujones, etc.) o de manera verbal (insultos, burlas, etc.). Pero también

podemos encontrar agresividad indirecta o desplazada, según la cual el niño agrede contra los objetos de la persona que ha sido el origen del conflicto, o agresividad contenida según la cual el niño gesticula, grita o produce expresiones faciales de frustración.

Prevenir, reducir y detener el comportamiento agresivo en los primeros años de escolarización, cuando el comportamiento del alumnado es muy maleable, es más beneficioso y menos costoso que interrumpir la progresión que comienza con problemas de conducta a edades tempranas (Webster Stratton y Reid como se citó en Albar Corredor, Justicia Arráez, Pichardo Martínez, Justicia Justicia, 2013).

Los juegos cooperativos son una opción para disminuir conductas agresivas y mejorar la convivencia en el grupo, ya que en ellos los jugadores tienen la posibilidad de dar y recibir ayuda para contribuir a fines comunes. Además promueven la comunicación, la cohesión y la confianza y tienen en su base la idea de aceptarse, cooperar y compartir; la aceptación, la ayuda y la cooperación (Garaigordobil y Fagoaga, 2006).

1.1. Características generales de la problemática o el caso que se abordó

Se habla de agresividad para referirse al hecho de provocar daño a una persona u objeto, ya sea animado o inanimado, pudiendo ser el daño físico o psicológico. Conductas como pegar a otros, burlarse de ellos, ofenderlos, utilizar palabras inadecuadas para llamar a los demás generalmente se describen como conductas agresivas (Serrano Pintado, 2006).

Los arrebatos de agresividad son un rasgo normal en la infancia, sin embargo, algunos niños se convierten en un problema por la persistencia de su agresividad y su incapacidad para manejar sus emociones. Entre los dos y cinco años, se observa un declive en la agresión instrumental, presentándose al mismo tiempo un incremento en la agresión hostil, la aparición de ademanes de amenaza y el enfocar la agresión hacia objetos específicos (Serrano Pintado, 2000). En muchos

casos tanto los padres, los maestros y hasta algunos hermanos tienen que enfrentarse a conductas de agresión intensa dirigida contra ellos por parte de niños en edad preescolar e incluso en edades más avanzadas, resultando difícil controlarlos tanto en el aula como en el hogar. La agresividad entendida como cierta dosis de combatividad es relativamente deseable en el proceso de socialización, sin embargo, no debe pasar los límites aceptables para que se considere como adaptativa (Serrano Pintado, 2006).

Ortega y Monks (2005) mencionan que la prevención de la violencia escolar debe arrancar lo antes posible, por lo que las aulas de preescolar se presentan como dignas para ser estudiadas en este aspecto. Que no haya una tradición de incluir a este nivel en los estudios sobre violencia no quiere decir que no exista una línea de investigación sobre agresividad, por el contrario algunos han focalizado los años preescolares como objeto de análisis.

Sin embargo, la investigación realizada por Ramírez Robledo en el 2011 dejó ver los pocos materiales que existen particularmente de las edades de cinco a siete en relación a la agresividad, lo que da mayor peso, relevancia y pertinencia a la investigación de este tema, debido a que los comportamientos agresivos se presentan cada vez más en niños de corta edad.

Las investigaciones también demuestran que los comportamientos agresivos son aprendidos de los modelos o referentes a los que los niños son expuestos en los distintos escenarios que habitan como la familia, escuela, sociedad, medios de comunicación, los pares, entre otros. Los docentes de nivel preescolar son agentes educativos sobre quienes recae la responsabilidad de promover estrategias pedagógicas que permitan prevenir e intervenir actos violentos o conductas agresivas, debido a que en esta etapa los niños son más sensibles a las observaciones del adulto, se está más dispuesto a realizar transformaciones en las distintas dimensiones del desarrollo (Gallego Henao, 2011).

Además, el comportamiento agresivo que muestran algunos niños puede llegar a dificultar

las relaciones que establecen con sus pares, complicando su integración en cualquier ambiente. Algunos estudios destacan que un comportamiento agresivo en la infancia puede ser un claro predictor de un comportamiento agresivo intenso en la adolescencia o edad adulta (Serrano Pintado, 2006).

Algunas investigaciones realizadas en México mencionan que tres de cada diez alumnos han sufrido de algún tipo de agresión dentro de la escuela; el 19% de los alumnos de primaria y el 11.1% de secundaria han formado parte de riñas que incluyen agresiones físicas (CNDH, 2011; INEE, 2005).

En México, la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2012 realizada por el Instituto Nacional de Salud Pública, menciona que los adolescentes denunciaron que sufren de diferentes formas de violencia, siendo los golpes, patadas y puñetazos las expresiones más comunes. Cerca del 30% de las víctimas manifiesta haber sufrido violencia en las escuelas sin precisar la forma o el perpetrador. Asimismo, el Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica 2009 de México (Secretaría de Educación Pública/UNICEF, 2009) reporta que las formas de agresión más sobresalientes entre los varones son las patadas, los puñetazos y los empujones, mientras que entre las mujeres son más frecuentes los empujones y jalones de cabello.

Otras investigaciones han demostrado que aunque existe información sobre el nivel de violencia existente en la infancia en países latinoamericanos, no hay datos comparables sobre la agresión en sus diversas formas, siendo un factor importante la dificultad para emplear los mismos métodos de recolección y de análisis de datos, imprescindible para hacer estudios comparativos; además de que con frecuencia el nivel de escolaridad es tan bajo que es difícil disponer de muestras significativas con las que puedan utilizarse instrumentos homogéneos (Ortega, 2005).

Uno de los pocos estudios realizados sobre la agresión escolar en Yucatán menciona que los adolescentes de secundaria definen la agresión como la manera en que una persona daña u

ofende a otra; encontrando a su vez que las conductas agresivas aparecen de manera cotidiana y rutinaria en las aulas de clase. En este estudio se identificaron las siguientes formas de agresión: apodos, ridiculización, chismes, bromas, fuerza física y coerción (Gamboa Hernández, como se citó en López Carrillo, 2009).

Por mucho tiempo la escuela ha tenido como objetivo principal el éxito y logro académico, sin embargo, actualmente se está haciendo un esfuerzo por superar esta concepción de la escuela como mero agente transmisor de conocimiento, en favor de ampliar los procesos educativos de manera que la educación en valores y actitudes para una convivencia pacífica sean incluidos.

Progresivamente se está enfatizando la importancia de que la escuela consiga que los alumnos convivan con sus pares y adultos, de tal forma que les sirva de aprendizaje para la convivencia en sociedad. Así se recalca la importancia de realizar un trabajo sistematizado desde los centros educativos para promover una convivencia pacífica. La sociedad emplaza a la escuela a educar para la convivencia y la paz, a fomentar la educación en valores, derechos e interculturalidad (Garaigordobil Landazabal y Fagoaga Azumendi, 2006).

La UNESCO en su documento “La educación encierra un tesoro” (Delors, 1996) menciona los cuatro pilares para la educación los cuales incluyen aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a vivir con los demás, y aprender a ser. En el tercero se trata sobre desarrollar la comprensión del otro y la percepción de las formas personales de prepararse para tratar conflictos respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz. Asimismo, el Plan de Estudios 2011 Educación Básica (SEP, 2011) establece cinco competencias para la vida, las cuales deberán desarrollarse en los tres niveles de Educación Básica y a lo largo de la vida, procurando que se brinden oportunidades y experiencias de aprendizaje significativas para todos los estudiantes. Estas cinco competencias son: competencias para el aprendizaje permanente, competencias para el manejo de información, competencias para el manejo de situaciones,

competencias para la convivencia y competencias para la vida en sociedad.

El desarrollo de estas dos últimas competencias requiere favorecer en los alumnos la empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza, ser asertivo, trabajar en equipo, tomar acuerdos, negociar con otros, decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores, las normas sociales y culturales, proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a los derechos humanos. Trabajar estos aspectos desde edades más tempranas favorece no solo el desarrollo de estas competencias, sino en la prevención de conductas agresivas o en la disminución de éstas.

En este sentido, se ha decidido intervenir con un tercer grado de preescolar en donde ya se presentaban algunas conductas agresivas no solo con el afán de disminuirlas y prevenir su aumento, sino también favorecer la conducta prosocial a través de estrategias tan significativas para estas edades como lo es el juego -en este caso llamados juegos cooperativos- y así lograr convivencias más pacíficas tanto con pares como con adultos dentro de la escuela, abonando así al desarrollo de competencias para la vida que menciona la SEP 2011 .

A partir de esto es que surgen las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuál es el nivel de conductas prosociales antes de una intervención basada en juegos cooperativos?, ¿Cuál es la media de conductas agresivas en un grupo de tercero de preescolar antes de una intervención basada en juegos cooperativos?, ¿Cuáles son las conductas agresivas que más se presentan en el aula?, ¿Cuál es la media de conductas prosociales después de una intervención basada en juegos cooperativos?, ¿Cuál es la media de conductas agresivas en un grupo de tercero de preescolar después de una intervención basada en juegos cooperativos?, ¿Cómo influye un programa de intervención basado en juegos cooperativos, sobre las conductas prosociales en el aula?, ¿Cómo influye un programa de intervención basado en juegos cooperativos, sobre las conductas agresivas en el aula?

1.2. Abordaje teórico

1.2.1. La conducta agresiva. Los términos de agresión y violencia son dos conceptos distintos que deben ser estudiados por separado; sin embargo, esto no significa que no pueda relacionarse uno con otro, pero es necesario destacar sus significados para definirlos conceptualmente con claridad. La violencia hace referencia a los hechos que tienen como consecuencia el daño a la víctima, ya sea como fin o medio para obtener un beneficio; por otro lado, la agresión es una acción que atenta contra la integridad física o moral de un individuo (Castellano Durán y Castellano González, 2012).

El estudio de la agresión es de gran complejidad, siendo una de sus principales dificultades la definición del concepto, encontrándose varios términos relacionados con ésta. Este concepto se ha empleado históricamente en contextos muy diversos, por ejemplo Dollard lo define como una conducta cuyo objetivo es dañar a una persona y objeto, para Bandura la agresión es una conducta adquirida por reforzadores, la cual es perjudicial y destructiva, Anderson y Bushman la conceptualizan como cualquier conducta dirigida hacia otro individuo, que es llevada a cabo con la intención inmediata de causar daño, la Real Academia Española la menciona como el acto de acometer a alguien para herirlo o hacerle daño (Carrasco y González, 2006).

Castellano Durán y Castellano González mencionan que Doménech e Íñiguez (2012), detallan tres claves para definir un acto como agresivo: que se encuentre dentro de un contexto de interacción interpersonal o intergrupar, ser considerado como una acción intencional y que exista un daño como consecuencia de ese acto agresivo. Sin embargo, estas claves, por sí mismas, no definen un acto como agresión, hasta que no se incorpore la noción de norma, es decir, que tal acto esté y sea definido por los sujetos como una acción agresiva.

Según la modalidad, puede tratarse de agresión física que incluye comportamientos como

golpear, patear, empujar, lanzar objetos o atentar de alguna forma contra la integridad física o los bienes de una persona; o verbal como amenazar, burlarse, insultar.

Otras formas de agresión son la instrumental cuyo fin es obtener un objeto o privilegio y la hostil que implica causar daño de manera intencional, esta última incluye la agresión abierta con amenazas o ataques físicos y la agresión relacional, que implica la amenaza o daño de las interacciones sociales. Es importante no confundir la agresión con la firmeza, que supone la afirmación o el mantenimiento de un derecho legítimo, pues es diferente pedir un objeto que le pertenece que golpear a alguien para reclamarlo (Woolfolk, 2006).

Existe evidencia que sugiere que en los niños en edad preescolar pueden presentarse comportamientos que se catalogarían como agresión relacional, este tipo de agresión busca hacerle daño a las relaciones de otros y se puede manifestar a través de la manipulación de las relaciones y exclusión de los grupos (Gómez Garibello y Chaux, 2014).

Las conductas agresivas generalmente se describen como el hecho de provocar daño intencionado a una persona u objeto, tales como pelear, gritar, ofender a alguien, utilizar palabras inadecuadas, pellizcos, empujones, entre otras. Este tipo de conductas comúnmente se relaciona con problemas de conducta y conductas antisociales. Existen factores tales como el temperamento del niño y su inhabilidad para regular sus emociones y conducta que lo predisponen a interacciones defectuosas con el ambiente que lo rodea.

Sin importar la forma en que se manifiesta la conducta agresiva, siempre resulta ser un estímulo nocivo por el que la víctima protestará, emitirá respuestas de evitación, de escape, o mostrará una contra agresión defensiva (Serrano Pintado, 2006).

A partir de la revisión de las definiciones dadas por diversos autores se ha elaborado el Cuadro 1 en el que se definen diversos matices relacionados con la agresividad y la violencia humana (Garaigordobil, 2008).

Cuadro 1. Agresividad y violencia: conceptualización

Agresividad y violencia		
Agresividad y Violencia	Agresividad	<i>Agresividad:</i> La conducta agresiva es una manifestación básica en la actividad de los seres vivos. Su presencia en la totalidad del reino animal y los resultados de las investigaciones sobre la misma le dan el carácter de fenómeno “multidimensional”. En la persona concreta puede manifestarse en cada uno de los niveles que integran al individuo: físico, emocional, cognitivo y social, siendo su carácter polimorfo. Se puede presentar en el nivel físico, como lucha con manifestaciones corporales explícitas. En el nivel emocional puede presentarse como rabia o cólera, manifestándose a través de la expresión facial y los gestos o el cambio del tono y volumen en el lenguaje. Desde un nivel cognitivo puede estar presente como fantasías destructivas, elaboración de planes agresivos o ideas de persecución propia o ajena. El nivel social es el marco en el cual, de una manera u otra, toma forma concreta la agresividad. En su sentido más estricto, puede entenderse como “conducta dirigida a causar lesión física a otra persona”. La agresividad presenta elementos de ataque y retirada, y puede estar implicada con otras conductas de autoprotección y, por consiguiente, tener un carácter adaptativo.
	Violencia	<i>Violencia:</i> Violencia se refiere a un tipo de agresividad que está fuera o más allá de “lo natural” en el sentido adaptativo. La violencia es la agresión que tiene como objetivo causar un daño físico extremo, como la muerte o graves heridas.
Agresión	Agresión	<i>La agresión:</i> Es una conducta interpersonal cuya intención es herir o causar daño simbólico, verbal o físico a una persona que no desea sufrir esa suerte y que de hecho provoca daño real.
	Agresión emocional o colérica	<i>La agresión emocional o colérica:</i> Está motivada por el displacer. Tiene como finalidad fundamental causar daño y se acompaña de un estado afectivo de enojo. Por ejemplo, el parricidio o el asesinato de la pareja por celos.
	Agresión fría, instrumental	<i>La agresión fría, instrumental:</i> Está motivada por el interés, el propósito es obtener recursos o un objetivo específico. Se acompaña de cierto cálculo estratégico que no tiene un fuerte componente emocional. Por ejemplo, la violencia criminal o mafiosa.
	Agresión reactiva	<i>La agresión reactiva:</i> Consiste en una conducta de venganza o respuesta ante una amenaza o provocación. Su fin sería restaurar la autoestima amenazada y reafirmar las normas sociales quebrantadas. La respuesta a un insulto entre personas de fuerza similar podría ser un ejemplo de agresión reactiva.
	Agresión pro-activa	<i>La agresión pro-activa:</i> Es una conducta instrumental asociada a comportamientos de coerción e intimidación, de imposición del poder, y buscaría satisfacer fines de maximización del control de la víctima y la obtención de recursos. Las conductas de acoso de un grupo de adolescentes a otro más débil para conseguir dinero o abusar sexualmente de él serían ejemplos de conductas de agresión pro-activa.
Violencia	Violencia “en	<i>Violencia “en caliente”:</i> Está asociada con un episodio de enfado o ira, pero no tiene

Agresividad y violencia		
	caliente”	ninguna planificación o preparación previa. El individuo siente hostilidad hacia la víctima y esto hace más probable la reacción violenta. En muchas situaciones de violencia “en caliente” tanto el verdugo como las víctimas suelen considerar que la violencia está justificada. Cuando un individuo o grupo siente que ha sido vilipendiado, dañado, que ha sufrido una coerción, engaño, o corrupción por parte de otro, la respuesta es un impulso a la violencia, la revancha, o destrucción de la fuente de corrupción. Además hay creencias que incrementan y justifican todavía más este tipo de reacciones. Cuando el individuo es demonizado (diferente, infiel, extranjero, subhumano, traidor...) intensifica la sensación violenta y reduce las inhibiciones sobre la violencia y el asesinato. Cuando uno está “en caliente”, es decir, enfadado o colérico, el pensamiento llega a estar más polarizado, las inhibiciones disminuyen, y los impulsos a actuar violentamente se incrementan. A menudo, el resultado de este estado es desastroso. “En el calor del momento”, los individuos o grupos pueden cometer actos violentos que después lamentan profundamente.
	Violencia “en frío”	<i>Violencia “en frío”</i> : Muchos de los factores que intervienen en la “violencia en caliente” también intervienen en la denominada violencia “en frío”, resultado de una preparación y planificación. Aquí la percepción (realista o no) que tiene el individuo es que está permanentemente presionado, dañado... por alguien, con lo que el deseo de venganza es constante. El pensamiento del terrorista, del genocida, o de aquellos que cometen actos de violencia contra personas que no conocen, muestra un buen número de distorsiones cognitivas, tales como pensamiento dicotómico (ellos son los malos, nosotros los buenos), pensamiento en visión de túnel (se focaliza la atención en un aspecto del problema, ignorando la información y las experiencias que contradicen su punto de vista polarizado)... El pensamiento dicotómico en combinación con la demonización del otro potencia una imagen del otro realmente explosiva que actúa como retroalimentación y que hace más fuerte la percepción del otro como demonio. En ocasiones el contexto cultural, escolar o familiar alimenta estas tendencias a deshumanizar a los enemigos, lo que hace más fácil la persistencia del odio y el recurso a la violencia. La pertenencia a un subgrupo que promulga el odio y la violencia contra el enemigo refuerza más estas distorsiones. Las experiencias individuales, las distorsiones cognitivas y la ideología pueden conducir al odio y a la violencia cuando las condiciones son propicias. Así, es importante tener en cuenta que en determinadas circunstancias cualquier ser humano puede ejercer la violencia hacia otros.

Garaigordobil, M. (2008). Evaluación del programa “Una sociedad que construye la paz - Bakea eraikitzen duen gizartea”. Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.

1.2.1.1. Teorías sobre el comportamiento agresivo. Antiguamente, se presentaban dos posiciones opuestas en relación al comportamiento agresivo, pues mientras unos autores afirmaban que la agresión es un comportamiento innato, otros apoyaban la idea de que se adquiere a lo largo del desarrollo de una persona debido a la influencia ambiental. Actualmente, se reconoce que, si bien los factores biológicos influyen en la conducta agresiva, los niños no nacen con la habilidad para llevar a cabo conductas como atacar físicamente a una persona, gritarle o cualquier otra manifestación de este tipo, por lo que las conductas agresivas son dependientes de factores situaciones y orgánicos, dando prioridad a los factores ambientales sobre los biológicos (Serrano Pintado, 2006).

Existen diversas teorías que explican qué es la agresión, cuáles son sus causas, relaciones y efectos, por ejemplo, las teorías conductuales entienden la agresividad y las conductas de agresión como conductas aprendidas. Éstas ocurren y se mantienen a partir de las contingencias de reforzamiento y castigo inadecuado. Sus intervenciones se basan en el desaprendizaje de la conducta agresiva y el reaprendizaje de conductas no agresivas, gracias a estrategias específicas que incluyen el uso de reforzamiento primario y secundario, la aplicación de castigo de forma apropiada y consistente, y la combinación de contingencias de refuerzo y castigo para cambiar las múltiples dimensiones de la conducta agresiva (González Brignardello y Carrasco Ortiz, 2006).

Las teorías neurobiológicas afirman que la agresión se encuentra dentro del mismo individuo, considerando principalmente a los aspectos biológicos-fisiológicos como los que estimulan este tipo de respuestas. Según esta teoría las referencias de las respuestas agresivas se centran primordialmente en el funcionamiento del sistema nervioso autónomo (Chapi Mori, 2012).

La teoría del aprendizaje social de Bandura afirma que las conductas agresivas pueden aprenderse por imitación u observación de la conducta de modelos agresivos, enfatizando algunos aspectos como el aprendizaje observacional, reforzamiento de la agresión y generalización de la

agresión. Esta teoría parte del supuesto de que, aunque los factores biológicos influyen en la conducta agresiva, los niños no nacen con la habilidad para realizar acciones como atacar físicamente a otros o gritarles, por lo que éstas son aprendidas. Asimismo, Bandura y Ribes Iñesta (1978) investigaron cómo los patrones de agresión se activan, canalizan y mantienen, encontrando que entre los factores que estimulan la agresión están los insultos, los desafíos verbales, las amenazas, entre otras, las cuales son actividades que se viven mediante experiencias de aprendizaje.

La teoría del Apego (Bowlby, 1969) explica la agresión infantil a partir de las primeras experiencias del niño con los padres o cuidadores en los primeros años de vida. Estas experiencias son interiorizadas como modelos de representación que se generalizan en forma de expectativas sobre los otros. Si las figuras de apego son figuras de apoyo y de protección, el niño desarrollará un modelo relacional confiado y seguro, por el contrario, si los modelos de relación interiorizados son desconfiados, hostiles e inciertos, las experiencias de apego les llevan a desarrollar representaciones negativas de las relaciones de afecto. Estos modelos predisponen a los niños a patrones de conducta agresiva derivados de sus expectativas de agresión y hostilidad sobre las relaciones íntimas.

1.2.1.2 Factores influyentes en la conducta agresiva. Algunos factores que pueden causar conductas agresivas en los niños pueden ser de tipo familiar como peleas o separación entre los padres, agresión por parte de los padres al niño, falta de afecto, entre otros; ambientales, ya que el entorno repercute de manera importante en la vida del infante; los factores personales como algún déficit de habilidades también pueden influir, al igual que los factores biológicos o la exposición constante a los medios de comunicación que exponen situaciones de agresión constantemente a través de programas de televisión, videojuegos e internet.

Se entiende que la conducta agresiva se produce por el déficit o dificultades en la

adquisición de habilidades cognitivas, emocionales y sociales. Entre las variables psicológicas que se relacionan con la conducta agresiva se destacan la impulsividad, la empatía, el control interno o externo y factores relativos al género y edad.

En ocasiones la agresión puede surgir como consecuencia del contexto familiar por la falta de disciplina e incongruencia entre los padres, estar inmerso en un clima de violencia o con castigos físicos, la falta de habilidades parentales para promover la formación personal en casa, un medio ambiente estresante y conflictivo (Romagnoli, 2007).

Los factores familiares que tienen una influencia directa en el desarrollo de patrones de conducta agresiva son las actitudes emocionales negativas de los padres durante los primeros años de vida, la permisividad y tolerancia hacia la conducta agresiva del niño, sin establecer límites claros, así como una disciplina autoritaria, pues el castigo físico y las explosiones emocionales negativas pueden estimular las conductas agresivas en los hijos.

Las relaciones entre pares pueden llevar a cambiar la perspectiva egocéntrica por una perspectiva de reciprocidad o descentración. En el grupo de iguales se producen procesos de aprendizaje muy potentes; por un lado, la observación de agresiones que llevan a cabo otros niños favorece un aprendizaje vicario. Por otra parte, el refuerzo de conductas agresivas que hace el grupo prestando atención, apoyando o animando las conductas que los divierten condiciona la respuesta individual (Armas Castro, 2007).

De igual forma los factores culturales también tienen influencia, los valores de la cultura competitiva y consumista tienen que ser progresivamente sustituidos por los de una nueva cultura solidaria y cooperativa.

También puede influir un estilo de crianza autoritario, pues mediante la utilización de estrategias coercitivas el niño aprende a valorar y a utilizar la agresión para lograr sus propósitos y no desarrolla otras alternativas pacíficas para resolver los conflictos de convivencia

Finalmente, el castigo ha señalado como una variable que exagera la agresividad infantil, siendo otro factor de riesgo importante el manejo ineficaz del comportamiento, caracterizado por esfuerzos fallidos, inconsistentes y erráticos por disciplinar a los niños.

1.2.2. Agresión escolar. La agresión es un fenómeno que se presenta desde los primeros años de vida; la agresión física y relacional es vivenciada en la edad preescolar, habiendo una alta correlación entre estos tipos de agresión, pues los niños que utilizan la agresión física, también emplean la agresión relacional en sus interacciones en un alto grado. El control de la ira es una variable importante para entender la agresión en los niños de esta etapa (Gómez Garibello y Chaux, 2014).

Asimismo, la agresión en la escuela muchas veces llega influenciada por las condiciones externas a la institución, aunque en el interior del colegio también se adoptan actitudes negativas que contribuyen en la creación de ambientes generadores de estas conductas (Mejía López, 2006).

Frecuentemente, la agresión física entre alumnos, es la manifestación de la ausencia de medios para solucionar un malentendido a través de otros mecanismos que no sean el uso de la fuerza física. Este tipo de agresión representa una consecuencia o la evolución de situaciones conflictivas preexistentes, contribuyendo a la legitimización de las agresiones físicas como mecanismo de solución (Abramovay, 2005).

Los alumnos que son agresivos tienen mayores probabilidades de ser rechazados dentro del grupo, sin embargo, el contexto del aula también es importante, sobre todo para los niños con este tipo de conductas. En grupos donde el nivel general de agresión es alto, hay menores probabilidades de que el hecho de ser agresivo provoque el rechazo de los pares. Sin embargo, el comportamiento prosocial, como compartir, cooperar, ser empático y las interacciones amistosas se relacionan con la aceptación de los compañeros, sin importar el contexto del salón. Muchos niños agresivos

carecen de estas habilidades sociales, teniendo dificultades para controlar sus impulsos (Woolfolk, 2006).

Bajo esta perspectiva, la conducta agresiva cuando persiste más allá de tercero de primaria es, quizás, el diagnóstico que comporta mayor riesgo de futuros problemas en la adolescencia; por lo que tratar de reducir y prevenir este tipo de comportamiento desde edades tempranas resulta fundamental (Albar Corredor, Justicia Arráez, Pichardo Martínez y Justicia Justicia, 2013).

Sin embargo, los preescolares agresivos pegan, patean o muerden a otros sin motivo; tienen actitud desafiante, desobedecen, son destructivos e incapaces de esperar su turno, haciendo así difícil la convivencia pacífica en el entorno del niño, pues este tipo de conductas pueden generar el rechazo de padres y profesores, lo que a su vez facilita la utilización cada vez más frecuente de estos comportamientos. La intervención sobre las conductas desde la primera infancia presenta una ventaja para corregir y evitar conductas antisociales que tengan como consecuencia el rechazo e inadaptación de los niños a un grupo de iguales.

1.2.3. Conducta prosocial. Se puede entender como prosocialidad a aquel tipo de conductas o actividades realizadas por personas o colectivos que tienen como objetivo el bienestar de otras personas o cualquier tipo de mejora social, sin que haya un cálculo de recompensa externa estipulada previamente (Cirera Amores, Escotorín Soza y Roche Olivar, 2008).

Existen diversas definiciones sobre la conducta prosocial y si bien la mayoría de ellas incluyen la idea de conducta social positiva, se puede distinguir entre dos tipos de conductas sociales positivas: a) las conductas prosociales que suponen un beneficio mutuo para las partes implicadas en la relación interpersonal, y b) las conductas prosociales que sólo benefician a una de las partes. Por lo que también puede entenderse como conducta prosocial toda conducta social positiva que se realiza para beneficiar a otro con/sin motivación altruista, incluyendo conductas

como dar, ayudar, cooperar, compartir, consolar, entre otras. Toda conducta altruista es prosocial, aunque toda conducta prosocial no siempre es altruista (González Portal, 2000).

Las habilidades prosociales son elementos fundamentales que deben ser trabajados para prevenir la violencia y promover la convivencia pacífica en los niños ya que les brinda elementos de socialización y cortesía, aporta herramientas de asertividad, brinda estrategias de prevención y manejo de conflictos, propicia la construcción de vínculos sociales, entre muchas otras razones. La enseñanza de las habilidades prosociales es particularmente importante en el caso de los niños de preescolar pues debido a su temprana edad apenas están desarrollando sus procesos de socialización, constituyendo así un gran aporte a su crecimiento, además el trabajo específico de estas habilidades permite afianzar su desenvolvimiento social y personal, propiciando así un desarrollo más firme y rápido en el niño; finalmente, la enseñanza de las habilidades prosociales contribuye al desarrollo de la personalidad y habilidades cognitivas e intelectuales del niño (McGinnis y Goldstein, s .f.).

1.2.3.1. Teorías de la conducta prosocial. Existen varias teorías que explican el desarrollo de las habilidades prosociales, como el enfoque cognitivo-evolutivo el cual establece que la conducta altruista está estrechamente vinculada al desarrollo cognitivo y moral del individuo. La teoría de Piaget plantea que existe una secuencia evolutiva que progresa desde un realismo moral a una moral relativista, influyendo en estos cambios factores como el desarrollo cognitivo, la interacción entre iguales y la superación de la presión coercitiva de la autoridad adulta. Por otra parte, para Kohlberg este proceso se articula siguiendo una secuencia invariante de estadios, que cursan paralelos al desarrollo intelectual, notándose razonamientos morales de orden superior en los estadios posteriores (Garaigordobil, 2003).

La teoría psicoanalítica trata de explicar la naturaleza y origen de la conducta prosocial a

partir de tres estructuras básicas: el Ello, compuesto particularmente de deseos agresivos y sexuales cuya función principal es satisfacer éstos; el Yo, intermediario entre el Ello y el mundo externo, el cual controla las relaciones del individuo con la sociedad; y el Super-Yo, representación interna de la moralidad y árbitro de la conducta moral, desarrollándose alrededor de los cinco o seis años de edad. Para esta teoría, desde el punto de vista evolutivo, la conducta y los valores morales representan más que la internalización de valores parentales y sociales a la edad de cinco y seis años, entendiéndose que se trata de un proceso creativo que continúa a lo largo de la adolescencia y de la juventud (González Portal, 2000).

Dentro de las teorías del aprendizaje social se encuentra la perspectiva de los reguladores cognitivos de Bandura, la cual plantea que las influencias externas afectan al comportamiento a través de los procesos cognitivos y que las actividades cognitivas guían y regulan la conducta individual. Según esta teoría, los niños adquieren estándares internos y reglas mediante la imitación de modelos y la comprensión de las explicaciones de la conducta moral que les dan los agentes socializadores. Algunos conceptos importantes para esta perspectiva son el refuerzo, el castigo, el aprendizaje observacional, las representaciones cognitivas y la autorregulación. El desarrollo moral incluye el de la conducta prosocial, la cual se entiende como un producto de la interacción de fuerzas sociales y de las capacidades cognitivas cambiantes del individuo (González Portal, 2000).

Los niños en edad preescolar se encontrarían en el nivel preconventional del desarrollo moral de Kohlberg, caracterizado por una perspectiva egocéntrica, poca comprensión de las reglas y expectativas convencionales, la percepción de las normas como algo que viene del exterior, la ley como algo que obedecer para evitar el castigo y la moralidad guiada por la obediencia, el egoísmo instrumental y el intercambio.

De acuerdo con lo anterior, la conducta prosocial ofrece derivaciones aplicadas que suponen punto de partida y justificación, para el diseño específico e individualizado de programas de

intervención alternativos a los programas de agresión.

1.2.4. El juego en la etapa preescolar. Vygotsky señala al juego como un instrumento y recurso sociocultural que impulsa el desarrollo mental del niño, pues a través de él construye su propio aprendizaje y su realidad social y cultural. Además, afirma que en el juego el pensamiento del niño funciona un escalón más arriba que en las actividades serias y que los juegos infantiles son verdaderas áreas de desarrollo próximo (Redondo González, 2008). Vygotsky define la zona de desarrollo próximo (ZDP) como el área de desarrollo en la que un niño puede ser guiado en el curso de la interacción por un compañero más avanzado (Morrison, 2005).

A través del juego el niño descubre y conoce el placer de hacer cosas y estar con otros; es uno de los medios más importantes que tiene para expresar sus sentimientos, intereses y aficiones. Además, tiene una función educativa en cuanto que ayuda al desarrollo de capacidades motoras, mentales, sociales, afectivas y emocionales (López Chamorro, 2010).

El juego cumple con varios principios de la intervención educativa, pues al jugar, el niño interacciona con el medio que lo rodea, se producen experiencias de interacción social, el alumno es responsable de tomar decisiones y afrontar las consecuencias formándose su autonomía, y aprende a decidir libremente. A través del juego se pretende mostrar al niño un entorno seguro y un clima afectivo saludable; además de que el niño aprende de forma globalizada y no ve la realidad fragmentada, de manera que lo que aprende lo puede poner en práctica en el entorno que le rodea (Martínez Quesada, 2010). Es por todo esto que el juego es una estrategia ideal para el trabajo con niños incluso en edades muy tempranas como es el caso de los preescolares.

Federico Froebel definió el juego en la etapa preescolar, como el método para enseñar a niños pequeños, por lo que en la educación inicial es tomado como el medio en que se construye el conocimiento y el eje sobre el que deben pensarse las prácticas de calidad, por esto puede

afirmarse que el juego forma parte de la didáctica de enseñanza en este nivel educativo, presentándose como una propuesta de aprendizaje que permite favorecer la disciplina en los niños (Ministerio de Educación de la Nación, 2011).

La etapa infantil está -en gran parte- definida por la actividad lúdica, de forma que el juego aparece como algo inherente al niño, lo que impulsa a establecer su importancia en el medio escolar. Las actividades en los jardines de niños suelen planearse con base en los intereses de los niños, y en la edad preescolar, uno de sus mayores intereses es el juego por lo que este recurso puede utilizarse en el ámbito educativo para desarrollar intencionadamente habilidades y actitudes en los alumnos.

Además, se ha confirmado la relevancia del juego en el desarrollo social en la etapa preescolar, especialmente en la adquisición del conocimiento social y de las habilidades de comunicación social. Asimismo, las actividades lúdico-grupales que los niños realizan a lo largo de la infancia estimulan el progresivo desarrollo del “yo” social infantil. Un niño con un desarrollo social positivo tiende a desarrollar un autoconcepto positivo, mientras que un déficit en estas habilidades conlleva a un bajo autoconcepto, como resultado de percibirse a sí mismo como incompetente a nivel social (Garaigordobil y Berrueco, 2007).

El juego encauza conductas agresivas, por lo que puede utilizarse para reducir este tipo de comportamientos, creando así un ambiente de seguridad en la escuela, el cual es la base para que el aprendizaje se lleve a cabo óptimamente. También fomenta las relaciones sociales positivas pues los alumnos aprenden a llevarse bien con los demás y hacer amigos, así como las destrezas necesarias para relacionarse con otros (Steffens y Gorin, 2002).

El juego también es un medio para el aprendizaje de técnicas de solución en conflictos ya que en él se toman decisiones, se abordan situaciones problemáticas y se elaboran estrategias de acción frente a las mismas; además, en él se pueden representar y reconstruir conflictos internos o

externos del grupo, obligando a los participantes a buscar soluciones en función de los intereses del grupo. Asimismo, en este tipo de actividad los participantes tienen que tomar acuerdos con otras personas que experimentan y reflejan formas distintas de relación emotiva, percepción y valoración de situaciones (Pardos, Gómez, Miguel y Bernad, 1988 como se citó en Garaigordobil Landazabal, 2003).

1.2.4.1. Contribuciones del juego al desarrollo social y afectivo-emocional. El juego propicia el desarrollo de competencias sociales y autorreguladoras por las múltiples situaciones de interacción con otros niños y los adultos. Además, a través de éste los niños pueden explorar y ejercitar sus competencias físicas, e idean y reconstruyen situaciones de la vida social y familiar en que actúan e intercambian papeles; además ejercen su capacidad de imaginación, dando a los objetos comunes una realidad simbólica distinta de la cotidiana y ensayan libremente sus posibilidades de expresión oral, gráfica y estética (SEP, 2011). También tiene un papel relevante en el desarrollo de conductas prosociales por su potencial en el desarrollo de capacidades de verbalización y de control, de creación de estrategias para la solución de conflictos.

Además, el juego es una oportunidad para el niño de explorar su lugar en el mundo, sus relaciones con los demás, las formas aceptables de comportarse de las que no lo son, se trata de una oportunidad para conocer a los otros, para valorarlos, aceptarlos o rechazarlos. En las interacciones lúdicas con sus iguales, vive distintas situaciones en las que se desenvuelven sentimientos, actitudes y comportamientos relacionales con diferentes matices. Puede observar cómo reacciona él ante distintas situaciones, cómo se comportan los otros con él, cuáles son sus habilidades o defectos. La actividad lúdica crea un contexto de relación muy amplio y variado en el que el niño va tomando conciencia de sí mismo, se va conociendo y conoce a los demás (Garaigordobil Landazabal y Fagoaga Azumendi, 2006).

Con el juego, se pueden elaborar situaciones emocionalmente conflictivas en las que el niño trate de comprender mejor el mundo que le rodea desde el punto de vista afectivo-emocional, como por qué se preocupa alguien, por qué tengo que seguir las normas, por qué compartir, etc. Asimismo, desde de la afectividad, el juego está relacionado con el desarrollo de conceptos como la amistad, el compañerismo, la comprensión, aceptación, comunicación, la adaptación al otro, etc. (Martínez Quesada, 2010).

1.2.4.2. Juegos cooperativos. Los juegos cooperativos son aquellos en los que los jugadores dan y reciben ayuda para contribuir a fines comunes. Estos juegos promueven la comunicación, la cohesión y la confianza y tienen en su base la idea de aceptarse, cooperar y compartir; éstos incluyen los juegos de representación colectivos, juegos motores y de reglas que implican como elementos estructurales la participación, la aceptación, la ayuda y la cooperación (Garaigordobil Landazabal y Fagoaga Azumendi, 2006).

También se ha definido al juego cooperativo como un “medio de diversión y participación, libre de competencia y libre de agresión” (Orlick, T.; como se citó en Mejía López, 2006, p.9). Además, los juegos cooperativos tienen en su estructura componentes como la inclusión y la participación de todos, descartando todo tipo de eliminación y dejando el carácter competitivo en segundo plano.

Asimismo, favorecen el desarrollo de las relaciones humanas, las responsabilidades individuales y colectivas, la creatividad, la resolución alternativa de conflictos, la comunicación, el trabajo en equipo, etc. Una de sus características es que buscan desestructurar las actitudes que bloquean los elementos positivos, que son los que permiten una mejor convivencia en la sociedad y un desarrollo más pleno de la personalidad humana (Cerdas Agüero, 2013).

A diferencia de los juegos competitivos en los juegos cooperativos se trabaja de forma

grupal y no individualista, la participación no es limitada pues todos se ven involucrados en el juego además de que todos ganan y se promueve la unión, cumpliéndose un desafío en colectivo que consiste en superar colectivamente algún obstáculo o meta, mientras que en los juegos de competencia el obstáculo a superar es otro participante (Martínez Tamara, 2012). Además los juegos competitivos pueden llegar a favorecer la manifestación de conductas agresivas y la disminución de conductas de cooperación, pudiendo tener efecto en la incapacidad de discriminar el juego de lucha de la verdadera agresión.

A pesar de que la escuela tiene como finalidad estimular el desarrollo integral de los niños, incluyendo el enseñarlos a ayudarse, compartir y cooperar, existen pocos programas lúdicos de intervención que ayuden a alcanzar esta meta.

Diversos estudios demuestran los beneficios del juego cooperativo en diversos aspectos del desarrollo social, como por ejemplo el incremento de la conducta cooperativa espontánea entre niños, conductas de compartir y de alegría o felicidad, aumento de interacciones cooperativas en clase como aceptación de uno mismo y otros, mayor participación en clase y el desarrollo de un ambiente positivo en el aula. También se ha notado una mejora en la capacidad de cooperación grupal, el contacto físico positivo durante el juego, en las interacciones verbales positivas y disminución de contacto físico negativo así como interacciones verbales negativas. Otras ventajas de este tipo de juegos se evidencian en la conducta prosocial, notando más conductas de ayuda, cooperación, capacidad de incorporar a otros y mejor cohesión grupal (Garaigordobil Landazabal, 2003).

En conclusión, los juegos cooperativos fomentan el desarrollo de valores, la comunicación y la sensibilidad, asimismo, propician el trabajo en equipo y eliminan el miedo a fracasar puesto que el objetivo no es ganar; de igual forma en este tipo de juegos los niños tienen la oportunidad de desempeñar distintos roles y de seguir normas y acuerdos establecidos.

1.2.5. Antecedentes en programas de intervención para mejorar la convivencia escolar y disminuir la agresividad. En Colombia desde el 2005 se ha puesto en práctica el programa “Aulas en Paz”, el cual busca la promoción de convivencia y prevención de la agresión mediante el desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantes de 2° a 5° de primaria (Jiménez, Lleras y Nieto, 2010). Este programa parte del concepto de ciclo de violencia que plantea que quienes están expuestos durante su niñez a la violencia tienen mayor probabilidad de desarrollar comportamientos agresivos, y que quienes presentan este tipo de conductas desde pequeños también lo harán en la edad adulta. Su diseño está basado en siete principios pedagógicos: aprender haciendo, aprendizaje significativo, reflexión, desempeño según la Zona de Desarrollo Próximo, motivación, aprendizaje por observación y aprendizaje cooperativo.

Asimismo, desde el 2006 se ha realizado en el Instituto de Estudios Latinoamericanos (IDELA) un proyecto de Talleres de Juegos Cooperativos para la Educación para la Paz. Los objetivos del proyecto se centran en generar espacios de Educación para la Paz por medio de actividades lúdicas y vivenciales que promuevan la paz y el trabajo en equipo, el respeto, la no violencia, el liderazgo cooperativo, la resolución alternativa de conflictos, el diálogo y la comunicación efectiva. La propuesta se estructura en dos áreas: “el arte de trabajar en equipo” y “el arte de construir la paz”; en cada área se facilita una serie de talleres y se plantea otros de acuerdo con las necesidades de los diferentes grupos (Cerdas Agüero, 2013).

En España, se han implementado programas de juego cooperativo para prevenir la violencia en centros escolares desde la educación infantil hasta la educación secundaria. El programa de intervención titulado “Juego” dirigido a la población infantil dividido en las edades de 4 a 6 (Garaigordobil, 2007) y de 6 a 8 (Garaigordobil, 2005), se sustenta en una perspectiva en la que se pretende potenciar un estilo de interacción humana que se estructure con base en relaciones de ayuda y cooperación, que evite la agresión desadaptada. Este programa se ha elaborado con el fin

de sensibilizar a los niños frente a los demás, mostrándoles desde la acción los beneficios de la cooperación y de la no agresión en la interacción con iguales (Garaigordobil Landazabal y Fagoaga Azumendi, 2006).

El programa mencionado anteriormente en la Educación Infantil (de cuatro a seis años), tuvo como resultado que los participantes experimentales aumentaron su capacidad para buscar soluciones prosociales a problemas de interacción desde un enfoque a favor de la relación social, empleando para esto estrategias de negociación, así como evitar la agresividad; también fomentó el desarrollo de la conducta prosocial poniéndose de relieve más conductas generosas de compartir con sus pares. Además, se notó un incremento de la normatividad, del conocimiento y cumplimiento de las normas puestas por los adultos, y tendencialmente un incremento de la madurez afectiva, de la madurez en las respuestas afectivas de los experimentales y de la capacidad de los niños y niñas para dar respuestas afectivas acordes con su nivel evolutivo. Otras ventajas de esta intervención se refieren a variables como la inteligencia, motricidad y creatividad.

La propuesta “Jugamos y aprendemos a convivir desde el aula” (2002) de Alonso, Jiménez, Aguilar y Rueda, busca intervenir didácticamente en la educación infantil, mencionando que la presencia de actitudes agresivas y comportamientos que llegan a ser violentos en determinadas edades hace evidente la necesidad una intervención didáctica preventiva que debe comenzarse en edades muy tempranas. En esta investigación, se pone de manifiesto, que, desde edades tempranas, las relaciones entre los niños no siempre son las deseables, llegando incluso en algún caso a comportarse de forma agresiva. La información recogida por el profesorado de los dos centros que participaron, mediante una ficha de observación fue el elemento básico que dio lugar a una reflexión del profesorado y en consecuencia a poner en práctica un plan de acción que mejorara esta convivencia escolar. El uso de juegos no competitivos en el aula, de manera sistemática, fue el recurso básico de la propuesta, con la finalidad de favorecer el cambio de relaciones de

convivencia no deseables y el desarrollo de comportamientos y actitudes no agresivas entre el alumnado.

En la investigación realizada por Ochoa Cervantes y Salinas de la Vega (2013) para diagnosticar la convivencia escolar en escuelas de Educación básica de la ciudad de Querétaro, se llevó a cabo un estudio exploratorio y descriptivo de diseño no experimental, de corte transversal. Para él se diseñó un cuestionario ex profeso que indagó aspectos sobre características personales, ambiente escolar, percepción del ambiente, participación en el centro, el conflicto y su resolución y gestión de la disciplina. Este estudio menciona que la violencia en la escuela puede aparecer cuando existe una tendencia a minimizar la gravedad de las agresiones. En la educación primaria las conductas agresivas encontradas con mayor frecuencia son: pegarse entre sí, amenazar a otros, decir groserías, ignorar a los demás.

Oliva Zárate (2013) realizó una investigación en 27 escuelas de diversos niveles educativos de la ciudad de Xalapa, México, para describir la violencia desde el punto de vista de los mismos alumnos pertenecientes a diversos niveles educativos, utilizando un método de tipo cualitativo mediante técnicas de grupo de discusión. En ella participaron seis alumnos de preescolar con edades de 3 a 5 años, ocho de primaria (8-11 años), ocho de secundaria (13-16 años), siete estudiantes de bachillerato (16-18 años) y seis universitarios (19-21 años), obtenidos a través de un muestro por conveniencia. En los resultados a nivel preescolar se encontró que la agresión física es la más frecuente, encontrándose en ésta conductas como morder y jugar a las luchas. Además, los hallazgos permitieron reconocer la existencia de violencia en todos los niveles escolares estudiados, demostrando que el maltrato entre iguales está en las escuelas estudiadas y se presenta de varias formas; siendo una realidad multiforme, diversa, cambiante, presente en las interacciones entre los alumnos y docentes.

En México, durante el ciclo escolar 2014-2015, se ha comenzado a implementar como

pilotaje el Proyecto a Favor de la Convivencia Escolar (PACE), el cual tiene un carácter preventivo que busca mejorar la convivencia escolar, así como favorecer una convivencia inclusiva, democrática y pacífica a partir de diversas acciones como materiales para el trabajo académico. Debido a que se encuentra en su primera etapa, sólo se ha trabajado en escuelas primarias de tiempo completo en tercer grado, con el fin de desarrollar líneas de trabajo que sirvan de modelo para las demás escuelas (Subsecretaría de Educación Básica, s. f.). Este proyecto maneja temas como la autoestima, manejo de emociones, convivencia y respeto con los demás, acuerdos de convivencia, manejo y resolución de conflictos (SEP, 2014), contando también con un cuaderno de actividades para el alumno. Sin embargo, no se menciona si se pretende llevar este proyecto al nivel preescolar.

Finalmente, en la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) se realizó una investigación aplicada para la prevención de la violencia escolar y la promoción de conductas prosociales en estudiantes de primaria por Santos May (2014), siendo un estudio cuantitativo con diseño cuasiexperimental preprueba y postprueba, con grupo de control aplicando un Cuestionario de Violencia Escolar para Educación Primaria y Cuestionario de conducta prosocial. La intervención estuvo dirigido a alumnos de quinto y sexto grado de una escuela pública, basada en el juego cooperativo. En los resultados se obtuvo que en el grupo experimental disminuyeron las manifestaciones de violencia escolar, presentándose un decremento en los puntajes del pretest y posttest, mientras que en el grupo control los comportamientos relacionados con la violencia aumentaron. En relación a la conducta prosocial se evidenciaron cambios a favor del grupo experimental posterior al programa de intervención, siendo lo contrario en el grupo de control, demostrando un decremento de este tipo de conductas.

Como se puede notar en relación a los niveles educativos de primaria y secundaria las investigaciones y programas para preescolar son relativamente pocos, por lo que este programa es de relevancia y pertinencia para disminuir las conductas agresivas y tal vez así prevenir la violencia

en los años subsecuentes. Es fundamental enfatizar la importancia de que la escuela propicie que los alumnos se relacionen con sus compañeros y los adultos, de manera que les sirva de aprendizaje para la convivencia en sociedad; lo que hace aún más necesario realizar un trabajo sistematizado desde los centros educativos para promover una convivencia pacífica. Siendo el juego una actividad natural en el desarrollo infantil a través de éste pueden favorecerse diversas actitudes, valores, conductas, habilidades, etc.

En síntesis, el juego es un instrumento trascendente de aprendizaje y un importante instrumento de educación, por lo que, para obtener un máximo rendimiento de su potencial educativo, será necesaria una intervención didáctica consciente y reflexiva (López Chamorro, 2010).

2. Evaluación diagnóstica del problema o caso

2.1. Descripción del escenario

La intervención se realizó en un aula de una institución educativa privada urbana de la ciudad de Mérida, Yucatán; ésta cuenta con niveles desde preescolar hasta licenciatura. Cuenta con una directora general y una directora por sección. La escuela labora en turno matutino, teniendo estancia desde las 7:00 am, aunque el horario de clases es de 8:00 am a 1:00 pm.

Se trabajó con niños del nivel preescolar, cuya matrícula total es de 44 alumnos cuyas edades van de los 3 a los 6 años. El jardín de niños se conforma por tres grupos, uno por grado con su respectiva maestra titular y un departamento psicopedagógico quien cuenta con una sola psicóloga que además es la misma para preescolar y primaria. Se imparten clases de inglés, computación, educación de la fe, educación física y educación artísticas como complemento del programa regular, siendo un total de ocho docentes. El preescolar está incorporado a la Secretaría de Educación Pública con reconocimiento de validez oficial del plan y programas de estudios. El plan de estudios de este nivel se basa en las competencias del programa 2011, por lo que en las actividades que se realiza se busca ofrecer una educación integral, al mismo tiempo que se promueven los valores de compañerismo y respeto para formar una mejor sociedad.

El área de preescolar está junto con primaria, aunque se encuentra delimitado, tiene tres salones, un baño para niños y otro para niñas, parque de juegos y dirección; fuera de este espacio están la estancia que también funciona como salón de inglés, la sala de cómputo, salón de educación de la fe y las canchas deportivas que se comparten con los demás niveles educativos.

Cada salón cuenta con área de biblioteca, gráfico-plástico, higiene, construcción, expresión dramática; además de tener materiales como pizarra, agua purificada y dispensador, material lúdico como piezas de ensamble, rompecabezas, letras, entre otros.

El nivel socioeconómico de los alumnos es de medio bajo a medio alto. La mayoría de los padres y madres de familia son trabajadores; los tipos de familia que se presentan son nucleares, madres solteras y compuestas. Algunos de los niños después de la jornada se quedan a talleres de deportes o artes y otros se quedan en la estancia debido a que sus papás no pueden ir a buscarlos antes.

La intervención se realizó con los alumnos de tercer grado, siendo en total 17, de los cuales nueve son mujeres y ocho hombres. Como parte de las características del grupo con el que se realizó la intervención cabe mencionar que han estado juntos desde segundo de preescolar y únicamente cinco alumnos ingresaron este año.

2.2. Instrumentos y/o estrategias utilizados

Para la administración de los instrumentos se solicitó un permiso a la directora de la sección preescolar para poder hacer un diagnóstico que tuvo una duración de dos meses. Cabe mencionar que se eligió a este grupo por que la directora y las maestras que les habían dado clases lo reportaban como un grupo con muchas conductas disruptivas dentro de la escuela.

En su aplicación participaron tanto la docente como los niños del grupo, la maestra respondió el Cuestionario de Conducta Prosocial y las escalas de habilidades sociales y agresividad del Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes (BASC), mientras que los alumnos contestaron el Cuestionario de Conducta Prosocial a manera de entrevista, el Test de Resolución de Problemas (TREPI) y la Escala de Altruismo entre Iguales (EALI).

En la Tabla 1 se presenta cada variable incluida en la intervención y el instrumento correspondiente. Las instrucciones e ítems de cada instrumento pueden consultarse en el Apéndice A.

Tabla 1
Variables e instrumentos de evaluación del programa

Variables evaluadas	Instrumentos de evaluación
Conducta prosocial	Cuestionario de Conducta Prosocial, Weir y Duveen (1981), esta variable también se medirá a través de los resultados de las pruebas de altruismo, estrategias cognitivas y habilidades sociales que se presentan en esta tabla
Altruismo: compartir con iguales	EALI, Evaluación del altruismo, Leighton (1992)
Estrategias cognitivas de resolución prosocial de problemas interpersonales	TREPI, Test de resolución de problemas interpersonales, Garaigordobil y Berrueco (2005)
Conductas: Agresividad. Habilidades Sociales.	BASC, Sistema de Evaluación de la Conducta en Niños y Adolescentes, Reynolds y Kamphaus (1992) (profesores)

Cuestionario de Conducta Prosocial (Weir y Duveen, 1981). La prueba está conformada por 20 afirmaciones que describen conductas prosociales o de ayuda a los demás; el cuestionario puede ser cumplimentado por padres y profesores. Este test se puntúa con 0 a 3 puntos según la respuesta: nunca, alguna vez o casi siempre, respectivamente. El coeficiente Alfa de Cronbach del instrumento es de .94.

Sistema de Evaluación de la Conducta en Niños y Adolescentes (Reynolds y Kamphaus, 1992). El BASC es una aproximación multimétodo y multidimensional para la evaluación del comportamiento de niños y adolescentes entre 3 y 18 años de edad, estructurándose en tres niveles: 1) de 3 a 6 años, 2) de 6 a 12 años y 3) de 12 a 18 años. La prueba consta de cinco componentes que valoran al sujeto desde diferentes perspectivas los cuales pueden ser utilizados de manera individual o en cualquier combinación: autoinforme, cuestionario para padres y profesores, historia estructurada del desarrollo y sistema de observación del estudiante en el aula. El BASC se divide en tres escalas: clínicas, adaptativas y globales. Las escalas clínicas son agresividad, hiperactividad, problemas de conducta, problemas de atención, problemas de aprendizaje, atipicidad, depresión, ansiedad y somatización. Las escalas adaptativas están compuestas por adaptabilidad, habilidades

sociales, liderazgo y habilidades para el estudio. Las escalas globales son exteriorizar problemas, interiorizar problemas, problemas escolares, otros problemas, habilidades adaptativas, otras habilidades adaptativas y el índice de síntomas comportamentales.

En este estudio solo se utilizaron dos escalas: 1) Habilidades Sociales, la cual describe las habilidades necesarias para interactuar satisfactoriamente con iguales y adultos; 2) Agresividad, que indica la tendencia a actuar de forma hostil que amenaza a otros, midiendo agresividad física y verbal. Ambas son calificadas del 0 al 3: nunca, alguna vez, frecuentemente y casi siempre. La primera tiene 10 reactivos y la segunda 12, los índices de confiabilidad de estas escalas es de .84 y .91, respectivamente.

TREPI. Test de resolución de problemas interpersonales (Garaigordobil y Berrueco, 2007). La prueba permite evaluar las estrategias cognitivas de solución de problemas interpersonales. La tarea consiste en presentar al sujeto, a través de un dibujo y pequeña historia, tres situaciones problemáticas que pueden surgir en la interacción social y que son cercanas a la vida del niño. El sujeto tendrá que responder qué puede hacer el niño o niña en esa situación y se otorgará un punto por cada respuesta prosocial de resolución de la situación problema. Para evaluar las cualidades psicométricas del test se realizaron correlaciones de Pearson encontrando correlaciones positivas significativas entre nivel de respuestas prosociales de resolución de problemas interpersonales medido con el TREPI y la empatía medida con el test de caras ($r = .30, p < .01$). Los resultados obtenidos indican que aquellos niños y niñas que resolvieron los problemas de una forma prosocial tenían una mayor capacidad de empatía una mayor capacidad para identificar los sentimientos de los personajes de una historia.

En este caso sólo se utilizó una situación la cual consiste en recuperar un objeto sustraído por otro compañero de juego, pidiéndole al niño que diga qué puede hacer para resolver la situación. El test permite evaluar las estrategias cognitivas de solución de problemas interpersonales

disponibles entre los niños y niñas de edad preescolar. Las respuestas dadas por los niños a la situación planteada se clasifican en dos categorías: 1) respuestas positivas o favorecedoras de la interacción social y 2) respuestas negativas o perturbadoras para la interacción social. Por cada respuesta positiva el niño recibe un punto, por cada negativa, cero. A mayor puntaje, se considera que la conducta prosocial es mayor.

EAL. Evaluación del altruismo: El juego del compartimiento (Leighton, 1992ab). Evalúa altruismo con adultos y con iguales.

La tarea de *altruismo con adultos* consiste en realizar un juego en el cual tanto el niño como el adulto tienen que completar con fichas 25 casillas de un tablero (colocar un botón en cada casilla). El niño posee un exceso de fichas (30) mientras que el adulto tiene un déficit (20) y no puede finalizar la tarea. El examinador completa su tablero a una velocidad moderada, permitiendo que el niño termine unos 3 segundos antes que él. De este modo el niño tiene la oportunidad de ver cómo el observador coge los últimos botones de su bolsa y los coloca sobre su tablero quedándole una fila sin rellenar. En el momento en que el evaluador coloca su último botón se empieza a controlar el tiempo. Las posibles reacciones del niño y las puntuaciones obtenidas pueden ser las siguientes: a) que el niño ofrezca sus botones extras al examinador durante los primeros 75 segundos, en este caso recibe 3 puntos; b) si tras estos 75 segundos el niño no da señales o gestos de donación, el examinador dirá: “No puedo terminar mi tablero” y esperará 15 segundos más, si el niño ofrece sus botones en este espacio de tiempo recibe 2 puntos; c) si sigue sin dar respuestas el examinador repetirá que no puede terminar de llenar sus casillas y dará otros 15 segundos, si el niño ofrece sus botones en este intervalo de tiempo recibe 1 punto; y d) si en el tiempo máximo 105 segundos no comparte sus botones con el examinador recibe 0 puntos. La tarea de *altruismo con iguales* es un test de generosidad. Se coloca a los niños en parejas elegidas al azar. Un miembro de la pareja sale del aula y al otro se le entregan 7 bolsitas de gominolas y dos bolsas (una con su

nombre y otra con el de su pareja). Se le explica que todas las bolsitas son para él/ella pero que si quiere puede dar alguna/s a su pareja para que también tenga gominolas. Se le deja un tiempo para pensar y posteriormente el niño pone en su bolsa las gominolas que quiere para él/ella y en la otra bolsa las que quiere dar a su compañero/a. En la corrección se otorgan puntos en función del número de bolsas que comparta: a) 0 puntos si no comparte ninguna; b) 1 punto si comparte una; c) 2 puntos si comparte dos; d) 3 puntos si comparte tres; e) 5 puntos si comparte cuatro; f) 7 puntos si comparte cinco; g) 9 puntos si comparte seis, y h) 11 puntos si comparte las siete. Leighton (1992a) realizó un estudio con 116 niños con edades comprendidas entre los 4.5 y 5.5 años, en el que se constataba que el 28.5% de los niños eran generosos con el adulto en esta tarea de manera espontánea, mientras que el 61% adoptó una conducta claramente no generosa. Estos resultados muestran que los niños de 4.5 a 5.5 años presentaban diferencias individuales importantes respecto a sus inclinaciones de generosidad al interactuar con un adulto, aunque predominaba el hecho de no compartir. Sin embargo (Leighton, 1992b) constató que el 45.7% de los niños eran capaces de compartir y adoptar un enfoque no egoísta hacia sus compañeros. Por consiguiente la conducta generosa con iguales en estas edades era superior a la conducta de compartir con el adulto.

Los niños que reciben puntuaciones de (0-3) son considerados no generosos, mientras que aquellos que comparten, más de cuatro chocolates, es decir, una puntuación superior a 5 puntos, son considerados generosos. En este caso en lugar de gominolas, se usaron monedas de chocolate.

Se llevó a cabo el análisis de discriminación por reactivos del Cuestionario de Conducta Prosocial y las escalas de Habilidades Sociales y Agresividad del BASC, mediante la prueba *t* para muestras independientes para comprobar su validez.

En el caso del Cuestionario de Conducta Prosocial, tanto en el caso de la heteroevaluación como en el autoinforme más del 30% de los reactivos de la prueba no discriminaron (Tabla 1), por lo que los resultados de la prueba no serán tomados en cuenta y se medirá únicamente con los

resultados obtenidos en las pruebas de altruismo, resolución prosocial de problemas interpersonales y habilidades sociales.

Tabla 2

Discriminación por reactivo Cuestionario de Conducta Prosocial

Reactivo	<i>t</i>	gl	<i>p</i>
Si hay una pelea o disputa intenta detenerla.	-3.41	7	.011
Ofrece a sus compañeros y compañeras lápices, borradores, mientras realizan una tarea escolar.	-.682	3.60	.537
Invita a compañeros y compañeras nuevos a unirse al juego.	-4.27	3.96	.013
Intenta ayudar a alguien que se ha lastimado o herido.	-1.15	6.99	.013
Se disculpa espontáneamente después de haber hecho algo incorrecto.	-.911	6.99	.287
Comparte sus dulces con otros compañeros y compañeras.	-2.16	7	.068
Es considerado con los sentimientos del profesor o la profesora.	-.429	6.81	.681
Para de hablar rápidamente cuando se le solicita.	-1.71	6.17	.135
Espontáneamente ayuda a arreglar objetos que otros han roto.	-1.38	7	.210
Alaba el trabajo de los niños y niñas más capaces.	-.854	5.60	.428
Muestra empatía, comprensión, hacia alguien que se ha equivocado o ha cometido un error.	-1.85	6.81	.107
Ofrece ayuda a otros niños y niñas que tienen dificultades con las tareas de clase.	-.963	3.91	.391
Ayuda a otros niños y niñas cuando éstos se sienten enfermos.	-3.41	7	.011
Puede trabajar fácilmente en un grupo pequeño.	.502	5.37	.635
Conforta, consuela a otros amigos y amigas cuando está llorando.	-1.88	7	.101
Es eficiente en llevar a cabo tareas regulares de ayuda.	-.429	6.81	.681
Se acomoda para trabajar rápidamente.	-1.71	6.17	.523
Sonríe cuando algún compañero o compañera hace algo bien en clase.	-.677	6.17	.523
Se ofrece voluntario o voluntaria para ordenar el desorden hecho por otro.	-1.35	7	.216
Intenta ser justo, equitativo o equitativa en los juegos.	-1.71	6.17	.135

Con relación al BASC, en la escala de Habilidades Sociales, 3 de los 10 reactivos no discriminaron (Tabla 2), por lo que se descartaron los ítems número dos, siete y diez; mientras que en la escala de Agresividad el 100% de los reactivos discriminó (Tabla 3).

Tabla 3

Discriminación por reactivo Habilidades Sociales

Reactivo	<i>t</i>	gl	<i>p</i>
Tiene sentido del humor	-4.89	3	.016
Dice “por favor” y “gracias”	-1.98	6	.094
Ayuda a otros niños	-3.70	6	.010
Anima a los demás	-5.9	3	.014
Felicita a los demás cuando algo les sale bien	-5.19	3	.014
Hace sugerencias sin ofender a los demás	-3.13	4.41	.031
Pide ayuda educadamente	-1.73	3	.182
Elogia o felicita a otras personas	-5	6	.002
Se ofrece voluntario para ayudar	-11	6	.000
Admite sus errores	-.33	5.80	.751

Tabla 4
Discriminación por reactivo Agresividad

Reactivo	<i>t</i>	gl	p
Coacciona e intimida a otros	-4.6	13	.00
Culpa a los demás	-8.41	13	.00
Trata a los demás de forma dominante	-2.40	12	.032
Discute con sus amigos	-8.41	13	.00
Pega a otros niños	-5.12	13	.00
Molesta a otros niños cuando están jugando	-3.60	13	.003
Se burla de los demás	-5.15	13	.00
Protesta cuando no se le deja hacer lo que quiere	-3.60	12	.003
Rompe las cosas de otros niños	-4.65	12	.00
Amenaza con hacer daño a los demás	-5.88	13	.00
Responde con impertinencia a sus profesores	-3.60	13	.003
Crítica a los demás	-2.40	13	.032

Al aplicar estos instrumentos se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 5
Resultados del pretest

Indicador	Variables			
	M Altruismo	M Resolución de problemas interpersonales	M Habilidades Sociales	M Agresividad
Media	2.94	1.35	1.55	.28
Mínimo	0	0	.80	0
Máximo	9	3	2.70	1.17
Máximo posible	11	-	3	3
Desviación típica	1.88	1.05	.60	.40
Alfa de Cronbach	-	-	.916	.928

Para contestar la primera pregunta de investigación sobre ¿Cuál es el nivel de conducta prosocial antes de una intervención basada en juegos cooperativos? Debemos fijarnos en los resultados de la escala de altruismo, la de resolución prosocial de problemas interpersonales y habilidades sociales que en conjunto nos permiten darnos cuenta de la conducta prosocial.

Como puede notarse en la Tabla 5, el nivel de altruismo en el grupo es bajo al haber tenido en promedio una puntuación menor a 5, se les puede considerar como no generosos; de los 17 niños

del grupo sólo dos tuvieron el puntaje para ser considerados como generosos.

En promedio, la capacidad de los niños para la resolución prosocial de problemas interpersonales es baja, resaltando que sólo tres de las respuestas brindadas fueron clasificadas como positivas, habiendo incluso quiénes todas las respuestas que dieron fueron negativas para la interacción social.

Con relación a las habilidades sociales, se puede decir que el grupo tiene un nivel regular, presentándose este tipo de comportamientos en el aula entre algunas veces y frecuentemente. Aquellas que pueden observarse con mayor frecuencia son: 1.- Tiene sentido del humor y 2.- Anima a los demás, mientras que las menos frecuentes son: 1.- Felicita a los demás cuando algo les sale bien, 2.- Elogia o felicita a otras personas y 3.- Se ofrece voluntario para ayudar.

Los resultados en estas tres escalas nos permiten concluir que en cuanto a algunas de las características que conforman la conducta prosocial que ésta es baja ya que están bajos en altruismo y resolución prosocial de problemas interpersonales y con un nivel regular en habilidades sociales.

Para contestar la segunda pregunta de investigación: ¿Cuál es la media de conductas agresivas en un grupo de tercero de preescolar antes de una intervención basada en juegos cooperativos?, como se puede observar en la Tabla 5, en promedio la agresividad en el grupo es baja presentándose pocas veces.

Sin embargo, existen algunos casos que puntuaron arriba de la media del grupo, siendo seis los alumnos en esta situación, de los cuales una es mujer y los restantes varones, lo que puede verificarse en la Tabla 6. Como se puede notar en esta tabla, aquellos niños que puntuaron más alto en agresividad en comparación con el resto del grupo, también son aquellos que tienen un menor grado de altruismo, considerándose todos como no generosos y con pocas estrategias para la resolución prosocial de problemas interpersonales; asimismo los niños que registran la mayor frecuencia de conductas agresivas son los que tienen el puntaje más bajo en habilidades sociales.

Tabla 6
Casos especiales

Participante	Puntaje por variable			
	Altruismo	Resolución de problemas interpersonales	Habilidades Sociales	Agresividad
And	3	0	2.30	.75
Iky	3	2	2.60	.58
Pln	2	3	2.40	.50
Dnl	1	1	.90	1.08
Mxn	0	2	.80	1.17
Vld	2	1	1.70	.58

La tercera pregunta de investigación que plantea ¿Cuáles son las conductas agresivas que más se presentan en el aula?, se resuelve con lo que la maestra reporta en la escala de agresividad del BASC que son tres: 1.-Discutir con sus amigos, 2.-Pegar a otros niños y 3.- Protestar cuando no se le deja hacer lo que quiere, mientras que las menos frecuentes son también tres: 1.- Tratar a los demás de forma dominante, 2.-Responder con impertinencia al profesor y 3.-Criticar a los demás.

3. Programa de intervención desarrollado

3.1. Criterios utilizados para diseñar el programa de intervención

Con base a los resultados del diagnóstico y las áreas de oportunidad detectadas, siguiendo una regla de tres se estableció el número de sesiones para trabajar cada variable, aunque en todas se potencie más de una habilidad.

En total la escuela otorgó el tiempo y espacio para realizar 20 sesiones de juegos, la primera y la última fueron utilizadas para la introducción y la evaluación respectivamente, por lo tanto, se contó con 18 sesiones efectivas para trabajar cada una de las necesidades del grupo. El número de sesiones destinado a cada factor por favorecer puede revisarse en la Tabla 7.

Tabla 7

Diseño de intervención

Contenido	Ideal	Media	Diferencia	Número de sesiones
Introducción	-	-	-	-
Resolución de problemas interpersonales	5	1.35	3.65	4
Altruismo	11	2.94	8.06	11
Habilidades sociales	3	1.55	1.45	2
Agresión	0	.28	.28	1
Cierre	-	-	-	-
	TOTAL		13.44	18

La intervención se basa en el “Programa de juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años”, desde la propuesta de Garaigordobil (2007). Los juegos cooperativos a diferencia de los competitivos buscan la integración del grupo y fomentan la interacción social positiva, así como la comunicación y la cooperación, además de que incluye momentos de reflexión que pueden ser útiles para el desarrollo de actitudes en los niños. Estos juegos tienen cinco

características estructurales:

1. La participación, pues todos deben participar, no hay eliminados, ganadores o perdedores, pues el objetivo consiste en alcanzar metas grupales, teniendo cada quien un papel necesario.

2. La comunicación y la interacción amistosa, porque todos los juegos estructuran procesos de comunicación dentro del grupo que implican escuchar, dialogar, tomar decisiones, negociar; estos juegos estimulan la interacción amistosa multidireccional entre los alumnos, la expresión de sentimientos positivos en relación a los otros.

3. La cooperación, pues gran parte de los juegos estimulan una dinámica relacional que conduce a los jugadores a darse ayuda mutuamente para contribuir a un fin común, a una meta de grupo, de manera que para cumplirla cada uno pueda alcanzar sus objetivos sólo si los otros alcanzan los suyos.

4. La ficción y creación, ya que en muchos juegos se combinan estímulos para crear algo nuevo o desempeñar distintos roles.

5. La diversión, pues con los juegos se trata que los niños se diviertan interactuando de forma positiva, amistosa y constructiva con sus compañeros.

Al combinar estas cinco características para crear un juego, se evitan los sentimientos heridos, haciendo posible que todos los niños y niñas al acaban los juegos se sientan enriquecidos por la experiencia; además se elimina el miedo al fallo y la angustia por el fracaso, reafirman la confianza en sí mismo, aprender a compartir y ayudarse, a relacionarse con los demás, a tener en cuenta los sentimientos de los otros y contribuir a fines comunes. Las bases de esta propuesta de intervención se sustentan en una perspectiva en la que se pretende potenciar un estilo de interacción humana que se estructure con base en relaciones de ayuda y cooperación, que evite la agresión (Garaigordobil Landazabal y Fagoaga Azumendi, 2006). Las principales técnicas implicadas en el

programa de intervención son:

- el juego (de comunicación, de ayuda-cooperación, de expresión emocional, de creatividad)
- role-playing al representar libre y espontáneamente una situación de la vida real asumiendo roles
- formulación de preguntas, utilizada con la finalidad de estimular la reflexión y de guiar el diálogo en relación a lo acontecido en el desenvolvimiento de la actividad
- refuerzo positivo, es decir devolver imágenes positivas al grupo.

3.2. Objetivos del programa de intervención

El objetivo general del programa es fomentar la conducta prosocial mediante un programa de intervención basado en el juego cooperativo, permitiendo disminuir las conductas agresivas en niños de tercero de preescolar. En la Tabla 8 se presenta la organización de las sesiones, con base al aspecto a favorecer, aunque en todas se promovía la conducta prosocial.

Tabla 8
Organización de las sesiones

Sesión	Contenido	Actividades
1	Introducción	Introducción al programa Este es mi amigo Lo que haga el primero
2	Altruismo	Peces y pescadores Papa caliente Sillas amigas
3		Mariposas Danza animal El arca de Noé
4		Parejas de baile Tiburones
5	Habilidades Sociales: elogia o felicita a otros	Pasillo de amigos El escultor y su estatua Nombres de...
6	Habilidades Sociales: elogia o felicita a otros, ayuda a otros	Un amigo en el círculo El túnel Pasillo de amigos
7	Altruismo	Traineras Fantasmas
8		Robots Fantasmas

9		Sillas de colores Sillas amigas
10	Solución de problemas interpersonales: conductas de amistad, estrategias de negociación	Abrazos a ciegas Busco una casa
11	Altruismo	Lobos y ovejas Pájaros y nidos (sustitución de tiburones)
12		Dibujos cooperativos Abrazo musical
13	Agresividad	Chicle saltarín Lavacoques El regalo sorpresa
14	Solución de problemas interpersonales: estrategias de negociación, compartir, diálogo para llegar a un acuerdo	Construcciones originales Manada de animales
15	Solución de problemas interpersonales: diálogo para llegar a un acuerdo, compartir, conductas de cesión voluntaria	Globos en el aire Los opuestos
16	Altruismo	Las momias
17		Las huellas de nuestras manos
18		Saquitos de arroz
19	Solución de problemas interpersonales: conductas de amistad, reciprocidad	Dónde está tu pareja Río mágico
20	Cierre y evaluación	La fiesta Evaluación del programa

3.3. Recursos utilizados

Para las sesiones de juegos cooperativos se utilizaron materiales de distinto tipo, ya sea gráfico plástico como hojas, colores, pintura y pinceles, así como materiales variados: aros, grabadora, música, distintos tipos de papel, pelotas, globos, paliacates, entre otras. El mobiliario escolar como sillas y mesas también se utilizaron para realizar algunas actividades. Además, tanto en el pretest como en el postest se necesitaron fotocopias, bolsas de papel, chocolates.

3.4. Procedimiento de aplicación

En cada sesión se realizaba entre uno y tres juegos, dependiendo de la duración de cada uno; algunas actividades eran para realizarse grupalmente, otras por parejas, otras por equipos pequeños y otras individualmente. Asimismo, algunos juegos se realizaron en más de una ocasión, pues una sesión no era suficiente para que todos pudieran desempeñar un determinado rol del juego o porque resultó complejo para ellos, llevándolo a cabo de nuevo posteriormente, después de haber

pasado algunas semanas.

Las sesiones de juego se realizaban dos veces por semana con una duración aproximada de 40 minutos los miércoles y viernes, en ambos días después del recreo. Cada sesión estaba estructurada por una fase de inicio en la que se recolectaban conocimientos previos y se presentaban los juegos, una fase de desarrollo en la que se jugaba y otra de cierre, en la que se llevaba a cabo un pequeño debate sobre lo que más les gustó, aquellos aspectos que salieron bien y también los que pudieran corregirse o mejorarse en próximas sesiones. En total de febrero a mayo se realizaron 20 sesiones, con un total de 41 juegos.

4. Evaluación de los efectos

4.1. Resultados de la evaluación

Al terminar la implementación del programa de intervención se realizó el postest, aplicando de nuevo la Escala de Altruismo entre Iguales (EALI), el Test de Resolución de Problemas (TREPI), y el BASC en sus escalas de habilidades sociales y agresividad. Los resultados obtenidos se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 9
Resultados del postest

Indicador	Variables			
	M Altruismo	M Resolución de problemas interpersonales	M Habilidades Sociales	M Agresividad
Media	3.47	2.47	1.10	.27
Mínimo	1	1	.57	0
Máximo	5	5	2.14	1.25
Desviación típica	1.32	1.32	.39	.45
Alfa de Cronbach	-	-	.579	.912

Podría considerarse que el nivel de altruismo del grupo es bajo con relación al promedio obtenido como se reporta en la Tabla 9; de los 17 niños, seis obtuvieron el puntaje para ser considerados como generosos compartiendo 4 monedas de chocolate, de los 11 restantes, nueve compartieron tres dulces y dos de ellos un dulce.

Con relación a la resolución de problemas interpersonales algunos niños dieron hasta cinco respuestas consideradas como positivas para la interacción social, como puede verse en la Tabla 9.

En cuanto a las habilidades sociales, en promedio éstas se presentan en el grupo algunas veces. Aquellas que pueden observarse con mayor frecuencia son: tiene sentido del humor, ayuda a otros niños, se ofrece voluntario para ayudar. Mientras que las menos frecuentes son: hacer

sugerencias sin ofender, elogiar o felicitar a otros, felicita a los demás cuando algo les sale bien.

Las conductas agresivas en el grupo se presentan con baja intensidad, manifestándose casi nunca; aquellas que más se presentan son: culpar a los demás, discutir con sus amigos y protestar cuando no se le deja hacer lo que quiere, por otra parte las menos frecuentes son coaccionar e intimidar a otros, romper cosas, amenazar a otros, responder con impertinencia al profesor, criticar a los demás, tratar a otros de formas dominante.

4.2. Cambios registrados

Como puede observarse en la Tabla 10, al comparar las puntuaciones obtenidas en el pretest con el posttest hubo un incremento de la conducta altruista con iguales y en la resolución de problemas interpersonales. Mientras las habilidades sociales y la agresividad disminuyeron.

En el pretest solo dos niños fueron considerados como generosos, mientras que en el posttest incrementó el número de alumnos a seis generosos, además de que también en esta ocasión todos compartieron por lo menos un dulce con su compañero.

Tabla 10
Comparación de variables pretest-posttest

Variables	Pretest		Posttest		Pretest-Posttest	
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
EA Conducta altruista con iguales	2.94	1.88	3.47	1.32	.52+	2.12
TREPI Problemas interpersonales	1.35	1.05	2.47	1.32	1.11+	1.21
BASC Habilidades Sociales	1.55	.60	1.10	.39	.44-	.43
BASC Agresividad	.28	.40	.27	.45	.01-	.25

Con el fin de tener información más precisa sobre la disminución en las habilidades sociales, se obtuvieron los puntajes promedio de cada una de las manifestaciones que incluye en la escala de Habilidades Sociales del BASC; como se puede observar en la Tabla 11, las manifestaciones que aumentaron son tener sentido del humor, ayudar a otros niños y ofrecerse voluntario para ayudar; sin embargo, otras presentan un decremento como hacer sugerencias sin ofender y elogiar o felicitar a otros, animar a los demás y felicitar a los demás cuando algo les sale

bien.

Tabla 11

Resultados pretest-posttest escala de Habilidades Sociales

Manifestaciones habilidades sociales	M	
	Pretest	Posttest
Tiene sentido del humor	1.70	2.17
Ayuda a otros niños	1.23	2.11
Anima a los demás	1.94	1.41
Felicita a los demás cuando algo les sale bien	.52	.05
Hace sugerencias sin ofender a los demás	1.17	.28
Elogia o felicita a otras personas	.76	.17
Se ofrece voluntario para ayudar	1.17	1.58

Sobre la quinta pregunta de investigación: ¿Cuál es la media de conductas agresivas en un grupo de tercero de preescolar después de una intervención basada en juegos cooperativos?, se puede decir que en promedio la agresividad sigue siendo baja según las respuestas de la maestra en la escala de Agresividad del BASC; las conductas que disminuyeron están en negrillas como muestra la Tabla 12 son: coaccionar e intimidar a otros, pegar a otros, romper cosas y amenazar a los demás; algunas permanecieron iguales como burlarse de sus compañeros, molestar y criticar; otras aumentaron como culpar a los demás, tratar de forma dominante a otros, discutir con sus amigos, protestar cuando no se le deja hacer lo que quiere y responder con impertinencia a su profesor.

Tabla 12

Resultados pretest-posttest escala de Agresividad

Reactivo	Pretest	Posttest
Coacciona e intimida a otros	.41	*.17
Culpa a los demás	.41	.64
Trata a los demás de forma dominante	.11	.17
Discute con sus amigos	.52	.58
Pega a otros niños	.47	*.35
Molesta a otros niños cuando están jugando	.29	.29
Se burla de los demás	.17	.17
Protesta cuando no se le deja hacer lo que quiere	.52	.58
Rompe las cosas de otros niños	.23	*.05
Amenaza con hacer daño a los demás	.17	*0

Responde con impertinencia a sus profesores	0	.11
Critica a los demás	.11	.11

Como se puede observar en la Tabla 13, en los casos de los alumnos que en el pretest presentaron mayor puntaje de agresividad que la media obtenida por el grupo, después de la intervención cinco de los seis niños aumentaron su nivel de altruismo, manteniéndose uno con el mismo puntaje, además, antes de la intervención todos se encontraban en la categoría “no generosos”, pero después de la intervención tres de ellos se encuentran en la categoría “generosos” con un puntaje de 5. También cinco de los seis estudiantes incrementaron sus estrategias de resolución prosocial de problemas interpersonales; sin embargo, en el caso de las habilidades sociales todos demuestran un decremento, mientras que en el caso de la agresividad dos de ellos aumentaron las conductas agresivas, uno se mantuvo y tres disminuyeron.

Tabla 13

Resultados pretest-posttest casos especiales

Participante	Altruismo		Resolución prosocial de problemas interpersonales		Habilidades Sociales		Agresividad	
	M Pretest	M Posttest	M Pretest	M Posttest	M Pretest	M Posttest	M Pretest	M Posttest
And	3	5	0	3	2.30	1.14	.75	.33
Iky	3	3	2	3	2.60	1.57	.58	1.17
Pln	2	5	3	5	2.40	1.14	.50	.08
Dnl	1	1	1	3	.90	.06	1.08	1.25
Mxn	0	5	2	1	.80	.71	1.17	1.17
Vld	2	5	1	3	1.70	1.14	.58	.25

Para conocer si existen diferencias estadísticamente significativas se realizó el análisis de Wilcoxon. Aunque en tres de los aspectos evaluados (conducta altruista, resolución prosocial de problemas interpersonales y agresividad) se reportan mejorías sólo uno de ellos, la resolución prosocial de problemas interpersonales, refleja cambios estadísticamente significativos, por otro

lado las habilidades sociales muestran una disminución estadísticamente significativa, como puede observarse en la Tabla 14.

Tabla 14

Diferencias significativas por variable

Variable	<i>z</i>	<i>p</i>
Resolución de problema interpersonales	-2.84	.004
Altruismo	-.976	.329
Habilidades Sociales	-3.20	.001
Agresividad	-.351	.726

5. Discusión

5.1. Relación intervención-cambios observados

Antes de aplicar el programa de intervención el altruismo en el grupo de niños era bajo, ya que únicamente dos eran considerados generosos de acuerdo a la evaluación realizada; sin embargo, después de la intervención seis de los integrantes fueron considerados con esta característica, aumentando no sólo la cantidad de niños generosos sino también la media del grupo en cuanto a la generosidad lo cual refleja que aumentaron las conductas altruistas como compartir.

Además, los participantes aumentaron su capacidad de resolución prosocial de problemas interpersonales, ya que incrementaron las estrategias favorecedoras de la relación social, brindando estrategias de negociación y comunicación, compartir y evitar la agresividad habiendo una diferencia significativa en este aspecto como muestran los resultados.

En lo que respecta a las habilidades sociales, se puede notar que éstas disminuyeron significativamente, lo que podría deberse a que sólo se dedicaron dos sesiones para trabajar esta variable ya que es una en la que salieron bien evaluados en un principio, por lo que aumentar el número de sesiones podría generar un cambio positivo en este sentido; aunque los resultados obtenidos en el postest deben tomarse con cierto cuidado pues el análisis de fiabilidad en esta prueba muestra un coeficiente medio; esto puede ser resultado de que la educadora conocía mejor la prueba y sus respuestas variaron más que en las brindadas en el pretest, siendo más estricta al calificar este aspecto en la segunda aplicación de la escala y otra conclusión es que aunque ya se haya obtenido un buen nivel en las conductas positivas éstas no se deben dejar de trabajar o bajar el tiempo que se dedique a reforzarlas pues de lo contrario, no solo no permanecerán igual sino hasta pueden disminuir como fue el caso.

Debido a que el altruismo y la resolución prosocial de problemas interpersonales

aumentaron así como conductas de ayuda a otros de acuerdo al BASC, podemos decir que el programa basado en los juegos cooperativos influyó positivamente en cuanto a mejorar la conducta prosocial en el grupo lo cual responde a la sexta pregunta de investigación planteada en este trabajo: ¿Cómo influye un programa de intervención basado en juegos cooperativos, sobre las conductas prosociales en el aula?

En cuanto la séptima pregunta de investigación: ¿Cómo influye un programa de intervención basado en juegos cooperativos, sobre las conductas agresivas en el aula?, se puede notar que las conductas agresivas mejoraron en un 41.6%, permanecieron igual en un 25% y solo disminuyeron en un 33%, por lo que podemos concluir que el efecto del programa fue en términos generales positivo para disminuir conductas agresivas y mantener algunas en un nivel bajo.

Otro aspecto que se notó de manera cualitativa y a través de la observación fue el hecho de que al principio de la intervención en la fase del debate, era difícil para los niños expresar sus ideas y fundamentarlas, sin embargo, conforme fue pasando el tiempo se mostraron más participativos y sus aportaciones eran más reflexivas y completas, compartiendo lo que les había gustado y por qué, siendo también capaces de identificar las fallas que habían tenido o lo que habían hecho bien.

5.2. Comparación cambios observados-literatura de sustento

En los resultados de este trabajo se puede analizar que el grupo no presenta un nivel alto de agresividad, aunque hay algunos niños que resaltan por ser más agresivos que los demás; el intervenir desde esta etapa podría resultar mucho más fácil y ventajoso ahora que las conductas se presentan con poca frecuencia, de acuerdo con lo que Ortega y Monks (2005) mencionan que la prevención de la violencia escolar debe arrancar lo antes posible, por lo que el intervenir en las conductas agresivas desde nivel preescolar es mucho más beneficioso y menos costoso que el hacerlo posteriormente cuando este tipo de conductas están más desarrolladas y es más difícil

interrumpirlas y reducirlas. Además de que los comportamientos agresivos son cada vez más frecuentes en niños más pequeños, las edades en que se encuentran son ideales para la intervención y prevención de actos violentos o conductas agresivas, debido a que los niños son más sensibles a las observaciones del adulto y se está más dispuesto a realizar transformaciones en las distintas dimensiones del desarrollo (Gallego Henao, 2011).

Gracias a la intervención, el grupo amplió sus estrategias de resolución positiva de conflictos en la interacción social significativamente, pues el trabajar con las habilidades prosociales brinda elementos de socialización, así como estrategias de prevención y manejo de conflictos (McGinnis y Goldstein, s.f.).

Steffens y Gorin (2002) mencionan que el juego encauza las conductas agresivas, por lo que es útil para reducir este tipo de comportamientos en los alumnos, favoreciendo el aprendizaje de las destrezas necesarias para relacionarse con otros. Aunque según los resultados la agresividad sólo disminuyó una centésima, con un mayor tiempo de aplicación podrían notarse mayores mejorías.

De acuerdo con la SEP (2011) el juego propicia el desarrollo de competencias sociales y autorreguladoras por las múltiples situaciones de interacción con otros niños y los adultos; asimismo tiene un papel relevante en el desarrollo de conductas prosociales por su potencial en el desarrollo de capacidades de verbalización y de control, de creación de estrategias para la solución de conflictos.

Los juegos cooperativos tienen múltiples beneficios en el desarrollo social de los niños, como por ejemplo el incremento de la conducta cooperativa espontánea entre niños, conductas de compartir y de alegría o felicidad, aumento de interacciones cooperativas en clase como aceptación de uno mismo y otros, así como mejora en la capacidad de cooperación grupal, el contacto físico positivo durante el juego, en las interacciones verbales positivas y disminución de contacto físico

negativo así como interacciones verbales negativas (Garaigordobil, 2003). Estos beneficios se pueden constatar en la intervención realizada, ya que de acuerdo al postest conductas como ayudar a otros y tener sentido del humor mostraron un incremento, las cuales pueden ser reflejo de conductas cooperativas entre los niños y de felicidad. Además algunos comportamientos como pegar o amenazarlos con dañarlos disminuyeron, evidencia de que existe mayor contacto físico positivo entre los miembros del grupo así como menos interacciones verbales negativas.

Los resultados obtenidos al evaluar el programa de juego cooperativo apuntan en la misma dirección que el estudio de la autora del programa (Garaigordobil, 2007) cuyas evaluaciones confirmaron que esta experiencia de juego había estimulado significativamente una mejora de diversos factores del desarrollo social y afectivo-emocional, así como del desarrollo psicomotriz de la inteligencia y la creatividad. En concreto, desde el punto de vista del desarrollo social y emocional el programa estimuló un aumento de la conducta altruista con los iguales, de las estrategias prosociales de resolución de problemas interpersonales, de la normatividad o conocimiento y cumplimiento de las normas sociales indicadas por los adultos, y de la madurez afectiva o capacidad para dar respuestas afectivas acordes al nivel evolutivo (Garaigordobil y Berrueco, 2007, 2011, Garaigordobil y Fagoaga, 2006).

5.3. Sugerencias y conclusiones

Se sugiere que para la aplicación de los instrumentos se involucre más de una persona, con el fin de reducir el tiempo de aplicación, ya que en esta investigación sólo una persona estuvo a cargo de ello, pues la psicóloga de la escuela no podía apoyar debido a que era responsable del nivel preescolar y primaria de la institución y debía dedicar su tiempo a atender esta responsabilidad. Además, se dependía de los momentos en los que la educadora permitiera salir a los niños sin que perjudicara alguna actividad del aula y de cierta forma también era una tarea más

para ella el responder los cuestionarios, sobre todo al final de la intervención, en la que se acumuló con el fin del ciclo y la carga de trabajo era mayor.

En cuanto a los instrumentos aplicados consistentes en cuestionarios, tales como el Cuestionario de Conducta Prosocial y las escalas de Habilidades Sociales y Agresividad del BASC se debería incluir a más personas además de la maestra titular, por ejemplo a los padres de familia y los docentes de apoyo, ya que pudieran aportar una visión mucho más amplia y completa de las conductas que presentan los niños tanto en el contexto familiar como en el escolar, complementando así las observaciones de la educadora en el salón de clase. En un primer momento, se intentó involucrar a los padres de familia en los cuestionarios, pero la respuesta por su parte fue muy baja.

Además, el programa podría ser implementado desde el inicio del ciclo escolar, o por lo menos durante un semestre de éste para obtener mejores resultados y poder tener un mayor número de sesiones para algunas variables.

Una limitación existente es el sesgo y la validez de un instrumento, tal es el caso del Cuestionario de Conducta Prosocial aplicado en el pretest, el cual probablemente incluía situaciones que la educadora pudo no haber observado en el aula, lo que pudo haber influido en las respuestas brindadas; por lo que se sugeriría otro instrumento para evaluar la prosocialidad en el nivel preescolar o diseñar actividades en las que éstas pudieran presenciarse.

Con relación a las sesiones de juego se recomienda su implementación en distintos momentos de la jornada, por ejemplo una antes del recreo y otra después, ya que algunas veces los niños ya estaban cansados o por el contrario estaban alterados lo que dificultaba un poco el desarrollo de la sesión; asimismo en ocasiones especiales los niños eran retirados más temprano lo que impedía la posibilidad de llevar la sesión planeada, sobre todo los viernes, ocasionando que se atrasara el cronograma planeado.

En repetidas ocasiones cuando se trataba de organizar por equipos los niños se formaban con los mismos compañeros de siempre o con aquellos que eran más cercanos, por lo que se sugiere realizar algunas dinámicas previas a los juegos para organizarse por equipos y así variar su organización en cada sesión, de forma que los niños puedan relacionarse con todos los miembros de su grupo.

En conclusión, de acuerdo con los resultados obtenidos se puede decir que:

(a) La convivencia escolar se ha ido deteriorando, dando como resultado que las conductas agresivas y disruptivas se produzcan cada vez a edades más tempranas, manteniéndose durante la infancia y la adolescencia, por lo que las investigaciones relacionadas con la violencia escolar han aumentado.

(b) Si la agresividad infantil no se trata oportunamente puede llegar a convertirse en un problema debido a que tiende a persistir en la edad adulta y exacerbarse con el paso del tiempo; además de que suele ser precursora de otros tipos de comportamiento antisociales como la delincuencia, el abuso de sustancias, fracaso escolar y el rechazo de los compañeros (Fajardo Vargas y Hernández Guzmán, 2008).

(c) Los problemas de agresión se presentan frecuentemente en las aulas, lo que hace necesario la existencia de programas de intervención que garanticen la disminución de este tipo de conductas. Estos programas deberán constituir una forma consciente e intencionada para los docentes de tratar aquellas conductas que se presentan en la escuela para poder prevenirlas o hacerles frente, y no como actividades de relleno o improvisadas.

(d) Desde pequeños los niños ya presentan tendencias hacia el comportamiento prosocial, por lo que es fundamental trabajar las habilidades prosociales que permitan prevenir la violencia y promover la convivencia pacífica en los niños ya que les brinda elementos de socialización y cortesía, aporta herramientas de asertividad, brinda estrategias de prevención y manejo de

conflictos, propicia la construcción de vínculos sociales, entre muchas otras razones. La enseñanza de las habilidades prosociales es particularmente importante en el caso de los niños de preescolar pues debido a su temprana edad apenas están desarrollando sus procesos de socialización, constituyendo así un gran aporte a su crecimiento, además el trabajo específico de estas habilidades permite afianzar su desenvolvimiento social y personal, propiciando así un desarrollo más firme y rápido en el niño; finalmente, la enseñanza de las habilidades prosociales contribuye al desarrollo de la personalidad y habilidades cognitivas e intelectuales del niño (McGinnis y Goldstein, s.f.).

(e) El juego es una herramienta importante para el aprendizaje de los alumnos, sobre todo en la etapa preescolar, en la que representa la principal actividad infantil. A través de este los niños pueden poner en prácticas actitudes y valores que puedan trasladarse a otros escenarios, además se hace frente a situaciones planificadas de la vida real que pueden enseñarles la forma correcta de actuar ante ellas. Además el juego trata de una actividad que es del agrado de los niños, lo que facilita su participación y a la vez los motiva.

(f) Los juegos cooperativos ayudan a crear un solo grupo en lugar de favorecer la división y la competencia; aumentan el sentido de pertenencia entre los integrantes de un grupo, favorecen las conductas de amistad, reciprocidad, compartir, habilidades comunicativas, presentándose muchas otras ventajas ante los juegos competitivos.

Referencias

- Abramovay, M. (2005). Victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robos y agresiones físicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 833-864.
- Albar Corredor, G., Justicia Arráez, A., Pichardo Martínez, M.C. y Justicia Justicia, F. (2013). Aprender a Convivir. Un programa para la mejora de la competencia social del alumnado de Educación Infantil y Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(3), 883-904.
- Alonso, J., Jiménez, E., Aguilar, C. y Rueda, C. (2002). Jugamos y aprendemos a convivir desde el aula: una propuesta de intervención didáctica en educación infantil. *Guadalbullón: Revista de educación*, 10, 271-284. Resumen recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=256028>
- Armas Castro, M. (2007). *Prevención e intervención ante problemas de conducta. Estrategias para centros educativos y familias*. Madrid: Wolters Kluwer
- Bandura, A. y Ribes Iñesta, E. (1978). *Modificación de conducta: análisis de la agresión y la delincuencia*. México: Trillas.
- Carrasco, M. A. y González M. J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción psicológica*, 4 (2), 7-38.
- Castellano Durán, R. y Castellano González, R. (2012). Agresión y violencia en América Latina. Perspectivas para su estudio: Los otros son la amenaza. *Espacio abierto*, 21(4), 677-700.
- Cerdas Agüero, E. (2013) Experiencias y aprendizajes con juegos cooperativos. *Revista de Paz y Conflictos*, 6, 107-123.
- Chapi Mori, J. (2012). Una revisión psicológica a las teorías de la agresividad. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15(1), 80-93.
- Cirera Amores, M., Escotorín Soza, P. y Roche Olivar, R. (2008). Desarrollo y Educación de

actitudes y conductas cívicas: Aplicaciones de la prosocialidad al desarrollo y educación de las actitudes y las conductas cívicas.

Comisión Nacional de Derechos Humanos. (2011). *Atención a Quejas por Violencia Escolar*. Comunicado de prensa.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.

Fajardo Vargas, V. y Hernández Guzmán, L. (2008). Tratamiento cognitivo-conductual de la conducta agresiva infantil. *Revista Mexicana de análisis de la conducta*, 2(34), 369-387

Gallego Henao, A. (2011). La agresividad infantil: una propuesta de intervención y prevención pedagógica desde la escuela. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. 33, 1-20.

Garaigordobil, M. (2003). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil. Juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid: Pirámide.

Garaigordobil, M. (2005). *Programa Juego 6-8 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años*. Madrid: Pirámide.

Garaigordobil, M. y Berrueco, L. (2007). Autoconcepto en niños y niñas de 5 años: relaciones con inteligencia, madurez neuropsicológica, creatividad, altruismo y empatía. *Infancia y Aprendizaje*, 30(4), 551-564.

Garaigordobil, M., y Berrueco, L. (2007). Efectos de un programa de intervención en niños de 5 a 6 años: Evaluación del cambio proactivo en factores conductuales y cognitivos del desarrollo. *SUMMA Psicológica UST*, 4 (2), 3-19.

Garaigordobil, M. (2007). *Programa Juego 4-6 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años*. Madrid: Pirámide

Garaigordobil, M. y Fagoaga, J. M. (2006). *El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares. Evaluación de programas de intervención para la Educación Infantil*,

Primaria y Secundaria. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE. Colección investigamos.

Garaigordobil, M. y Berrueco, L. (2011). Effects of a play program on creative thinking of preschool children. *Spanish Journal of Psychology*, 14(2), 608-618.

Garaigordobil, M. (2008). *Evaluación del programa “Una sociedad que construye la paz - Bakea eraikitzen duen gizartea”*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Gómez Garibello, C. y Chaux, E. (2014). Agresión relacional en preescolar: variables cognoscitivas y emocionales asociadas. *Universitas Psychologica*, 13(2), 565-574.

González Brignardello, M. y Carrasco Ortiz, M. (2006). Intervención psicológica en agresión: Técnicas, programas y prevención. *Acción psicológica*, 4(2), 83-105.

González Portal, M.D. (2000). *Conducta prosocial: evaluación e intervención*. (3ª ed). Madrid: Morata.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ª ed.). México: Mc Graw-Hill.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2005). *Panorama Educativo de México 2005*.

Instituto Nacional de Salud Pública (2012). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2012. Resultados Nacionales*. Cuernavaca, México: Autor Recuperado de <http://ensanut.insp.mx/informes/ENSANUT2012ResultadosNacionales.pdf>

Jiménez, M., Lleras, J. y Nieto, A.M. (2010). La paz nace en las aulas: evaluación del programa de reducción de la violencia en Colombia. *Educ. Educ*, 13(3), 347-359.

Kazdin, A. (2000). *Modificación de la conducta y sus aplicaciones prácticas*. (2ª Ed.) México: El Manual Moderno.

López Carrillo, C. (2009). *Conducta agresiva en escolares y percepción de prácticas parentales*

- de crianza en escuelas públicas de la ciudad de Mérida.* (Tesis de Maestría inédita). Universidad Autónoma de Yucatán
- López Chamorro, I. (2010). El juego en la educación infantil y primaria. *Autodidacta*, 19-37. Recuperado de <http://educacioninicial.mx/wp-content/uploads/2014/01/JuegoEIP.pdf>
- Martínez Tamara, G. (2012). Los Juegos Cooperativos y su relación con el desarrollo de Habilidades Sociales en la Educación Inicial. (Tesis de Licenciatura). Universidad Abierta Interamericana. Recuperado de <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC105810.pdf>
- Martínez Quesada, M.D. (2010). El juego como método de aprendizaje. *Enfoques Educativos*, 71, 102-112.
- McGinnis E, y Goldstein A. (s.f). Programa de Habilidades para la infancia temprana. La enseñanza de habilidades prosociales a los niños de preescolar y jardín infantil.
- Mejía López, E. (2006). *El Juego Cooperativo. Estrategias para reducir la agresión en los estudiantes escolares.* (Informe de práctica). Universidad de Antioquía. Recuperado de http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/07_el_juego_cooperativo.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación. (2011). *Juego y educación inicial.* Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Morrison, G. (2005). *Educación infantil.* (9ª Ed.) Madrid: Pearson.
- Ochoa Cervantes, A. y Salinas de la Vega, J. J. (2013) *Diagnóstico de la convivencia escolar en escuelas de Educación Básica de la ciudad de Querétaro (México).* V Congreso Iberoamericano de Violencia Escolar. Conversar la cultura escolar para construir convivencia. Santiago de Chile.
- Oliva Zárate, L. (2013) La violencia escolar desde la infancia hasta la juventud. *Revista Costarricense de Psicología*, 32(2), 137-154.

- Ortega Ruiz, R. y Monks, C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema*. 17(3), 453-458.
- Ortega, R. (2005). Violencia escolar en Nicaragua: un estudio descriptivo en escuelas de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 787-804. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002609.pdf>
- Ramírez Robledo, L. (2011). Pedagogía crítica, agresividad y psicoanálisis. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. 32, 1-26.
- Redondo González, M.A. (2008) El juego infantil, su estudio y cómo abordarlo. *Innovación y experiencias educativas*, 13, 1-8.
- Pardós, M.L., Gómez, C., Miguel, A. y Bernad, M. C. (1988) Posibilidades educativas del juego dramático. *Revista Internacional de Formación del Profesorado*, 2, 275- 280.
- Santos May, J. (2014). *Prevención de la violencia escolar y promoción de conductas prosociales en estudiantes de primaria*. (Tesis de Maestría inédita). Universidad Autónoma de Yucatán.
- Serrano Pintado, I. (2000). *Agresión infantil*. Madrid: Pirámide.
- Serrano Pintado, I. (2006). *El niño agresivo*. Madrid: Pirámide.
- Secretaría de Educación Pública/UNICEF (2009). *Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica*, Ciudad de México: Autor. Recuperado de http://www.unicef.org/mexico/spanish/Estudio_violencia_genero_educacion_basica_Part1.pdf
- SEP (2011). *Programa de Estudio 2011 Educación Básica Preescolar*. México: SEP.
- SEP (2011). *Plan de Estudios 2011 Educación Básica*. México: SEP.
- SEP (2014). Proyecto a favor de la convivencia escolar. PACE. Guía para el docente. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública/UNICEF (2009). *Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica*, Ciudad de México: Autor. Recuperado de

http://www.unicef.org/mexico/spanish/Estudio_violencia_genero_educacion_basica_Part1.pdf

Silva Moreno, F. y Martorell Pallás, MC. (2001). *Manual BAS 1-2 Batería de Socialización para profesores y padres*. (4a Ed). Madrid: TEA.

Steffens, Ch. y Gorin, S. (2002). *Cómo fomentar las actitudes de convivencia a través del juego. Juegos para aprender a compartir, cooperar y reforzar comportamientos agresivos*. España: ceac.

Subsecretaría de Educación Básica. (s.f.). *La convivencia escolar en las escuelas de educación básica*.

Weir, K., y Duveen, G. (1981). Further development and validation of the Prosocial Behavior Questionnaire for use by teachers. *J. Child Psychol. Psychiatry Allied Disciplines*, 22, 357–374.

Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa*. (9ª Ed.) México: Pearson Educación.

Apéndice A. Instrumentos de evaluación

A1. Cuestionario de Conducta Prosocial para profesores

Nombre del alumno(a): _____

Edad y curso: _____

Fecha de la evaluación: _____

Instrucciones

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

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

A2. Altruismo con iguales: juego del comportamiento de chocolatinas (EALI)

Instrucciones

Hola, hoy jugaremos algo que es muy rápido, primero uno de ustedes va a jugar y el otro va a esperar fuera del salón, al terminar será el turno del otro, el que estaba afuera entrará a jugar y el otro esperará fuera.

Ten, aquí tienes unas monedas de chocolate y unas bolsas. Todas las monedas son para ti pero si quieres puedes dar alguna o algunas a tu pareja para que su bolsa también tenga dulces, si no quieres no tienes que darle. Pon en tu bolsa los chocolates que quieres que sean para ti, y en la bolsa de tu compañero las que quieras para él.

Final: Bueno, el juego ya terminó, lo hicieron muy bien, gracias por su ayuda.

Niño/a 1

Nombre y apellidos: _____

Sexo: ____ Varón ____ Mujer Edad: _____ Fecha: _____

Escuela: _____ Grado: _____

Número de gomas compartidas: _____ Puntuación obtenida: _____

Niño/a 2

Nombre y apellidos: _____

Sexo: ____ Varón ____ Mujer Edad: _____ Fecha: _____

Escuela: _____ Grado: _____

Número de gomas compartidas: _____ Puntuación obtenida: _____

A3. Test de Resolución de Problemas Interpersonales (TREPI)

Nombre y apellidos: _____

Sexo: ____ Varón ____ Mujer Edad: _____ Fecha: _____

Escuela: _____ Grado: _____

Instrucciones

Imagina que hay dos niños/as jugando y uno le quita su juguete al otro, ¿qué puede hacer para recuperar su juguete?

Estrategias mencionadas

A4. Sistema de Evaluación de la Conducta en Niños y Adolescentes (BASC)

Instrucciones: en el siguiente apartado encontrará una serie de frases que describen conductas que pueden observarse en los niños. Por favor, lea cada frase y elija la respuesta que mejor describe cómo se ha comportado el niño durante los últimos seis meses. Si su comportamiento ha variado mucho durante este periodo, refiérase a su comportamiento más reciente.

Escala de Habilidades Sociales

	Nunca	Alguna vez	Frecuente mente	Casi siempre
Tiene sentido del humor				
Dice “por favor” y “gracias”				
Ayuda a otros niños				
Anima a los demás				
Felicita a los demás cuando algo les sale bien				
Hace sugerencias sin ofender a los demás				
Pide ayuda educadamente				
Elogia o felicita a otras personas				
Se ofrece voluntario para ayudar				
Admite sus errores				

Escala de Agresividad

	Nunca	Alguna vez	Frecuente mente	Casi siempre
Coacciona e intimida a otros				
Culpa a los demás				
Trata a los demás de forma dominante				
Discute con sus amigos				
Pega a otros niños				
Molesta a otros niños cuando están jugando				
Se burla de los demás				
Protesta cuando no se le deja hacer lo que quiere				
Rompe las cosas de otros niños				
Amenaza con hacer daño a los demás				
Responde con impertinencia a sus profesores				
Crítica a los demás				

Apéndice B. Contenido del programa de intervención

Programa de intervención

Disminución de la agresividad y promoción de conductas prosociales

Objetivo general de la intervención:

Fomentar la conducta prosocial mediante un programa de intervención basado en el juego cooperativo, permitiendo disminuir las conductas agresivas en niños de tercero de preescolar.

Objetivo de las sesiones:

Todos los juegos seleccionados promueven la conducta prosocial, permitiendo además promover, dependiendo del juego, aspectos de:

- compartir
- conductas de amistad
- ayudar a otros
- elogiar y felicitar
- solución de problemas
- altruismo

Descripción general:

Número de sesiones: 20

Número aproximado de horas: 14 horas

B1. Carta descriptiva sesión 1

No. de sesión:	1	Tiempo:	40'
Objetivo: Presentación del programa Favorecer la cohesión grupal y sentimientos de pertinencia			
Actividades:			
5' Introducción al programa Juego 10' Este es mi amigo Los niños se sientan en círculo con las manos unidas. Uno comienza presentando al compañero de su izquierda diciendo: “Este es amigo”, y dice el nombre del compañero que tiene a su izquierda, al mismo tiempo que dice el nombre alza la mano de su amigo al aire y después la vuelve a la posición inicial. Se sigue la dinámica hasta que todos los jugadores hayan sido presentados. En una segunda ronda, el primer jugador abraza al compañero de su izquierda mientras dice: “esto es un abrazo” 10' A lo que haga el primero Se forman equipos de cuatro jugadores que se sitúan en fila, uno detrás de otro. El primero de la fila realizará los movimientos que desee y los demás deberán imitarlo simultáneamente. El rol del primero debe ser rotativo en las rondas sucesivas que se realicen. Se hace una última ronda grupal, en la que el adulto es el líder. 5' Cierre Comentar grupalmente cómo se sintieron en los juegos, qué sintieron cuando fueron abrazados o le dieron el abrazo a otro, pudieron imitar lo que hacía su compañero, todos pudieron cumplirlo, se presentó alguna dificultad/complicación Retroalimentación positiva			
Materiales y recursos:			
N/A			

B2. Carta descriptiva sesión 2

No. de sesión:	2	Tiempo:	40'
Objetivo: Promover conductas altruistas de ayuda y compartir Favorecer hábitos de escucha			
Actividades:			
15' Peces y pescadores El grupo se divide en dos equipos. Un equipo, compuesto por 4 jugadores elegidos con algún juego de azar, representará a los pescadores, y el otro equipo compuesto por el resto de los miembros del grupo a los peces. Los pescadores se dan la mano formando una pared y van a coger a los peces. Éstos intentan escapar de la red de cualquier modo. El pez atrapado pasa a ser pescador, y el juego se termina cuando todos se han convertido en pescadores. Se pueden realizar dos o tres rondas de juego.			
10' Papa caliente Los jugadores se sientan en el suelo en círculo y el adulto que dirige el juego lanza una pelota (papa caliente) a algún jugador. En el momento que recibe la papa caliente, debe decir rápidamente su nombre, lanzando de inmediato la papa a otro compañero, porque de lo contrario se quemaría. Se repite hasta que todos los jugadores hayan pasado.			
10' Sillas amigas Se forma una sola fila de sillas, de manera que estén intercaladas (una hacia al frente y otro hacia atrás). Se explica a los niños que en este juego, cuando la música se detenga, en vez de “ganar un lugar”, todos los niños deben quedarse sentados. En cada ronda se irá quitando una silla.			
5' Cierre Discutir de manera grupal: ¿Qué les parecieron los juegos? ¿Era difícil escapar de los pescadores? ¿Qué sintieron cuando los pescadores los atraparon?, ¿y cuando eran pescadores y atraparon a los peces?, ¿qué les gustó más, ser peces o pescadores? ¿se les hizo fácil o difícil?, ¿por qué?, en el juego de las sillas ¿qué tenían que hacer para que todos quedaran sentados?, ¿cómo se sintieron al compartir las sillas?, ¿creen que compartir nos hace ser mejores amigos?			
Materiales y recursos:			
Pelota, sillas, música, grabadora			

B3. Carta descriptiva sesión 3

No. de sesión:	3	Tiempo:	40'
Objetivo: Favorecer conductas altruistas de ayuda Favorecer la cohesión grupal			
Actividades:			
10' Mariposas El juego consiste en representar una mariposa con los cuerpos de dos jugadores. Para ello se dividirá el grupo en parejas. Cada pareja se agarrará del brazo y con los brazos que les quedan sueltos simularán las alas. Los movimientos de las mariposas por el aula deberán ser muy coordinados como si fueran una misma persona. Se pondrá una música de fondo suave, una música que evoque sonidos la naturaleza, y con esta música de fondo tienen que ir danzando por toda la clase, como si fueran mariposas volando por el bosque.			
15' Danza animal Con una pieza musical animada, los participantes danzan libremente al ritmo que les sugiere la música. Cuando el adulto detiene la música, inmediatamente los niños se convierten en el animal que ellos quieran y durante unos minutos representan los movimientos y sonidos de dicho animal, compartiendo juegos de representación con los animales que tienen a su alrededor. Después de imitar al animal durante un tiempo, la música vuelve a sonar, y de nuevo bailan como humanos, hasta que después de un tiempo la música se detiene y se transforman en otro animal. Sucesivamente, se realizan varias rondas de juego y se sugiere que en cada ronda representen animales diferentes.			
10' El arca de Noé Se forma un círculo con los niños, comentando para empezar cuatro animales con los que se jugará, por ejemplo: gato, perro, rana, pájaro... y todos juntos imitan el sonido que emiten esos animales hasta que cada sonido sea diferenciado por todos. Después a cada niño se le asigna un animal a representar, distribuyendo parecido número de miembros para cada uno de los animales seleccionados. Cuando todos tienen un rol asignado a la orden del adulto comienzan a representar el movimiento y sonido del animal correspondiente buscando a los animales que pertenecen a la misma familia.			
5' Cierre En plenaria comentar ¿qué les pareció el juego?, ¿ha sido divertido volar por la clase como si fuéramos mariposas?, ¿les fue difícil hacer como mariposas?, ¿se soltaron alguna vez?, ¿cómo se sintieron en el juego?, ¿pudieron encontrar fácilmente a su familia de animales?, ¿cómo hicieron para encontrarse?, ¿qué sintieron cuando lograron estar todos juntos?, ¿qué juego les gustó más y por qué?			
Materiales y recursos:			
Música, grabadora			

B4. Carta descriptiva sesión 4

No. de sesión:	4	Tiempo:	40'
Objetivo: Favorecer conductas altruistas			
Estrategias:			
15' Parejas de baile Se preparan tarjetas con números, indicando tantos números como parejas se puedan formar con los miembros del grupo. Cada jugador recibe una tarjeta en la que aparece un número y debe encontrar a su pareja. Para ello pueden llamarlo por el número en voz alta o pueden ir preguntando a sus compañeros. Cuando se han formado las parejas, se pone música de fondo y se les informa que tienen que bailar con su pareja. Las parejas empiezan a bailar al ritmo de la música, intentando coordinar su movimiento con el del compañero, y cuando el adulto dice en voz alta “cambio de pareja”, entonces cada miembro de la pareja tiene que elegir a otro miembro del grupo y seguir bailando. Se realizan varias rondas en cada una de las cuales se cambia de pareja.			
20' Tiburones La actividad se realiza con una pieza musical de fondo con sonidos marinos. La mayor parte de los jugadores se divide en tríos, y cuatro o cinco jugadores restantes representan ser tiburones. Cada trío configura una jaula con un buceador en el interior de ésta. Dos jugadores se colocan uno frente a otro, y se unen por las manos formando una jaula, mientras el tercero que representa al buceador se coloca en el interior de la jaula. Mientras la música suena las jaulas permanecen cerradas y los buceadores a salvo, pero cuando la música se detiene, las jaulas se abren, los buceadores deben salir de su jaula y alcanzar otras jaulas vacías, mientras los tiburones intentan atraparlos. Cuando un buceador es atrapado por un tiburón, éstos cambian los roles. Además, después de 3 o 4 rondas de juego se cambian los roles. Se realizan tantas rondas como sean necesarias para que todos los participantes experimenten los tres roles: jaulas, tiburones y buceadores.			
5' Cierre Discutir en plenaria: ¿les gustó bailar por parejas?, ¿qué pasos hicieron juntos?, ¿cómo hacían para tener una pareja nueva?, ¿qué es lo que más les ha gustado del juego?, en el juego de los tiburones: ¿era más divertido ser jaula, buceador o tiburón? ¿Ayudaron a alguien para evitar que el tiburón lo agarrara? ¿Cómo se sintieron al escapar de los tiburones con la ayuda de los demás?, ¿qué juego les gustó más y por qué?			
Materiales y recursos:			
Grabadora, música			

B5. Carta descriptiva sesión 5

No. de sesión:	5	Tiempo:	40'
Objetivo: Desarrollar habilidades sociales de elogiar y felicitar a otros Favorecer hábitos de escucha			
Actividades:			
10' Pasillo de amigos Los miembros del grupo se sitúan en dos filas, una frente a otra, formando un pasillo. Por turnos cada participante deberá atravesar el pasillo y todos los compañeros dirán algo agradable sobre él o le mostrarán de alguna manera su simpatía a través de un beso, un abrazo o cualquier otro gesto amistoso que deseen.			
15' El escultor y su estatua El grupo se divide en parejas. Uno de sus miembros será el escultor, y el otro la estatua. El juego consiste en que el escultor modele el cuerpo de la estatua. El escultor puede modelar la estatua de pie, en el suelo, de rodillas... y la estatua deja que el escultor le muevas los brazos, las piernas, el cuerpo... Después de un tiempo los escultores muestran sus esculturas a los demás; después se intercambian los roles repitiendo el mismo procedimiento.			
10' Nombres de... Los jugadores se sientan en posición circular y marcan un ritmo con palmadas, golpeando alternativamente las piernas con las manos entre sí; primero se golpea con las palmas de las manos cada pierna, después se golpean las palmas entre sí. Al tiempo que se realizan estos movimientos, que se repiten rítmicamente en una secuencia, el adulto dice, por ejemplo nombres de... colores, y todos los jugadores por turnos y a la mayor velocidad deben decir el nombre de un elemento del universo mencionado. Se realizan varias rondas, permitiendo que los niños elijan el tema.			
5' Cierre Discutir con los niños: ¿cómo se sintieron al pasar por el pasillo de amigos?, ¿les gustó pasar por el pasillo, por qué?, ¿qué comentario de los que les dijeron les gustó?, en el juego de las estatuas ¿qué les gustó más, ser escultor o estatua? ¿por qué?, ¿cómo se sintieron al ser estatuas?, ¿fue fácil o difícil en pensar en nombres de... en el juego?, ¿cuál juego les gustó más y por qué?			
Materiales y recursos:			
N/A			

B6. Carta descriptiva sesión 6

No. de sesión:	6	Tiempo:	40'
Objetivo: Favorecer habilidades sociales de ayuda y de elogiar a otros			
Estrategias:			
15' Un amigo en el círculo Los miembros del grupo se colocan de pie en posición circular, unos junto a otros, menos un jugador elegido al azar que se queda dentro del círculo con los ojos vendados. El adulto que dirige la intervención le indica el nombre de un compañero que está en el círculo y al que debe encontrar. Para localizar al compañero nombrado, el resto de los jugadores le ayuda con mensajes que le facilitan la orientación espacial para la localización del compañero. Cuando el ciego encuentra al compañero nombrado, ambos se dan un abrazo. Posteriormente, se realiza el mismo proceso hasta que todos los miembros del grupo hayan experimentado ambos roles.			
10' El túnel Para la primera fase del juego se forman dos equipos. Los jugadores del equipo 1 se colocan en fila india con las piernas abiertas formando un túnel, y los jugadores del equipo 2 se ponen frente al túnel. Cuando el adulto da la señal, el primer jugador del equipo 2 se arrastra y atraviesa el túnel a la mayor velocidad; cuando termina, da una palmada y sale el jugador 2, y así sucesivamente. Cuando todos los jugadores del equipo 2 terminan de pasar el túnel, los roles se invierten y el equipo 1 atraviesa el túnel realizando la misma secuencia de actividad, mientras que el equipo 2 representa el rol de túnel.			
10' Pasillo de amigos Los miembros del grupo se sitúan en dos filas, una frente a otra, formando un pasillo. Por turnos cada participante deberá atravesar el pasillo y todos los compañeros dirán algo agradable sobre él o le mostrarán de alguna manera su simpatía a través de un beso, un abrazo o cualquier otro gesto amistoso que deseen.			
5' Cierre ¿Cómo se sintieron cuando iban a ciegas buscando al compañero que les ha tocado?, ¿fue difícil encontrarlo?, ¿cómo se sintieron al encontrarlo?, ¿les gustó ayudar dando pistas? En el juego del túnel, ¿qué les gustó más: ser túnel o carro, qué debían hacer para que sus amigos pudieran pasar por debajo, todos han podido hacerlo. En el juego pasillo de amigos ¿cómo se sintieron al pasar por el pasillo?, ¿qué fue lo que más les gustó y por qué?			
Materiales y recursos:			
Un paliacate			

B7. Carta descriptiva sesión 7

No. de sesión:	7	Tiempo:	40'
Objetivo: Favorecer conductas altruistas de cooperación Propiciar interacciones multidireccionales y amistosas			
Actividades:			
20' Traineras Se forman equipos de cinco jugadores que se colocan de pie uno detrás de otro, a cierta distancia. Cada equipo recibe una pelota. El jugador ubicado en primera posición tendrá que pasar la pelota al compañero situado detrás de él y así sucesivamente hasta que el balón llegue al último. El último de la fila lanzará el balón al primer jugador. El pase del balón debe realizarse lo más rápido posible sin que caiga al suelo. Se sugiere que el pase de la pelota se realice de distintas formas (sin girarse, de espaldas, de frente) Así sucesivamente se realizan varias rondas.			
15' Los fantasmas Se dirigirá a los niños a un espacio amplio como la plaza cívica o la cancha deportiva. Una vez ahí los niños se agarran de las manos formando un círculo, excepto 5 que serán los fantasmas. Ellos se situarán en el centro de la rueda fingiendo que duermen. Los demás jugadores deberán caminar alrededor de los fantasmas mientras cuentan las horas desde la 1 hasta las 12 (media noche). Al llegar a las 12, los fantasmas empiezan a despertar lentamente, entonces se sueltan las manos y huyen de los fantasmas. Los miembros del grupo que representan a los fantasmas tendrán que imitarlos de la manera que más les guste. Los fantasmas persiguen a los jugadores y cuando logran tocar a uno, éste se convierte en fantasma, se coloca la sábana o el antifaz y actúa como tal. El juego termina cuando todos los miembros del grupo se han convertido en fantasmas.			
5' Cierre ¿Qué les parecieron los juegos?, ¿cuál les gustó más?, ¿a alguien se la cayó la pelota?, ¿pudieron pasar la pelota de distintas formas?, ¿cuál fue más fácil y cuál difícil?, en los fantasmas, ¿cómo se sintieron al hacer de fantasmas?, ¿y cuando los han atrapado y se convirtieron en fantasmas?, ¿al convertirse en fantasmas ayudaron a atrapar a los demás?, ¿lo lograron?			
Materiales y recursos:			
Pelotas, máscaras de fantasmas			

B8. Carta descriptiva sesión 8

No. de sesión:	8	Tiempo:	40'
Objetivo: Favorecer conductas altruistas de ayuda Propiciar interacciones multidireccionales y amistosas			
Actividades:			
20' Robots Se forman equipos de cinco jugadores, uno de los cuales será el mecánico (rol rotativo) y el resto representará ser robots. Los miembros de cada equipo deben ponerse de acuerdo en relación a un sonido, por ejemplo mec mec, que emitirán los robots cuando necesitan ayuda del mecánico. Los miembros del equipo sugieren sonidos y eligen uno con el acuerdo de todos. A una señal dada, los robots comienzan a desplazarse por el espacio asignado, pero sólo pueden hacerlo en línea recta. Cuando los robots choquen con algún obstáculo, se quedarán parados y comenzarán a emitir el sonido acordado para solicitar la ayuda de su mecánico. El mecánico se desplazará al lugar donde se encuentra el robot y lo moverá cambiando su posición de tal modo que lo desbloquee y le permita seguir desplazándose. El rol del mecánico será rotativo en el transcurso del juego para que todos los jugadores puedan experimentar la conducta de ayudar y ser ayudado.			
15' Fantasmas Se dirigirá a los niños a un espacio amplio como la plaza cívica o la cancha deportiva. Una vez ahí los niños se agarran de las manos formando un círculo, excepto 5 que serán los fantasmas. Ellos se situarán en el centro de la rueda fingiendo que duermen. Los demás jugadores deberán caminar alrededor de los fantasmas mientras cuentan las horas desde la 1 hasta las 12 (media noche). Al llegar a las 12, los fantasmas empiezan a despertar lentamente, entonces se sueltan las manos y huyen de los fantasmas. Los miembros del grupo que representan a los fantasmas tendrán que imitarlos de la manera que más les guste. Los fantasmas persiguen a los jugadores y cuando logran tocar a uno, éste se convierte en fantasma, se coloca la sábana o el antifaz y actúa como tal. El juego termina cuando todos los miembros del grupo se han convertido en fantasmas.			
5' Cierre ¿Qué juego les gustó más y por qué?, ¿qué preferían ser mecánico o ser robot? ¿por qué?, ¿ayudaron a los robots que estaban descompuestos, cómo?, los que ya eran fantasmas ¿ayudaron a atrapar a todos los niños?			
Materiales y recursos:			
N/A			

B9. Carta descriptiva sesión 9

No. de sesión:	9	Tiempo:	40'
Objetivo: Favorecer conductas altruistas de ayuda y compartir Propiciar interacciones multidireccionales y amistosas			
Actividades: 15' Sillas de colores Dentro del salón de clase los jugadores se colocan en círculo, sentados en sillas. Se divide el grupo en cuatro equipos, asignándoles un color: amarillo como el sol, verde como el bosque, azul como el mar y rojo como el fuego. Cada niño recibe una tarjeta del color del equipo al que pertenecerá. El adulto que dirige la intervención se sitúa en el centro del círculo, introduce en una bolsa las cuatro tarjetas, a continuación extrae una tarjeta de la bolsa de forma arbitraria y los jugadores cuyo color se corresponda con la tarjeta deben avanzar una posición derecha, sentándose o bien encima de la persona o personas que ocupen esa silla o bien en la silla que puede estar vacía. Sólo se pueden mover las personas que no tienen a nadie encima. Con este procedimiento se realizan varias rondas extrayendo las tarjetas de la bolsa en sucesivas ocasiones. 20' Sillas amigas Preguntar a los niños si conocen el juego de las sillas, ¿cómo se juega? Con su ayuda, colocar las sillas en el orden y posición correcta. Explicar que hoy jugaremos a las sillas amigas, pero en vez de “ganar un lugar”, cuando la música se detenga todos los niños quedarse sentados. En cada ronda se irá quitando una silla. 5' Cierre Se realizarán algunos cuestionamientos como: sobre el juego Sillas de colores ¿qué les pareció sentarse sobre los compañeros del grupo?, ¿cómo se sintieron en el juego?, y sobre las sillas amigas ¿les gustó el juego?, ¿por qué?, ¿se les hizo fácil o difícil?, ¿por qué?, ¿qué tenían que hacer para que todos quedaran sentados?, ¿cómo se sintieron al compartir las sillas?, ¿creen que compartir nos hace ser mejores amigos?.			
Materiales y recursos:			
Sillas, tarjetas de colores, grabadora, música			

B10. Carta descriptiva sesión 10

No. de sesión:	10	Tiempo:	40'
Objetivo: Promover la resolución de problemas interpersonales mediante conductas de amistad y estrategias de negociación			
Actividades:			
20' Abrazo a ciegas Se organiza el grupo en parejas, el adulto elige dos de ellas, venda los ojos a los cuatro jugadores y les distribuye por diferentes puntos del espacio dentro de un gran corro formado por el resto del miembro del grupo. El objetivo es que cada uno encuentre a su respectiva pareja, y se den un gran abrazo lleno de cariño. Cuando el adulto da una señal, los cuatro jugadores invidentes se dirigen a buscar su pareja, mientras el resto del grupo les dan claves, pistas, con palabras como frío o caliente según la distancia. Cuando una pareja logre darse el abrazo, recibirán un fuerte aplauso por parte del público. Cuando ambas parejas se encuentran, se sentarán en el círculo, y saldrán otras dos parejas. Y así sucesivamente hasta que hayan salido todos los miembros del grupo.			
15' Busco una casa En la primera fase de este juego se distribuyen por la sala tantos aros como niños estén en el grupo. Los niños tienen que andar por el terreno de juego, al ritmo de una música muy movida. Se moverán como ellos quieran con la única condición de no pisar los aros. Cuando el adulto detiene la música y dice la palabra “casa”, todos se meten dentro de un aro. Esta acción se repite dos o tres veces. Después se quitan varios aros y se repite la misma acción, pero ahora varios participantes se quedan sin casa. Éstos tendrán que elegir a un vecino o vecina que consideren amable y le tienen que pedir que le deje entrar a su casa. Se va repitiendo esta secuencia hasta que sólo queden una cuarta parte de los aros iniciales. Si un jugador está dentro de un aro, no se le puede empujar o sacar de él, no se puede estar siempre cerca de un aro, sino que tienen que andar por todo el espacio del aula. En la segunda fase del juego, buscamos casa por familia: en vez de andar de uno en uno, formamos las familia de tres: padre, madre, hijo(a); todos juntos agarrados de la mano van buscando su casa. En ocasiones tendrán que compartir su casa con otras familias. Se colocan tantos aros como las familias resultantes, y se va quitando cada vez un aro, hasta que queden dos o tres.			
5' Cierre Comentar en plenaria: ¿Cómo se han sentido al realizar los juegos?, ¿cómo se sintieron al quedarse sin casa?, ¿cómo se sintieron al pedir ayuda?, ¿y al dar ayuda a sus vecinos?, ¿ha sido fácil encontrar vecinos amables que los dejaran entrar a su casa?, ¿ha habido algún problema?, ¿cuál?, ¿cómo fue resuelto?, ¿cómo encontraron a sus amigos cuando tenían los ojos vendados?, los que sí podían ver ¿apoyaron a sus compañeros?			
Materiales y recursos:			
Grabadora, música, aros			

B11. Carta descriptiva sesión 11

No. de sesión:	11	Tiempo:	40'
Objetivo: Favorecer conductas altruistas de ayuda y cooperación Propiciar interacciones multidireccionales y amistosas			
Actividades: 15' Lobos y ovejas Los participantes se reúnen en grupo. El adulto que dirige la intervención les va diciendo diferentes frases y ellos tienen que adivinar si la frase es verdadera o falsa. El adulto dice la frase, seguida de “a la una, a las dos y a las tres”; solo cuando haya dicho esto, todos a la vez dicen: verdad o mentira. Cuando sea mentira, el adulto dice de nuevo “a la una, a las dos y a las tres” y dicen la verdadera frase. Después de plantear cuatro o cinco frases, se deja un tiempo para que los miembros del grupo imaginen y digan en alto alguna frase y todos los demás adivinen si la frase que ha dicho su compañero es verdadera o falsa. Después de esta fase introductoria para aclarar el concepto de verdad-mentira, se inicia el juego lobos y ovejas. Se divide el grupo en dos equipos con el mismo número de jugadores, los lobos y las ovejas. Ambos equipos se sitúan unos enfrente de otros a una distancia aproximada de un metro. Detrás de cada equipo a unos 5 metros de distancia, estará la casa de cada animal, en la que estarán a salvo de ser atrapados por los jugadores del equipo contrario. El adulto irá diciendo frases; cuando el contenido de la frase sea verdad, los lobos correrán hacia las ovejas intentando atraparlas y éstas correrán hacia su casa para evitar que los lobos las atrapen; si una oveja es atrapada se convierte en lobo y pasa a formar parte del otro equipo en la siguiente ronda. Sin embargo, si el adulto dice una frase cuyo contenido sea mentira, entonces las ovejas intentarán atrapar a los lobos, que correrán a su casa para evitar ser capturados. Los lobos que son atrapados por las ovejas cambian de equipo en la siguiente ronda. Delimitar con gis el área de la casa de ambos animales y las líneas de separación de ambos equipos, dos líneas paralelas de un metro de distancia. 20' Pájaros y nidos Se pide a los niños formarse en equipos de tres, tomándose dos de ellos de las manos formarán un nido, y el miembro restante será el pájaro, roles que serán intercambiados. Cuando el adulto dé la indicación “cambio de pájaros” los pájaros deberán buscar un nuevo nido, si se menciona “cambio de nidos” las parejas formadas deberán moverse para encontrar un nuevo pájaro, y si se dice “huracán” se desharán los nidos formándose nuevos equipos de tres. Se dará la oportunidad a los mismos niños de dar las indicaciones. 5' Cierre ¿Qué les gustó más ser lobos o ser ovejas, por qué?, ¿ayudaron a su equipo a atrapar a todos?, ¿en los pájaros nidos qué les gustó más?, ¿ayudaron a algún pájaro a encontrar un nido para guardarse?			
Materiales y recursos:			
N/A			

B12. Carta descriptiva sesión 12

No. de sesión:	12	Tiempo:	40'
Objetivo: Favorecer conductas altruistas de compartir y de amistad			
Actividades:			
10' Abrazo musical Mientras suena una música animada, los niños saltan y danzan libremente por el aula. Cuando la música se detiene (es interrumpida por el adulto) cada niño debe dar un abrazo a un compañero de los que están danzando por el aula cerca de él. Cuando todos los niños se han abrazado a algún compañero (en caso de ser impares, se abrazan tres jugadores), la música se activa de nuevo, las parejas se sueltan, los participantes saltan y danzan libremente por el espacio del aula, hasta que la música se vuelve a detener y se abrazan a otro jugador cercano. Y así sucesivamente se realizan ocho o diez rondas. Se sugiere indicar en las instrucciones que deben abrazar al compañero que tienen al lado, ya que el juego consiste en abrazar al mayor número de compañeros del grupo. Se puede variar en cada ronda el número de niños por abrazarse, por ejemplo por parejas, grupos de cuatro, de ocho y así sucesivamente hasta que todos los niños se unen en un gran abrazo. 25' Dibujos cooperativos Se forman equipos de cuatro jugadores, a cada uno de los cuales se entrega hojas en blanco, un lapicero y colores. Cada miembro del equipo por turnos hará un dibujo, añadiéndole algo al que se hizo previamente, al final entre todos lo colorearán. Se realiza una exposición con los dibujos de todos los miembros del grupo y se comentan los productos. 5' Cierre En plenaria comentar: ¿Ha sido divertido? ¿Cómo nos hemos sentido en este juego? ¿Nos gustaba abrazar? ¿Nos gustaba ser abrazado por otros compañeros? ¿Hemos respetado las reglas del juego, es decir, abrazar al compañero que teníamos al lado, o hemos ido a buscar a nuestros amigos? ¿A cuántos compañeros hemos abrazado? ¿Qué tipo de abrazos les gustó más, de pocos niños o de muchos, por qué?, ¿les gustó hacer dibujos por equipos?, ¿todos compartieron los materiales?, ¿qué hizo cada niño en su equipo?			
Materiales y recursos:			
Música, grabadora, hojas en blanco, colores, lápices.			

B13. Carta descriptiva sesión 13

No. de sesión:	13	Tiempo:	40'
Objetivo: Favorecer el autocontrol de impulsos para evitar conductas agresivas			
Actividades:			
15' El regalo sorpresa Antes de empezar este juego, el adulto tiene que confeccionar un gran paquete introduciendo cajas pequeñas en otras cada vez más grandes. Cada caja se envuelve con papel de regalo. Dentro de la primera se pone un pequeño obsequio, pero que sea fácil de repartir entre todos. Los niños se sientan en círculo y se les dice hay una sorpresa que contiene regalos y que este paquete sólo se mueve cuando se escucha la música; por lo tanto, mientras oigan la música, el paquete irá pasando de un niño a otro, de mano en mano, pero cuando la música se detenga, el niño o la niña que en ese momento tiene el paquete en sus manos lo empezará a desenvolver. Después de quitar el papel de regalo a la caja y descubrir que dentro de ésta hay otra, la música comenzará de nuevo y el paquete seguirá moviéndose. Y así sucesivamente se van abriendo cajas que contienen otras cajas. El jugador que abre la última caja repartirá el regalo que ésta contiene entre todos los miembros del grupo. 10' Chicle saltarán Preguntar a los niños cómo son los chicles, qué textura tienen, qué pasa cuando tienen contacto con algo. En este juego, cada jugador representa ser un trozo de chicle pegajoso que bota al ritmo de “ñam-ñam”. Los jugadores saltan, botan con las dos piernas juntas, libremente por el aula, sin música, y diciendo mientras botan “ñam-ñam”. Cuando un trozo de chicle se toca con otro, se quedan pegados, y así van progresivamente enlazándose todos los miembros del grupo hasta que forman una gigantesca masa de chicle botando todos a la vez. Y así sucesivamente se realizan dos o tres rondas. 10' Lavacoches El grupo se divide en dos equipos, uno formará la máquina del lavado de coches con los cuerpos de esos jugadores, y en el otro equipo sus miembros serán coches. El equipo del lavacoches forma dos filas, mirándose una a otra. Cada pareja, frente a frente, se convierte en una parte de una máquina de lavado de coches, haciendo los movimientos y sonidos adecuados con relación a la función que representan. Mojan, acarician, frotan, secan..., el coche mientras este va atravesando el túnel de lavado. Las mangueras echan agua y jabón, y con las manos estiradas al frente se mueven suavemente, emitiendo el sonido del agua. Los rodillos acarician y frotan. Los tubos de secado soplan con un movimiento corporal hacia atrás al tomar aire y hacia adelante al expirarlo sobre el coche. Cuando todos los coches han pasado por el lavacoches, se invierten los roles, es decir, los jugadores que habían sido coches formarán la máquina y los que habían representado ser la máquina serán coches. Después se realiza una segunda ronda. 5' Cierre Comentar en el grupo: ¿les gustó el regalo sorpresa?, ¿todos lograron pasarlo a sus amigos?, ¿surgió algún problema dentro del juego?, ¿ha sido divertido el juego del chicle			

saltarán? ¿Cómo nos hemos sentido en este juego? ¿Nos gustaba pegarnos con los otros y botar juntos como un gran trozo de chicle o preferimos saltar en solitario? ¿Hemos respetado las reglas de juego, es decir, quedarnos pegados cuando nos hemos tocado con algún trozo de chicle? ¿Cómo se sintieron en el lavacoches?, ¿fue divertido convertirse en una máquina de lavado de coches?, ¿qué rol les ha gustado más representar?, ¿se coordinaban bien con la persona de enfrente y que estaba representando el mismo rol que nosotros?, ¿alguno fue lastimado durante el juego?

Materiales y recursos:

Cajas de regalo, dulces

B14. Carta descriptiva sesión 14

No. de sesión:	14	Tiempo:	40'
Objetivo: Promover la resolución de problemas interpersonales mediante estrategias de negociación, compartir y dialogar para llegar a un acuerdo.			
Actividades:			
20' Construcciones originales La primera fase de este juego es de construcción libre. Se divide la clase en equipos de cuatro jugadores. Cada equipo recibe una bandeja con bloques de construcción de variado color que distribuyen igualitariamente. El adulto que dirige la intervención da las siguientes instrucciones: Tienen que construir algo original entre todos, juntando las piezas que tienen todos, primero deben ponerse de acuerdo sobre qué van a hacer y después deciden cómo lo van a hacer. Al final, todos los equipos muestran sus construcciones al resto del grupo. En la segunda fase se trabaja la construcción guiada, indicándoles lo que deben construir, por ejemplo un barco, una casa... Cuando cada equipo termina su construcción se observan las distintas obras creadas a partir de la misma idea.			
15' Manada de animales Se divide al grupo en equipos de cinco o seis jugadores. En la primera ronda del juego, cada equipo extrae de una bolsa una tarjeta en la que aparece un animal (jirafa, camello, león, etc.) y deben representar una manada del animal que les ha tocado al azar. Cuando los equipos han acordado como imitarán al animal, por turnos, lo representan (movimiento, sonido) como si fueran una manada de esos animales. Los demás miembros del grupo deben adivinar el animal representando. En una segunda ronda de juego, los miembros de cada equipo, mediante un proceso de comunicación, deben elegir por consenso un animal que representarán, ponerse de acuerdo en la forma de imitarlo y representarlo para que los demás miembros del grupo adivinen qué manada animal son.			
5' Cierre Comentar grupalmente: ¿todos compartieron los bloques de construcción?, ¿todos los miembros dl equipo ayudaron en la construcción realizada?, ¿qué les gustó más, elegir el animal a representar o que les fuera asignado, por qué?, ¿fue fácil decidir en el equipo qué animal representarían?			
Materiales y recursos:			
Megablocks, tarjetas con dibujos de animales.			

B15. Carta descriptiva sesión 15

No. de sesión:	15	Tiempo:	40'
Objetivo: Promover la resolución de problemas interpersonales a través de estrategias del diálogo para llegar a un acuerdo, conductas de compartir y de cesión voluntaria.			
Actividades:			
20' Globos en el aire Los jugadores se dividen por parejas, cada una de las cuales tiene un globo. El objetivo del juego consiste en que cada pareja intente mantener su globo en el aire, turnándose para golpearlo con la mano. Pueden contar el número de toques consecutivos y, si el globo cae al suelo, simplemente lo recogen, empiezan a contar de nuevo y continúan jugando. También se puede jugar en equipos de tres o cuatro jugadores, en los que cada jugador libremente golpea el globo. Al dar las instrucciones es importante insistir en el hecho de lanzar el globo a los otros compañeros. ¿Resultaba difícil mantener el globo en el aire?, ¿se les ha caído el globo muchas veces en el suelo?, ¿cómo se sintieron en este juego?, ¿le han lanzado el globo a su compañero/a para que pudiera golpearlo y conseguir el objetivo?, ¿cuántos golpes dieron antes de que se haya caído el globo al suelo?			
15' Los opuestos Se forman equipos de tres o cuatro jugadores. Todos los miembros del grupo se colocan de pie en círculo, agrupados en función del equipo, con cierta separación espacial entre un equipo y otro. El adulto se sitúa en el centro y comienza a girar sobre sí mismo con el brazo extendido. Cuando el adulto se detiene, señala con su brazo a un equipo y dice en alto un adjetivo, descripción o palabra, a lo que los miembros de ese equipo deben responder en voz alta y al mismo tiempo su opuesto.			
5' Cierre Dialogar en grupo: ¿Qué juego les gustó más y por qué?, ¿fue difícil hacer que el globo no cayera al suelo?, ¿qué hicieron para lograrlo?, ¿tuvieron algún problema?, en los opuestos ¿todos ayudaron a encontrar la respuesta?			
Materiales y recursos:			
Globos			

B16. Carta descriptiva sesión 16

No. de sesión:	16	Tiempo:	40'
Objetivo: Favorecer conductas altruistas de ayuda, amistad y cooperación			
Actividades:			
35' Las momias Se determina con el grupo el concepto de momia, para lo cual se pueden mostrar imágenes, por ejemplo de momias egipcias. Después se divide al grupo en dos equipos; los participantes de los equipos se colocarán dispersos por el espacio y cuando el adulto dé una señal, se quedarán quietos como estatuas; pueden hacerlo quedando en posición estática de pie, de rodillas, tumbados, a cuatro patas... Se puede sugerir que adopten diversas y divertidas posiciones. Los participantes del otro grupo, con un rollo de papel higiénico en las manos de cada uno, tienen que intentar forrar-enrollar a las estatuas. Valiéndose de las tiras del rollo de papel, es decir, convertirlas en momias. Para ello, los miembros del equipo momificador (los científicos), tras un proceso de comunicación, se asignan una momia para cada uno (si no son pares dos jugadores comparten una momia). Después de enrollar y decorar las momias con papel, se alejarán de sus creaciones, las observarán y hablarán de lo que han creado. Luego, se acercarán a las estatuas y les dirán al oído lo que a ellos les parece que son (pareces un gato, pareces un muñeco de nieve...). Para inmortalizar sus creaciones, tras convertir a sus compañeros en momias, el adulto les saca una fotografía. Después ser fotografiadas, las momias cobran vida y los científicos se convierten ahora en estatuas. Así, cambian los roles y se repite el juego. Al terminar el juego se puede sugerir que en parejas realicen cooperativamente un dibujo con el tema de las momias como ellos deseen pero con la contribución de ambos.			
5' Cierre Comentar: ¿Ha sido divertido el juego?, ¿qué ha sido más divertido, ser momia o científico, por qué?, ¿cómo se sintieron cuando eran momias?, ¿y cuando eran los científicos?, ¿todos colaboraron haciendo momias?, ¿les gusta cómo han quedado al final las momias que han preparado?			
Materiales y recursos:			
Papel, hojas en blanco, colores, lápices			

B17. Carta descriptiva sesión 17

No. de sesión:	17	Tiempo:	40'
Objetivo: Favorecer conductas altruistas de cooperación y ayuda			
Actividades:			
35' Las huellas de nuestras manos En esta actividad se divide el grupo en cuatro equipos. Cada equipo se coloca en posición circular y en el centro del círculo se pone un pliego de papel de embalar de gran tamaño (de tal modo que puedan entrar las huellas de todos los participantes). Así mismo cada equipo dispone de varios platos de plástico o bandejas en cada uno de los cuales se deposita la pintura de dedos de distinto color y otros platos vacíos donde puedan hacer mezclas de colores. El juego consiste en impregnar las huellas de las manos de color e imprimirlas en el papel para hacer una configuración conjunta con las huellas de todos los miembros del equipo. Las huellas pueden imprimirse como los niños y niñas quieran, pueden superponer una mano sobre otra, imprimir el puño, la mano por la parte superior... El mural debe contener una huella de cada miembro del equipo como mínimo. Después los equipos observan los productos respectivos. Se sugiere realizar la actividad utilizando como música de fondo una pieza musical relajante.			
5' Cierre De manera grupal comentar: ¿Les gusta cómo han quedado los murales con las huellas de las manos? ¿Qué sintieron al dejar su huella en el papel? ¿Todos dejaron por lo menos una huella en el mural colectivo? ¿Cuántas huellas pusieron? ¿Qué mural les gusta más y por qué? ¿Ha sido divertido?			
Materiales y recursos:			
Papel bond, pintura, mandiles, grabadora, música			

B18. Carta descriptiva sesión 18

No. de sesión:	18	Tiempo:	30'
Objetivo: Favorecer conductas altruistas de cooperación y ayuda			
Actividades:			
25' Saquitos de arroz A cada niño se le dará un saquito con arroz, el cual deberán colocarse en la cabeza, se les dirá que deben cuidarlo mucho para que no se caiga, ya que si se cae no se podrán mover, mientras se pondrá música a los niños y ellos deberán moverse por todo el espacio del salón con su saquito en la cabeza. Si el saquito cae al suelo, el niño deberá quedarse congelado, en la posición corporal en la que se encontraba en ese momento, y otro compañero, sin perder su saquito, debe recoger el del otro y ponerla de nuevo en la cabeza de su compañero para descongelarlo y que pueda seguir moviéndose.			
5' Cierre Al terminar el juego se les preguntará a los niños: ¿les gustó el juego?, ¿ayudaron a otros compañeros cuando se les caía su saquito?, ¿cómo se sintieron al ayudar al otro?, ¿cómo se sintieron al recibir ayuda?			
Materiales y recursos:			
Bolsitas de arroz			

B19. Carta descriptiva sesión 19

No. de sesión:	19	Tiempo:	40'
Objetivo:			
Promover la resolución de problemas interpersonales a través de amistad y reciprocidad			
Actividades:			
20' Dónde está tu pareja			
Disponemos de un número de cartulinas de varios colores, que deben ser la mitad del número de jugadores. Cada cartulina se recorta por la mitad con diversas formas, y se entrega a cada a miembro del grupo una de las mitades. Los jugadores deben buscar a la pareja que tiene la cartulina del mismo color con la que encaja su trozo. Una vez que las parejas se han encontrado, se hacen tres preguntas mutuamente: por ejemplo ¿cómo te llamas?, ¿qué juegos te gustan?, ¿cuándo cumples años?, ¿cuál es tu color preferido?... Después, los miembros del grupo se sientan en posición circular y cada persona presenta al resto del grupo a su pareja con la información que éste le ha dado sobre sí mismo.			
15' Río mágico			
Primero se delimita el espacio que representará un río mágico. Para ello se marca con tiza un espacio amplio, de gran tamaño y a lo largo de él se diseminan muchos aros, a cierta distancia unos de otros, los cuales simbolizan piedras. Es un río mágico, y nadie puede tocar el agua, si un jugador toca el agua se queda congelado, paralizado. El juego consiste en desplazarse por el río, saltando de una piedra a otra, de un aro al otro. La distancia entre muchos de los aros debe poder ser salvada mediante un salto factible para los niños. Cuando un jugador se cae al río, se queda congelado y debe esperar a que otro compañero se dé cuenta de que necesita ayuda y acuda a hacerlo. Para ello se acercará al congelado, le dará la mano y le ayudará a subir la piedra en la que él se encuentra; cuando suba ambos se darán un abrazo lo que permitirá seguir jugando. El adulto representa un duende travieso, por turnos irá quitando o desplazando las piedras de un lado a otro del río.			
5' Cierre			
Responder las siguientes preguntas grupalmente: ¿Fue divertido buscar a su pareja? ¿Cómo se sintieron cuando la encontraron? ¿Aprendieron algo nuevo de sus compañeros? ¿Les gustó presentar a su amigo?			
Materiales y recursos:			
Tarjetas, aros			

B20. Carta descriptiva sesión 20

No. de sesión:	20	Tiempo:	40'
Objetivo:			
Cierre del programa de juego			
Evaluación de las sesiones			
Actividades			
40' La fiesta			
Se les dice que van a ir a una fiesta, que es la fiesta de despedida de las sesiones del programa de juego cooperativo. Se llevará comida y refrescos para compartir, y durante la fiesta se hablará con los niños sobre qué es lo que más les gustó del programa, cómo se sintieron, qué juegos fueron sus favoritos, qué aprendieron.			
Materiales y recursos:			
Música, grabadora, comida.			