

Evaluación de un programa de juego creativo: Implicaciones en la estabilidad emocional, las estrategias de interacción social y el autoconcepto de niños de 10 a 11 años¹

**Maite Garaigordobil Landazabal
José Ignacio Pérez Fernández**

Sinopsis

El estudio tuvo por objetivo diseñar un programa de intervención basado en el juego creativo y evaluar sus efectos en factores del desarrollo socio-emocional. Se utilizó un diseño experimental pretest-intervención-posttest con grupo de control. La muestra estuvo constituida por 86 sujetos de 10 a 11 años, 54 experimentales y 32 de control. Antes y después del programa se administraron 3 instrumentos de evaluación. El programa consistió en una sesión de intervención semanal de dos horas de duración durante un curso escolar. Las actividades del programa estimulan la cooperación y la creatividad en distintos ámbitos o dominios. Los resultados de los análisis de varianza sugieren un positivo efecto de la intervención ya que los sujetos experimentales incrementaron significativamente las estrategias cognitivas asertivas de interacción social, el autoconcepto y la estabilidad emocional. El programa ejerció un efecto superior en los sujetos que en la fase pretest tenían muchas estrategias cognitivas agresivas de interacción social, bajo autoconcepto y baja estabilidad emocional. El género no influyó en el efecto de la intervención.

Términos clave: <Investigación en la clase> <evaluación del programa> <creatividad> <juegos infantiles> <concepto de sí mismo> <desarrollo afectivo> <desarrollo social> <España>

¹ Este trabajo forma parte de un estudio más amplio que ha sido financiado por el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad del País Vasco (1/UPV 00006.231-H-13945/2001), habiendo obtenido el galardón de "Primer Premio Nacional de Investigación Educativa 2003" otorgado por el Ministerio de Educación y Cultura. La correspondencia relacionada con el artículo puede ser enviada a Maite Garaigordobil, Facultad de Psicología. Universidad del País Vasco, Avenida de Tolosa 70, 20018 San Sebastián, España. E-mail: ptpgalam@ss.ehu.es Web: <http://www.sc.ehu.es/garaigordobil>

Abstract

The aim of the study was to design an intervention program based on creative play and assess its effects on factors of socio-emotional development. The experimental design was pretest-intervention-posttest with control group, with a sample made up of 86 participants aged 10 to 11 years, 54 experimental and 32 control. Three assessment instruments were applied before and after the program. The program itself consisted in a weekly two-hour intervention session throughout a school year, and its activities were designed to stimulate cooperation and creativity in different domains. The results of the analyses of variance suggest a positive effect of the intervention, since the experimental participants showed significantly improvements with regard to assertive cognitive social interaction strategies, self-concept and emotional stability. The program had a stronger effect on participants who in the pretest showed many aggressive cognitive social interaction strategies, low self-concept and low emotional stability. Gender did not influence the effects of the intervention.

Key terms: <Classroom research> <programme evaluation> <creativity> <children games> <self concept> <emotional development> <social development> <Spain>

Introducción

Este estudio tuvo como objetivos: 1. diseñar un programa de intervención basado en el juego creativo; 2. administrarlo semanalmente durante un curso escolar a niños de 10 a 11 años; y 3. evaluar sus efectos en el autoconcepto, las estrategias cognitivas de interacción social y la estabilidad emocional. El estudio forma parte de una línea de investigación, desarrollada desde la década de los 90, en la que se han diseñado y evaluado varios programas de intervención que tienen por finalidad promover el desarrollo de la personalidad infantil y que se estructuran en base a tres parámetros: "juego, conducta prosocial y creatividad infantil" (Garaigordobil, 2003a). El trabajo tiene principalmente 3 antecedentes, un programa para niños de 6 a 8 años (Garaigordobil, 1992/1994, 1993, 1995b, Garaigordobil & Echebarria, 1995, Garaigordobil, Maganto & Etxebarria, 1996), otro para niños de 8 a 10 años (Garaigordobil, 1995a, 1995c, 1995d, 1996, 1999a, 2003b) y otro para adolescentes de 12 a 14 años que combina juego y dinámica de grupos (Garaigordobil, 1999b, 2000, 2001, 2002, 2004). En la misma dirección que otras investigaciones, los positivos resultados obtenidos en la evaluación de estos programas, ratifican la importancia del juego prosocial y creativo para el desarrollo infanto-juvenil.

Las investigaciones que han analizado las contribuciones del juego al desarrollo infantil confirman que el juego desempeña un relevante papel para el desarrollo humano. Desde el punto de vista del desarrollo social, el juego potencia la comunicación, la cooperación y la conducta prosocial (Baggerly, 1999; Ballou, 2001; Bay-Hinitz, Peterson & Quilitch, 1994; Blazic, 1986; Butz, 2000; Carlson, 1999; Doctoroff, 1997; Fisher, 1992; Grineski, 1991; Kovac, 1998; Orlick, 1981, 1986, 1990). Desde el punto de vista del desarrollo afectivo-emocional, el juego permite la expresión y el control emocional,

favorece el equilibrio psíquico y mejora el autoconcepto (Baggerly, 1999; Bunker, 1991; Feldman, 2001; Brandt, 2001; Fisher, 1992; Guilford, 2001; Goncu, 1993; Gordon, 1993; Hansen, Meissler & Ovens, 2000; Kops, 1999; Quesnell, 1996; Reynolds & Stanley, 2001; Roerden, 2001; Terr, 1991; Udwin, 1983).

La evidencia empírica ha puesto de relieve que el juego le permite al niño desarrollar su pensamiento, explorar y descubrir, el goce de crear, satisfacer necesidades, elaborar experiencias, expresar y controlar emociones, ponerse en el punto de vista de otro, ampliar los horizontes de sí mismo, aprender a cooperar, a comunicarse con los demás... por lo que se puede afirmar que estimular la actividad lúdica simbólica, cooperativa y creativa en contextos escolares es sinónimo de potenciar el desarrollo infantil. Los resultados obtenidos en la investigación de las contribuciones del juego al desarrollo han potenciado que en la actualidad muchos profesionales de la psicología y la educación enfatizan la inclusión de actividades lúdicas como instrumento preventivo, de desarrollo y terapéutico en contextos clínicos y educativos (Eisert & Lamorey, 1996; Mann, 1996; Martínez, 1998; Ortega, 1996; Reynolds & Stanley, 2001; Singer & Singer, 2001).

El estudio realizado se plantea como hipótesis general que el programa de juego creativo va a estimular una mejora significativa en el desarrollo socio-emocional de los sujetos experimentales. En concreto se plantean 5 hipótesis, proponiendo que el programa: 1. incrementa las estrategias cognitivas asertivas y la cantidad de estrategias totales como medio de afrontamiento de situaciones sociales conflictivas tales como abordar un conflicto moral, responder a una agresión, afrontar el rechazo de otros y recuperar un objeto sustraído, disminuyendo las estrategias pasivas y agresivas como técnica de resolución de conflictos sociales; 2. mejora el autoconcepto global y el autoconcepto creativo, aumentando el número de

adjetivos positivos utilizados para definirse y reduciendo el número de adjetivos negativos; 3. potencia la estabilidad emocional al disminuir el número de indicadores emocionales que aparecen en el dibujo de la figura humana; 4. será más eficaz para aquellos participantes que antes de la intervención tengan bajo nivel de desarrollo socio-emocional, es decir, pocas estrategias cognitivas de interacción social, bajo autoconcepto y baja estabilidad emocional; y 5. no afectará diferencialmente en función del género.

Método

Participantes

La muestra está constituida por 86 sujetos de 10 a 11 años, distribuidos en 4 grupos pertenecientes a 2 centros escolares del País Vasco en el norte de España. Del conjunto de la muestra 54 sujetos fueron asignados aleatoriamente a la condición experimental (2 grupos) mientras que 32 desempeñaron la condición de control (2 grupos). En el conjunto de la muestra 34 son varones y 52 mujeres, y el análisis de la chi cuadrado no evidenció diferencias significativas en cuanto al género, $\chi^2(1, n = 86) = 3,76, p > .05$. Los sujetos pertenecen a un ámbito socio-económico y cultural medio-alto. El 39% de los padres tienen un nivel de educación universitario, un 35% estudios superiores y un 26% estudios primarios.

Diseño y procedimiento

El estudio empleó una metodología experimental, en concreto un diseño de medidas repetidas pretest-intervención-posttest con grupo de control. En la fase pretest, durante las primeras semanas del curso escolar, se administraron tres instrumentos de evaluación para medir las variables dependientes sobre las que se hipotetizó que el programa iba a tener efectos positivos. Los instrumentos aplicados a los sujetos experimentales y control, fueron administrados por los psicólogos de los centros escolares en colaboración con estudiantes

de psicología en prácticas, a los cuales se formó en seminarios previos a la administración de los tests, lo que facilitó la homogeneidad en la recogida de datos. Posteriormente, los sujetos experimentales realizaron el programa de intervención psicológica que consistió en la realización de una sesión de juego creativo semanal de dos horas de duración durante todo el curso escolar. La sesión se estructuraba con una secuencia de 2 ó 3 actividades lúdicas y sus subsiguientes debates. Las sesiones de juego se realizaron en el mismo espacio, un aula grande libre de obstáculos, el mismo día y hora de la semana, ya que formaban parte del currículo escolar de las profesoras que las llevaron a cabo. La intervención la dirigía la profesora habitual de cada grupo con la colaboración de un observador. Los sujetos de control realizaron las actividades de ética y plástica del programa del centro escolar, con lo que se evitó el efecto Hawthorne, ya que los de control recibieron otro tipo de instrucción y el mismo nivel de atención. En la fase posttest, durante las últimas semanas del curso escolar, se administraron los mismos instrumentos de evaluación que en el pretest.

Para la realización de este estudio se constituyó un equipo investigador compuesto por las profesoras que implementaron el programa en las dos aulas experimentales, los psicólogos escolares y dos estudiantes de 5º curso de Psicología que llevaron a cabo la evaluación pretest-posttest, así como la filmación y observación de las sesiones de intervención. La formación del equipo se realizó a través de sistemáticos seminarios de formación llevados a cabo quincenalmente durante todo el curso escolar. La corrección de los tests fue ciega, sin conocimiento de la condición o las hipótesis, y fue llevada a cabo por un equipo de estudiantes de psicología becarios, formados específicamente para esta finalidad.

Instrumentos de evaluación

Con la finalidad de evaluar el impacto del programa, antes y después de implementarlo se

administraron tres instrumentos de evaluación para medir las variables dependientes, es decir, las estrategias cognitivas de interacción social, el autoconcepto y la estabilidad emocional.

EIS. Cuestionario de estrategias cognitivas de resolución de situaciones sociales (Garaigordobil, 2000). El cuestionario explora las estrategias disponibles para resolver cuatro situaciones sociales conflictivas. En el cuestionario una persona se encuentra con situaciones sociales que implican un conflicto moral, responder a una agresión, afrontar el rechazo de otros, y recuperar un objeto que le ha sido sustraído, y los niños deben escribir estrategias de afrontamiento de la situación que puede realizar esa persona. El cuestionario solicita a los niños que se pongan en el punto de vista de la persona e informen de las conductas que podría llevar a cabo esa persona para afrontar la situación conflictiva. La corrección del test permite explorar la cantidad de estrategias cognitivas de interacción social disponibles y la calidad de las mismas (asertivas, agresivas y pasivas). Se definen como estrategias asertivas aquellas en las que “se afronta directamente la situación problema y se plantean conductas para conseguir el objetivo de un modo no agresivo tales como: desarrollar habilidad, pedir, expresar los sentimientos, hacer valer sus derechos, dialogar y razonar con el otro...”. Se consideran estrategias pasivas aquellas en las que “no se aborda directamente la situación problema y se plantean respuestas de inhibición (no se realiza ninguna acción), de sumisión, y de evitación (huir, escapar de la situación sin afrontarla)”. Son estrategias agresivas, aquellas en las que “se responde con conductas negativas para la interacción: amenazas, agresiones físicas y verbales, descalificaciones del otro, chantajes, denuncia a otros para imposición de castigo...”. En la corrección se otorga un punto por cada respuesta asertiva, agresiva o pasiva. Un estudio de la fiabilidad del test, realizado con una muestra de 174 adolescentes de 12 a 14 años, calculó el coeficiente alpha de Cronbach (.74) y la fórmula de Spearman-Brown (.78) cuyos

resultados sugieren una consistencia interna de la prueba aceptable (Garaigordobil, 2001). Otro estudio de la validez del instrumento, que utilizó una muestra de 139 sujetos de 10 a 12 años, calculó los coeficientes de Pearson entre las estrategias de interacción social y otras variables conductuales, sociales y emocionales. Los resultados evidenciaron que los niños que dieron muchas estrategias asertivas significativamente tenían muchas conductas de consideración por los demás ($r = .25$), de autocontrol ($r = .21$), prosociales ($r = .37$), asertivas ($r = .21$), y pocas conductas de retraimiento ($r = -.19$) y agresivas ($r = -.24$). Asimismo, mostraban altos niveles de empatía ($r = .34$), estabilidad emocional ($r = .29$), y alta capacidad para analizar causas que generan emociones negativas ($r = .19$). Por otro lado, los que dieron muchas estrategias agresivas como técnica de resolución de situaciones sociales conflictivas tenían significativamente muchas conductas agresivas ($r = .34$) y antisociales ($r = .21$). Estos resultados evidencian relaciones significativas entre las estrategias cognitivas de interacción y la conducta social, aportando validez al instrumento, en la misma dirección que otros estudios realizados con adolescentes (Garaigordobil, 2000, 2001).

LAEA. Listado de adjetivos para la evaluación del autoconcepto global y creativo (Garaigordobil, en prensa). Esta técnica está constituida por 60 adjetivos, 40 positivos, de los cuales 20 son adjetivos característicos de personas creativas, y 20 adjetivos negativos. La técnica permite obtener información del autoconcepto positivo, negativo, global (diferencia entre positivos y negativos) y creativo. Se presenta al sujeto el listado de adjetivos y se solicita que seleccione los adjetivos que sirven para definirle. Para la corrección se otorga un punto por adjetivo seleccionado que se asigna a la categoría de pertenencia: positivo, negativo y creativo. Los resultados de un estudio realizado con una muestra de 139 sujetos de 10 a 12 años confirman la consistencia

interna de la prueba (α de Cronbach = .73) y la fiabilidad de la misma (coeficiente de Spearman-Brown = .86; coeficiente de dos mitades de Guttman = .83). Otro estudio de fiabilidad test-retest llevado a cabo con una muestra de 84 sujetos de 10 a 12 años con un intervalo temporal de 6 meses confirmó correlaciones significativas ($r = .38$, $p < .001$). Un estudio de la validez del instrumento confirmó que los sujetos que tuvieron alto autoconcepto global tenían muchas conductas sociales positivas de consideración con los demás ($r = .46$), de autocontrol ($r = .46$), de liderazgo ($r = .38$), prosociales ($r = .38$) y asertivas ($r = .48$). Asimismo, mostraban pocas conductas sociales de retraimiento ($r = -.26$), pasivas ($r = -.34$), agresivas ($r = -.33$) y antisociales ($r = -.25$), tenían alta empatía ($r = .50$), y fueron bastante elegidos como compañeros prosociales ($r = .25$). Respecto al autoconcepto creativo, los sujetos que tuvieron altas puntuaciones tenían muchas características de personalidad creadora en la EPC (Escala de personalidad creadora, Garaigordobil, en prensa) tanto desde su propia opinión ($r = .30$) como desde la de sus padres ($r = .22$), altos niveles de creatividad en la escala de comportamientos creativos GIFT (Martínez Beltrán & Rimm, 1985) ($r = .44$), altos niveles de fluidez ($r = .24$), flexibilidad ($r = .19$) y originalidad verbal ($r = .18$) así como de elaboración gráfica ($r = .21$) en el test de pensamiento creativo TPCT (Torrance, 1974/1990). Las relaciones encontradas entre la elección de adjetivos creativos del LAEA, y las puntuaciones en la EPC, en el GIFT y el TPCT validan los adjetivos que forman la dimensión "autoconcepto creativo" de esta prueba.

DFH. El test de dibujo de la figura humana (Koppitz, 1976). Para evaluar la estabilidad emocional se analizan los indicadores emocionales que aparecen en el dibujo de la figura humana. La tarea consiste en realizar el dibujo de una persona. Para la corrección, el análisis se centra en 30 indicadores emocionales, signos objetivos que reflejan actitudes, preocu-

paciones, relaciones interpersonales no satisfactorias y ansiedades en los niños. Los indicadores emocionales cumplen tres requisitos: validez clínica, inusuales en los DFH de niños normales, y no relacionados ni con la edad ni con la maduración. En el proceso de corrección, se otorga un punto cuando el indicador aparece en el dibujo. La significación diagnóstica de los indicadores se acrecienta cuando se toma en cuenta su número total. Cuando un dibujo no muestra ningún indicador emocional, parece probable que el niño no tenga problemas emocionales. Un estudio de validación de los indicadores emocionales realizado con una muestra clínica de 76 pacientes de una clínica infantil y 76 alumnos bien adaptados, evidenció que los indicadores emocionales se dieron significativamente más a menudo en los DFH de niños con problemas emocionales que en los dibujos de los niños bien adaptados (Koppitz, 1976). Otro análisis de las relaciones de los indicadores emocionales con otras variables realizado con una muestra de 139 sujetos de 10-12 años, también apunta en esta dirección. Los resultados ratifican la validez del DFH al sugerir que los individuos con muchos indicadores emocionales, es decir, con alto nivel de inestabilidad emocional, tenían significativamente ($p < .05$) pocas conductas sociales positivas de consideración con los demás ($r = -.22$), de autocontrol ($r = -.16$), de liderazgo ($r = -.20$), prosociales ($r = -.22$) asertivas ($r = -.24$), así como muchas conductas agresivas ($r = .24$) y antisociales ($r = .27$). Además, fueron poco elegidos como compañeros prosociales ($r = -.21$), y tenían baja capacidad para analizar causas de situaciones que generan sentimientos negativos ($r = -.20$), bajo autoconcepto ($r = -.18$), y baja capacidad de empatía ($r = -.27$).

Intervención o Tratamiento

La aplicación del programa de intervención consistió en la realización de una sesión de juego semanal de dos horas de duración, en las que se llevaban a cabo dos o tres actividades lúdicas y sus

debates. Estas sesiones se realizaban en el mismo horario semanal, y en el mismo espacio físico, un aula de psicomotricidad o gimnasio. Las sesiones fueron dirigidas por la profesora del grupo y se organizaban siempre con el mismo procedimiento. En primer lugar, con los miembros del grupo sentados en el suelo en posición circular, se planteaban los objetivos y las instrucciones de la actividad. En un segundo momento, el grupo desarrollaba el juego. Al finalizar la ejecución de la actividad, los miembros del grupo se colocaban de nuevo en posición circular, los equipos exponían sus conclusiones y se abría una fase de discusión o debate en torno a la actividad realizada. Esta fase de debate era un tiempo para la reflexión y el diálogo (guiado por el adulto) en el que se analizaban los resultados de la actividad llevada a cabo por el grupo. La sesión concluía con una breve fase de cierre. Los 110 juegos que configuran el programa (Garaigordobil, en prensa) estimulan la creatividad verbal, gráfica, constructiva y dramática, teniendo cinco características estructurales: 1. *la participación*, ya que en estos juegos todos los miembros del grupo participan, nunca hay eliminados, ni nadie que gana o pierde; el objetivo consiste en alcanzar metas grupales, y para ello cada

participante tiene un papel necesario para la realización del juego; 2. *la comunicación*, porque todos los juegos del programa estructuran procesos de comunicación intragrupo que implican escuchar, dialogar, tomar decisiones, negociar...; 3. *la cooperación*, ya que los juegos del programa estimulan interacciones prosociales, es decir, que los jugadores se den ayuda mutuamente para contribuir a un fin común, a una meta de grupo; 4. *la ficción y creación*, porque se juega a representar, a hacer el “como si” de la realidad, como si fuéramos leones, árboles, mesas..., así como a combinar estímulos para crear algo nuevo; y 5. *la diversión*, ya que con estos juegos se intenta que los miembros del grupo se diviertan interactuando de forma positiva, constructiva y creativa con sus compañeros. Las actividades del programa se estructuran en base a interacciones cooperativas y se distribuyen en 4 módulos o tipos de juegos: juegos de creatividad verbal, creatividad dramática, creatividad gráfico-figurativa y creatividad plástico-constructiva. Con la finalidad de clarificar el programa se ha elaborado la tabla 1 en el que se describen seis juegos del programa y los ámbitos o dominios de la creatividad que estimulan.

Tabla 1.

Medias, desviaciones típicas y resultados del análisis de varianza para el grupo experimental y control en estrategias de interacción social, autoconcepto e inestabilidad emocional, en la fase pretest, postest y en la diferencia pretest-postest.

	Grupo Experimental (n = 54)						Grupo Control (n = 32)						Experimental - Control (n = 86)			
	Pretest		Postest		Pretest-Postest		Pretest		Postest		Pretest-Postest		Anova F(1, 84)		Ancova F(1, 84)	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	Pretest	Postest	Pre-Pos	Pre-Pos
EIS																
Estrategias asertivas **	2.39	1.64	4.69	2.21	2.30	2.02	2.47	2.06	3.09	1.96	0.63	2.03	0.03	11.29 ***	13.67 ***	10.57 **
Estrategias agresivas	5.02	2.33	2.35	1.97	-2.67	2.74	3.63	1.77	1.97	1.87	-1.66	1.98	8.52 **	0.78	3.31 +	0.00
Estrategias pasivas	1.50	1.50	3.39	1.98	1.89	1.95	0.91	1.20	1.56	1.37	0.66	1.72	3.62 +	21.26 ***	8.76 **	10.09 **
Estrategias total ***	8.91	2.90	10.43	4.01	1.52	3.64	7.00	1.92	6.62	3.06	-0.38	3.36	10.95 ***	21.33 ***	5.75 *	11.31 ***
LAEA																
Autoconcepto positivo**	29.39	6.23	31.66	6.36	2.42	6.80	26.75	7.53	27.06	7.19	0.31	6.87	3.08 +	9.44 **	1.89	7.61 **
Autoconcepto negativo*	3.78	4.59	3.06	2.52	-0.42	4.08	2.56	2.51	3.97	2.98	1.41	2.42	1.90	2.27	5.24 *	2.44
Autoconcepto total ***	25.61	8.28	28.60	6.68	2.83	7.48	24.19	8.25	23.09	7.69	-1.09	7.35	0.59	12.10 ***	5.56 *	10.94 ***
Autoconcepto creativo *	13.81	3.78	15.17	3.87	1.47	3.73	12.72	3.54	12.69	4.25	-0.03	3.85	1.77	7.61 **	3.16 +	5.54 *
DFH																
Inestabilidad emocional ***	3.58	2.01	1.45	1.41	-2.13	2.32	2.78	1.54	2.34	1.91	-0.44	2.00	3.76	6.07 *	11.77 ***	7.94 **

+ $p < .09$ * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Cambios en las estrategias cognitivas de interacción social: Con la finalidad de evaluar el efecto del programa en las estrategias de interacción social se analizaron los cambios en las puntuaciones obtenidas en el EIS. El MANOVA pretest evidenció diferencias significativas entre experimentales y control, $F(1, 84) = 4.32$, $p < .01$, y el MANCOVA pretest-postest, $F(1, 84) = 6.48$, $p < .001$, también confirmó diferencias significativas entre ambas condiciones,

siendo el tamaño del efecto grande ($\eta^2 = .198$; $r = .44$). Estos resultados ponen de relieve un impacto positivo del programa sobre las estrategias cognitivas de interacción social. Como se puede observar en la Tabla 1, los sujetos experimentales mejoran significativamente sus *estrategias cognitivas asertivas* en la interacción con iguales ($M = 2.30$), respecto a los de control ($M = .63$). En la fase pretest no había diferencias entre experimentales y control, $F(1, 84)$

= .03, $p > .05$, sin embargo, los resultados del ANOVA pretest-postest fueron estadísticamente significativos, $F(1, 84) = 13.67$, $p < .001$. En la *cantidad total de estrategias cognitivas* de interacción disponibles para afrontar situaciones sociales conflictivas, los experimentales aumentan significativamente ($M = 1.52$) respecto a los de control que incluso disminuyen ($M = -.38$). El ANOVA pretest muestra diferencias entre ambas condiciones, $F(1, 84) = 10.95$, $p < .001$, con superiores puntuaciones a priori en los experimentales ($M = 8.91$) frente a los de control ($M = 7.00$), no obstante, el ANCOVA pretest-postest también confirma diferencias significativas entre condiciones, $F(1, 84) = 11.31$, $p < .001$, lo que pone de relieve un aumento significativo en los experimentales de la cantidad de estrategias cognitivas de interacción social. Respecto a las *estrategias cognitivas agresivas* como técnica de resolución de los conflictos sociales los experimentales disminuyen más ($M = -2.67$) que los de control ($M = -1.66$), sin embargo estas diferencias no son estadísticamente significativas. El ANOVA pretest evidencia diferencias entre experimentales y control, $F(1, 84) = 8.52$, $p < .01$, pero los resultados del ANCOVA pretest-postest no son estadísticamente significativos, $F(1, 84) = 0.00$, $p > .05$. En lo que se refiere a las *estrategias pasivas*, experimentales ($M = 1.89$) y control ($M = .66$) aumentan, no habiendo diferencias estadísticamente significativas entre ellos. En síntesis, el programa tuvo un impacto positivo aumentando las estrategias cognitivas asertivas y la cantidad total de estrategias disponibles para interactuar en situaciones sociales conflictivas tales como: abordar un conflicto moral, responder a una agresión, afrontar el rechazo de otros y recuperar un objeto que le ha sido sustraído.

Cambios en el autoconcepto. Para medir el efecto del programa en el autoconcepto se analizaron los cambios en las puntuaciones obtenidas con el LAEA. El MANOVA pretest evidenció que antes de la

intervención no existían diferencias significativas entre experimentales y control, $F(1, 84) = 2.28$, $p > .05$. Sin embargo, el MANOVA postest, $F(1, 84) = 4.02$, $p < .01$, el MANOVA pretest-postest, $F(1, 84) = 3.41$, $p < .05$, y el MANCOVA pretest-postest, $F(1, 84) = 3.76$, $p < .05$, muestran diferencias significativas siendo el tamaño del efecto grande ($\eta^2 = .126$; $r = .35$). Estos resultados ponen de relieve el positivo impacto del programa en la variable autoconcepto. Como se puede observar en la Tabla 1, los ANOVAs pretest, únicamente muestran una tendencial diferencia entre condiciones en el autoconcepto positivo, $F(1, 84) = 3.08$, $p = .083$, observándose, antes de empezar la intervención, puntuaciones un poco superiores en los experimentales ($M = 29.39$) frente a los de control ($M = 26.75$). En el resto de las variables, se confirma que experimentales y control partían de un nivel similar. Sin embargo, el ANCOVA pretest-postest en autoconcepto positivo, $F(1, 84) = 7.61$, $p < .01$, y los ANOVAs pretest-postest en el resto de las variables, es decir, en el autoconcepto negativo, $F(1, 84) = 5.24$, $p < .05$, y en el autoconcepto global, $F(1, 84) = 5.56$, $p < .05$, muestran diferencias significativas entre experimentales y control. Cabe resaltar que el ANOVA pretest-postest en autoconcepto creativo fue tendencialmente significativo, $F(1, 84) = 3.16$, $p < .07$, indicando el ANCOVA, $F(1, 84) = 5.54$, $p < .05$, claras diferencias significativas. En autoconcepto positivo los experimentales aumentan más ($M = 2.42$) que los de control ($M = .31$), y en autoconcepto negativo los experimentales disminuyen ($M = -.42$) mientras que los de control aumentan el número de adjetivos negativos que eligen para definirse ($M = 1.41$). En autoconcepto global, los experimentales mejoran su autoconcepto ($M = 2.83$) mientras que los de control empeoran ($M = -1.09$), y en el autoconcepto creativo se observa la misma dirección ya que los experimentales aumentan el número de adjetivos característicos de personas creativas para definirse a si mismos ($M = 1.47$) observándose una leve

disminución en los sujetos de control ($M = -.03$). Estos resultados ponen de relieve el beneficioso efecto del programa de juego creativo ya que estimuló una elevación del autoconcepto global, aumentando los adjetivos positivos con los que definirse y disminuyendo los negativos. Además los resultados sugieren que el programa potenció que los niños y niñas que lo realizaron incrementaran su autoimagen como personas creativas.

Cambios en la estabilidad emocional. Para medir el efecto del programa en la estabilidad emocional se analizaron los cambios en el DFH. Los resultados obtenidos (ver Tabla 1), permiten observar que en la fase pretest el ANOVA no evidenciaba diferencias significativas entre experimentales y control, $F(1, 84) = 3.76, p > .05$, mientras que el ANOVA pretest-postest, $F(1, 84) = 11.77, p < .001$, y el ANCOVA pretest-postest, $F(1, 84) = 7.94, p < .05$, muestran diferencias significativas entre ambas condiciones. Como se puede observar en la Tabla 1, los experimentales disminuyen sus indicadores emocionales, signo de perturbación emocional, significativamente más ($M = -2.13$) que los de control ($M = -.44$), lo que pone de relieve un positivo impacto del programa de intervención sobre

la estabilidad emocional. Así, los resultados obtenidos sugieren un incremento de la estabilidad emocional por efecto del programa de juego.

Efectos del programa en participantes con bajo desarrollo socio-emocional

Para evaluar si el programa fue más eficaz para los sujetos que en la fase pretest, antes de iniciar la intervención, tenían un nivel bajo de estrategias cognitivas de interacción social, de autoconcepto y alta inestabilidad emocional, los sujetos experimentales fueron clasificados en 3 perfiles o categorías en función de sus puntuaciones pretest. El perfil 1 (P1) incluye sujetos que obtuvieron puntuaciones directas inferiores a un percentil 30; el perfil 2 (P2) puntuaciones correspondientes a percentiles entre 30 y 70; y el perfil 3 (P3) puntuaciones superiores a un percentil de 70. Este procedimiento se operó con todas las variables. Posteriormente, a fin de comprobar si el programa ejerció un efecto diferencialmente significativo en los experimentales que a priori tenían distintos niveles de desarrollo se realizaron ANOVAs entre los perfiles en la fase pretest y en las diferencias pretest-postest (ver Tabla 2), así como análisis *post hoc* de comparaciones múltiples de Tukey.

Tabla 2.
Medias, desviaciones típicas y resultados del análisis de varianza para tres perfiles de desarrollo en estrategias de interacción social, autoconcepto e inestabilidad emocional, en la fase pretest y en la diferencia pretest-postest

	Pretest Perfil 1		Perfil 2		Perfil 3		Diferencias Pretest-Postest				Anova		Pre-Pos	
	M	DT	M	DT	M	DT	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	F(2, 51)	Pretest			
EIS														
Estrategias asertivas +	0.59	0.51	2.6	0.87	5.00	0.00	3.06	1.95	2.18	2.06	1.22	1.64	122.88 ***	2.67 +
Estrategias agresivas ***	1.75	0.45	4.76	0.93	7.71	0.85	-0.25	1.42	-2.24	2.42	-5.00	2.06	187.60 ***	18.47***
Estrategias pasivas +	0.29	0.46	2.00	0.00	3.62	0.96	2.39	1.73	1.85	2.34	0.85	1.68	155.97 ***	3.01+
LAEA														
Autoconcepto positivo +	21.00	3.98	29.63	2.48	37.71	1.68	5.54	8.89	2.37	6.25	-0.62	3.80	109.84 ***	2.85 +
Autoconcepto negativo ***	0.81	0.40	2.74	0.81	10.64	6.39	1.81	2.20	0.00	2.17	-5.10	6.38	40.92 ***	13.51 ***
Autoconcepto total **	13.30	9.42	25.80	2.94	34.00	2.48	9.11	12.04	2.40	6.04	-0.29	3.87	56.51 ***	5.14 **
autoconcepto creativo *	8.60	1.35	12.64	1.66	18.11	0.99	4.00	4.83	1.72	3.74	-0.28	1.84	167.41 ***	5.00 *
DFH														
Inestabilidad emocional ***	1.63	0.68	3.62	0.50	6.38	1.39	-0.32	1.16	-2.33	1.32	-4.46	2.70	119.62 ***	22.95 ***

+ $p < .09$ * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Como se puede observar en la Tabla 2, los ANOVAs pretest muestran diferencias significativas a priori entre los tres perfiles, en las estrategias de interacción social en las asertivas (n : P1 = 17, P2 = 28, P3 = 9), en las estrategias agresivas (n : P1 = 12, P2 = 25, P3 = 17), en las estrategias pasivas (n : P1 = 28, P2 = 13, P3 = 13), en el autoconcepto positivo (n : P1 = 13, P2 = 27, P3 = 14), en el autoconcepto negativo (n : P1 = 16, P2 = 27, P3 = 11), en el autoconcepto global (n : P1 = 10, P2 = 30, P3 = 14), en el autoconcepto creativo (n : P1 = 10, P2 = 25, P3 = 19), y en la inestabilidad

emocional (n : P1 = 19, P2 = 21, P3 = 13). Así, los sujetos de los tres perfiles partían de niveles muy distintos encontrando diferencias significativas entre ellos, lo que pone de relieve la correcta categorización de los mismos.

En las *estrategias cognitivas de interacción social asertivas* los resultados del ANOVA de la diferencia de medias pretest-postest entre los perfiles no fueron significativos, $F(2, 51) = 2.67$, $p > .05$. El análisis *post hoc* de Tukey no mostró diferencias significativas ($p < .05$) de ningún perfil con los demás, es decir, del P1 ($M = 3.06$) con el P2 ($M =$

2.18) y con el P3 ($M = 1.22$), ni entre el P2 y el P3. Estos resultados ponen de relieve que el incremento de las estrategias cognitivas asertivas que se produjo en los tres perfiles fue muy similar. En las *estrategias cognitivas de interacción social agresivas* el ANOVA pretest-postest confirma diferencias significativas entre los perfiles, $F(2, 51) = 18.47$, $p < .001$. El test Tukey evidencia diferencias ($p < .05$) del P1 ($M = -.25$) con el P2 ($M = -2.24$), y con el P3 ($M = -5.00$), así como diferencias del P2 con el P1 y el P3. Los resultados obtenidos confirman un nivel de cambio diferencialmente significativo en cada uno de los tres perfiles, observándose que los experimentales que mayor disminución tuvieron de sus estrategias agresivas fueron los que en la fase pretest tenían un nivel alto y medio de estrategias agresivas. En las *estrategias pasivas* los resultados del ANOVA pretest-postest confirman que la diferencia de medias entre los perfiles no fue significativa, $F(2, 51) = 3.01$, $p > .05$. El análisis de Tukey mostró únicamente diferencias significativas ($p < .05$) entre el P1 ($M = 2.39$) y el P3 ($M = .85$), no observándose diferencias de ninguno de estos perfiles con el P2 ($M = 1.85$). Estos resultados sugieren que los experimentales que antes de la intervención mostraban muchas estrategias pasivas fueron los que menos aumentaron éstas. En síntesis el programa de juego fue especialmente beneficioso para los sujetos que en el pretest tenían muchas estrategias cognitivas de interacción social agresivas como técnica de resolución de conflictos sociales.

En relación al *autoconcepto positivo* los resultados del ANOVA pretest-postest entre los perfiles no fueron significativos, $F(2, 51) = 2.85$, $p > .05$. El análisis *post hoc* de Tukey no mostró diferencias significativas ($p < .05$) de ningún perfil con el resto, es decir, ni del P1 ($M = 5.54$) con el P2 ($M = 2.37$) y con el P3 ($M = -.62$), ni entre el P2 y el P3. Estos resultados ponen de relieve que aunque los sujetos que tenían bajo autoconcepto positivo en la fase pretest, fueron los que más aumentaron, sin embargo, estos cambios no fueron estadísticamente

significativos en relación a los otros perfiles. En *el autoconcepto negativo* el ANOVA pretest-postest confirma diferencias significativas entre los perfiles, $F(2, 51) = 13.51$, $p < .001$, pero el análisis de Tukey muestra únicamente diferencias significativas ($p < .05$) entre el P1 ($M = 1.81$) y el P3 ($M = -5.10$) que evidencian que los sujetos que en la fase pretest eligieron muchos adjetivos negativos para definirse disminuyeron significativamente más el número de adjetivos negativos, es decir, el programa fue especialmente beneficioso para los sujetos que antes de empezar la intervención tenían alto autoconcepto negativo. En *el autoconcepto global*, el ANOVA pretest-postest confirma diferencias significativas entre los perfiles, $F(2, 51) = 5.14$, $p < .05$. El análisis de comparaciones múltiples de Tukey muestra diferencias significativas ($p < .05$) del P1 ($M = 9.11$) con el P2 ($M = 2.40$) y con el P3 ($M = -.29$), pero no se dan diferencias entre el P2 y el P3. Estos datos confirman que los sujetos que tenían bajo autoconcepto global antes de la intervención fueron los que más mejoraron. En *el autoconcepto creativo*, el ANOVA pretest-postest evidencia diferencias significativas entre los perfiles, $F(2, 51) = 5.00$, $p < .05$. El test de Tukey muestra únicamente diferencias significativas ($p < .05$) del P1 ($M = 4.00$) con el P3 ($M = -.28$). Sin embargo, no se dieron diferencias de estos perfiles con el P2 ($M = 1.72$). Los resultados ponen de relieve que los sujetos que tenían bajo autoconcepto creativo antes de la intervención fueron los que más mejoraron su autoimagen como personas creativas, ya que fueron los que más aumentaron la elección de adjetivos característicos de las personas creadoras para definirse a sí mismos.

En la *estabilidad emocional*, el ANOVA pretest-postest confirma diferencias significativas entre los perfiles, $F(2, 51) = 22.95$, $p < .001$. El test de Tukey evidencia diferencias significativas ($p < .05$) del P1 ($M = -.32$) con el P2 ($M = -2.33$), y con el P3 ($M = -4.46$), así como diferencias del P2 con el P1 y el P3. Así, los resultados confirman un

nivel de cambio diferencialmente significativo en cada uno de los tres perfiles, observándose que los sujetos experimentales que tuvieron mayor disminución de indicadores emocionales, signo de perturbación emocional, fueron los que en la fase pretest tenían un nivel alto de indicadores, es decir, manifestaban un nivel alto de inestabilidad emocional

Influencia del género en los efectos del programa

Finalmente, se ha estudiado la influencia del género en los efectos del programa mediante un análisis de varianza obteniéndose los resultados que se expresan en la Tabla 3.

Tabla 3.

Medias, desviaciones típicas y resultados del análisis de varianza de los experimentales en función del sexo en estrategias de interacción social, autoconcepto e inestabilidad emocional, en la fase pretest y en la diferencia pretest-postest

	Pretest				Diferencias Pretest-Postest				Anova		Ancova
	Varones (n = 25)		Mujeres (n = 29)		Varones (n = 25)		Mujeres (n = 29)		F(1, 52)		F(1, 52)
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	Pretest	Pre-Pos	Pre-Pos
EIS											
Estrategias asertivas ***	1.96	1.51	2.76	1.68	1.52	1.87	2.97	1.94	3.31 +	7.71 **	14.36***
Estrategias agresivas	5.20	2.20	4.86	2.46	-2.68	2.91	-2.66	2.64	0.27	0.00	0.51
Estrategias pasivas	1.00	1.12	1.93	1.67	2.04	1.90	1.76	2.01	5.61 *	0.27	0.19
Estrategias totales	8.16	3.00	9.55	2.71	0.88	4.24	2.07	3.00	3.21 +	1.44	2.81
LAEA											
Autoconcepto positivo	28.20	7.26	30.41	5.09	4.00	7.62	1.10	5.85	1.72	2.45	0.43
Autoconcepto negativo	4.84	6.31	2.86	1.96	-0.79	5.59	-0.10	2.23	2.57	0.36	0.01
Autoconcepto total	23.36	10.53	27.55	5.12	4.79	9.18	1.21	5.34	3.61 +	3.14 +	0.47
Autoconcepto creativo	13.56	3.75	14.03	3.85	1.79	3.60	1.21	3.88	0.20	0.31	0.05
DFH											
Inestabilidad emocional	4.24	2.42	3.00	1.36	-2.48	2.86	-1.82	1.70	5.43*	1.06	1.72

+ $p < .09$ * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

El MANOVA pretest en las *estrategias cognitivas de interacción social* evaluadas con el EIS muestra diferencias significativas a priori, $F(1, 52) = 3.00, p < .05$. Como se puede observar en la Tabla 3, los ANOVAs pretest permiten observar diferencias estadísticamente significativas en las estrategias cognitivas de interacción social pasivas, confirmándose superiores puntuaciones en las mujeres ($M = 1.93$) que en los varones ($M = 1.00$) antes del programa de juego. Los resultados del MANOVA pretest-postest, $F(1, 52) = 2.96, p < .05$, o del MANCOVA pretest-postest, $F(1, 52) = 4.81, p < .01$, también evidencian diferencias en función del género. Sin embargo, estos resultados se explican únicamente por las diferencias estadísticamente significativas en el cambio que se observa en varones y mujeres en las estrategias cognitivas asertivas, en las que el ANCOVA pretest-postest, $F(1, 52) = 14.36, p < .001$, constata que las mujeres aumentan más ($M = 2.97$) sus estrategias cognitivas asertivas como medio de afrontamiento de situaciones sociales que los varones ($M = 1.52$). En las estrategias pasivas, agresivas y totales no se encuentra una influencia significativa del género en los efectos del programa.

En relación a los resultados del *autoconcepto* evaluado con el LAEA, el MANOVA pretest, $F(1, 52) = 1.41, p > .05$, no evidencia diferencias significativas entre varones y mujeres en la fase pretest. El MANOVA pretest-postest, $F(1, 52) = 1.44, p > .05$, y el MANCOVA pretest-postest, $F(1, 52) = .45, p > .05$, tampoco indican diferencias significativas en función del género. Como se puede observar en la Tabla 3, los ANOVAs pretest indican que no había diferencias significativas en ninguna de las dimensiones del autoconcepto antes de empezar el programa de juego. En la misma dirección los ANOVAs y ANCOVAs pretest-postest no muestran diferencias significativas lo que indica que el género no influyó en los efectos del programa en el

autoconcepto. Como se puede observar en el autoconcepto positivo los varones aumentan algo más que las mujeres (varones $M = 4.00$; mujeres $M = 1.10$), lo mismo que sucede en el autoconcepto global (varones $M = 4.79$; mujeres $M = 1.21$), pero estas diferencias no son estadísticamente significativas. En autoconcepto negativo en ambos sexos disminuyen de forma similar (varones $M = -.79$; mujeres $M = -.10$), y en el autoconcepto creativo aumentan casi de forma idéntica (varones $M = 1.79$; mujeres $M = 1.21$). Así, los resultados indican que en el autoconcepto no se dieron efectos diferenciales del programa en función del género.

En la *estabilidad emocional* medida con el DFH, el ANOVA pretest, muestra diferencias significativas en función del género, $F(1, 52) = 5.43, p < .05$, con puntuaciones un poco superiores en los varones ($M = 4.24$) frente a las mujeres ($M = 3.00$). Sin embargo, el ANCOVA pretest-postest, $F(1, 52) = 1.72, p > .05$, indica que no existen diferencias significativas en el cambio. Por consiguiente, el género no influyó en los efectos del programa sobre la estabilidad emocional, disminuyendo los indicadores emocionales, signo de perturbación emocional, en los varones ($M = -2.48$) y en las mujeres ($M = -1.82$) de forma similar. En conclusión, excepto en la variable estrategias cognitivas asertivas, el programa de juego creativo no afectó diferencialmente en función del género.

Discusión

Los resultados permiten concluir que el programa estimuló un aumento de las estrategias cognitivas asertivas y de la cantidad total de estrategias disponibles para interactuar en situaciones sociales conflictivas tales como abordar un conflicto moral, responder a una agresión, afrontar el rechazo de otros, y recuperar un objeto sustraído. Ello confirma básicamente la primera hipótesis, no obstante, cabe

resaltar que la disminución de las estrategias agresivas como técnica de resolución de conflictos sociales no fue estadísticamente significativa, observándose un aumento de las pasivas en contra de la hipótesis. Quizás una explicación de este incremento pueda ser que los experimentales hayan transformado estrategias agresivas en pasivas, que son menos nocivas para la interacción social. En segundo lugar, los resultados obtenidos confirman que el programa de juego creativo potenció una elevación del autoconcepto global, aumentando los adjetivos positivos con los que definirse y disminuyendo los negativos. Asimismo, se constató que el programa estimuló un incremento del autoconcepto creativo potenciando una mejora de la autoimagen de los experimentales como personas creativas, lo que confirma completamente la segunda hipótesis del estudio. Finalmente, también se ratifica la tercera hipótesis ya que la evaluación del programa verifica un incremento significativo de la estabilidad emocional en los experimentales que se evidencia en la disminución de indicadores emocionales en el DFH, signos de problemas de tipo emocional.

Estos resultados apuntan en la misma dirección que los estudios que han confirmado los positivos efectos del juego en el desarrollo social (Baggerly, 1999; Ballou, 2001; Bay-Hinitz, Peterson & Quilitch, 1994; Blazic, 1986; Butz, 2000; Carlson, 1999; Doctoroff, 1997; Fisher, 1992; Grineski, 1991; Kovac, 1998; Orlick, 1981, 1986, 1990) y en el desarrollo afectivo-emocional (Baggerly, 1999;

Bunker, 1991; Feldman, 2001; Brandt, 2001; Fisher, 1992; Guilford, 2001; Goncu, 1993; Gordon, 1993; Hansen, Meissler & Ovens, 2000; Kops, 1999; Quesnell, 1996; Reynolds & Stanley, 2001; Roerden, 2001; Terr, 1991; Udwin, 1983).

Por otro lado, también se confirma la cuarta hipótesis ya que el programa de juego creativo fomentó una mejora significativamente superior en los experimentales que en la fase pretest mostraban bajo nivel de desarrollo socio-emocional, en concreto en aquellos que tenían: 1. muchas estrategias cognitivas agresivas como técnica de resolución de conflictos sociales; 2. alto autoconcepto negativo, bajo autoconcepto global, bajo autoconcepto creativo; y 3. alta inestabilidad emocional. Respecto a la influencia del género en los efectos del programa se observó que las mujeres aumentaron significativamente más la cantidad de estrategias cognitivas asertivas como técnica de afrontamiento de situaciones sociales conflictivas, sin embargo, no se encontraron efectos diferenciales del programa en ninguna de las otras variables medidas.

El estudio deja abiertas como futuras líneas de investigación: 1. la exploración de los efectos del programa de juego creativo en otras variables del desarrollo socio-emocional (conducta prosocial, conducta antisocial, capacidad de empatía...), o en el desarrollo de la creatividad (verbal, gráfico-figurativa...); y 2. la realización de una evaluación formativa del programa, de una evaluación del proceso.

Referencias

- Baggerly, J.N. (1999). Adjustment of kindergarten children through play sessions facilitated by fifth grade students trained in child-centered play therapy procedures and skills. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 60 (6-A), 1918.
- Ballou, K.J. (2001). The effects of a drama intervention on communication skills and learning attitudes of at-risk sixth grade. Students. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 61 (10-A), 3828.
- Bay-Hinitz, A.K., Peterson, R.F., & Quilitch, H.R. (1994). Cooperative games: A way to modify aggressive and cooperative behaviors in young children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(3), 435-446.
- Blazic, Ch. (1986). The impact of a cooperative games program on a fifth grade class: A field study. *Dissertation Abstracts International*, 47(3-A), 785.
- Bunker, L.K. (1991). The role of play and motor skill development in building children's self-confidence and self-esteem. *Elementary School Journal*, 91, 467-471.
- Butz, J.A. (2000). Facilitating social development with play groups in early childhood settings. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 61(1-A), 78.
- Brandt, M.A. (2001). An investigation of the efficacy of play therapy with young children. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 61(7-A), 2603.
- Carlson, J.M. (1999). Cooperative games: A pathway to improving health. *Professional School Counseling*, 2(3), 230-236.
- Doctoroff, S. (1997). Sociodramatic script training and peer role prompting: Two tactics to promote sociodramatic play and peer interaction. *Early Child Development and Care*, 136, 27-43.
- Eisert, D., & Lamorey, S. (1996). Play as a window on child development: The relationships between play and other developmental domains. *Early Education and Development*, 7, 221-234.
- Feldman, N. (2001). The play is the thing: Assisting children in the creation of new life performances. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 62(2-A), 773.
- Fisher, E.P. (1992). The impact of play on development: A meta-analysis. *Play and Culture*, 5(2), 159-181.
- Garaigordobil, M. (1993). *Juego cooperativo y socialización en el aula*. Madrid: Seco-Olea.
- Garaigordobil, M. (1994). *Diseño y evaluación de un programa lúdico de intervención psicoeducativa con niños de 6-7 años*. Bilbao: Servicio editorial de la Universidad del País Vasco. B-12346/94 (Microfilms Tesis Doctoral) (trabajo presentado en 1992)
- Garaigordobil, M. (1995a). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Garaigordobil, M. (1995b). Una metodología para la utilización del juego en contextos educativos. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 91-105.
- Garaigordobil, M. (1995c). Intervención en la creatividad: evaluación de una experiencia. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1, 37-62.
- Garaigordobil, M. (1995d). Evaluación de una intervención psicológica en indicadores de desarrollo moral. *Boletín de Psicología*, 49, 69-86.
- Garaigordobil, M. (1996). *Evaluación de una intervención psicoeducativa y sus efectos sobre la conducta prosocial y la creatividad*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura. Primer Premio Nacional de Investigación Educativa, 1994.

- Garaigordobil, M. (1999a). Assessment of a cooperative-creative program of assertive behavior and self-concept. *Spanish Journal of Psychology*, 2, 3-10.
- Garaigordobil, M. (1999b). Diseño y evaluación de un programa de intervención psicoeducativa para la educación en derechos humanos durante la adolescencia. En *Premios Nacionales de Investigación Educativa 1998* (pp. 117-150). Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Garaigordobil, M. (2000). *Intervención psicológica con adolescentes: un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2001). Intervención con adolescentes: Impacto de una experiencia en la asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales. *Psicología Conductual*, 9, 221-246.
- Garaigordobil, M. (2002). Assessment of an intervention on social behavior, intragroup relations, self-concept and prejudiced cognitions during adolescence. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 2, 1-22.
- Garaigordobil, M. (2003a). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil. Juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2003b). *Programa Juego 8-10 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2004). Effects of a psychological intervention on factors of emotional development during adolescence. *European Journal of Psychological Assessment*, 20(1), 66-80.
- Garaigordobil, M. (en prensa). *Programa Juego 10-12 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M., & Echebarría, A. (1995). Assessment of a peer-helping game program on children's development. *Journal of Research in Childhood Education*, 10, 63-69.
- Garaigordobil, M., Maganto, C., & Etxebarria, J. (1996). Effects of a cooperative game program on socio-affective relationships and group cooperation capacity. *European Journal of Psychological Assessment*, 12, 140-151.
- Göncü, A. (1993). Development of intersubjectivity in social pretend play. *Human Development*, 36(4), 185-198.
- Gordon, D.E. (1993). The inhibition of pretend play and its implications for development. *Human Development*, 36, 215-234.
- Guilford, W. C. (2001). Adolescent self-esteem: Theatre plays a leading role. *Dissertation Abstracts International*, 39(05), 1278.
- Grineski, S.C. (1991). Effects of cooperative games on the prosocial behavior interactions of young children with and without impairments. *Dissertation Abstracts International*, 51(8-A), 2629.
- Hansen, S., Meissler, K., & Ovens, R. (2000). Kids Together: A group play therapy model for children with ADHD symptomology. *Journal of Child and Adolescent Group Therapy*, 10(4), 191-211.
- Koppitz, E. (1976). *El dibujo de la figura humana en los niños* (5ª ed.). Buenos Aires: Guadalupe. (trabajo original publicado en 1968)
- Kops, C.E. (1999). Promoting socio-emotional development in high-risk preschool children: Evaluating the efficacy of therapeutic playgroups. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 60(5-B), 2347.
- Kovac, T. (1998). Creativity and prosocial behavior. *Studia Psychologica*, 40(4), 326-330.
- Mann, D. (1996). Serious play. *Teachers College Record*, 97(3), 446-469.
- Martínez, G. (1998). *El juego y el desarrollo infantil*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez Beltrán, J.M., & Rimm, S. (1985). *Cuestionarios de creatividad GIFT*. Madrid: Ediciones San Pío X.
-

- Orlick, T. (1981). Positive socialization via cooperative games. *Developmental Psychology*, 17(4), 426-429.
- Orlick, T. (1986). *Juegos y deportes cooperativos*. Madrid: Popular. (trabajo original publicado en 1978)
- Orlick, T. (1990). *Libres para cooperar, libres para crear. Nuevos juegos y deportes cooperativos*. Barcelona: Paidotribo.
- Ortega, R. (1996). El juego en la educación primaria. *C y E. Cultura y Educación*, 1, 115-128.
- Quesnell, T. M. (1996). The Enhancement of Self-Esteem in Elementary School Children Using a Creative Art Therapy Program. *Dissertation Abstracts International*, 35(01), 35.
- Reynolds, C., & Stanley, C. (2001). Innovative applications of play therapy in school settings. En A.A. Drewes & S. Carol (Eds.), *School based play therapy* (pp. 350-367). Nueva York: Wiley & Sons.
- Roerden, L.P. (2001). The Resolving Conflict Creatively Program. *Reclaiming Children and Youth*, 10(1), 24-28.
- Singer, D.G., & Singer, J.L. (2001). *Make-believe: Games and activities for imaginative play: A book for parents, teachers, and the young children in their lives*. Washington: Magination Press/American Psychological Association.
- Terr, L. (1991). Childhood traumas: An outline and overview. *American Journal of Psychiatry*, 148, 10-20.
- Torrance, E.P. (1990). *Norms and technical manual. The Torrance Test of Creative Thinking*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service. (trabajo original publicado en 1974)
- Udwin, O. (1983). Imaginative play training as an intervention method with institutionalized preschool children. *British Journal of Educational Psychology*, 53, 32-39.

Tabla 4

Descripción de juegos del programa y del ámbito de la creatividad que estimulan.

Denominación	Descripción del juego	Ámbito creativo
¿Si yo fuera... tu que serías?	Los miembros del grupo están sentados en el suelo formando un círculo. De forma espontánea un jugador sale al centro y, por ejemplo, representa ser una mesa colocándose “a cuatro patas” y dice: “Si yo fuera una mesa... ¿Tú que serías?”. Otro jugador sale al centro, diciendo: “Yo sería una persona que está limpiando la mesa”, y completa la composición haciendo que limpia la mesa. Otro se incorpora y dice “Yo sería un sofá que está junto a la mesa”, el siguiente dice “Yo sería un niño que está sentado en el sofá”... “Yo sería la TV que está viendo el niño”... De este modo se van incorporando sucesivamente los miembros del grupo a la escena.	Creatividad dramática

Tabla 4
(Continuación)

Denominación	Descripción del juego	Ámbito creativo
Esculturas creativas con deshechos	En equipos de 4 ó 5 jugadores deben realizar esculturas creativas con materiales de deshecho. Primero realizan una fase de comunicación para decidir qué van a hacer y cómo lo harán. Posteriormente realizan la escultura con la contribución de todos los miembros del equipo. En último lugar se lleva a cabo una exposición con las esculturas y se abre un debate sobre el proceso seguido en cada equipo y sobre la originalidad de las esculturas creadas.	Creatividad plástica-constructiva
Dibujo de emociones en cadena	Se divide al grupo en equipos. Los miembros de cada equipo se sientan en fila, uno detrás de otro, y cada jugador dispone de un folio y un lapicero. Al primer jugador del equipo se le dice al oído una emoción (miedo, tristeza, odio, aburrimiento, alegría...), y éste tiene que dibujarla al jugador 2 que tiene detrás de sí. Puede hacerlo con una escena, utilizando sólo colores o con formas abstractas. Cuando el jugador 2 considera que ya sabe la emoción que le está pintando su compañero, sin decir nada, se da la vuelta y pinta al jugador 3 esta emoción. Y así sucesivamente hasta que el último miembro del equipo recibe el dibujo y dice en alto la emoción expresada. Cada jugador debe pensar una nueva forma de dibujar gráficamente la emoción.	Creatividad gráfico-figurativa
Pasos de baile para una música	Los miembros del grupo escuchan una pieza musical, posteriormente, se dividen en equipos, cada uno de los cuales debe inventar unos pasos de baile para esa pieza musical, organizando después una demostración del baile inventado. Más tarde se abre un debate sobre el procedimiento seguido para diseñar la coreografía así como la creatividad de la misma.	Creatividad dramática

Tabla 4
(Continuación)

Denominación	Descripción del juego	Ámbito creativo
Dramatización de culturas	Se divide el grupo en equipos de 5 ó 6 jugadores. A cada equipo se le asigna una cultura actual o del pasado (tribu africana, grupo de japoneses, Tuaregs del desierto, esquimales en el polo, familia de trogloditas...), y deben inventar una representación de esa cultura que muestre las características que consideren más significativas. Tras preparar la historia, con diversos recursos que se pone a su disposición, y de elaborar los materiales y disfraces para la representación, los equipos por turnos representan la escena diseñada. Posteriormente se abre un debate sobre las representaciones llevadas a cabo.	Creatividad multidimensional: dramática, verbal, plástico-constructiva...
Humoristas	Se divide al grupo en equipos cada uno de los cuales debe inventar una situación cómica que haga reír. En ningún caso se podrá utilizar la palabra, pero se puede emplear como apoyo cualquier objeto o material de los cajones de juego (cajón de material para la construcción de objetos y cajón de juego dramático). Para elegir la situación los jugadores pueden pensar en situaciones divertidas que les hayan ocurrido o en chistes que puedan ser dramatizados sin necesidad de utilizar el lenguaje oral. Cuando los equipos tienen la escena humorística preparada la representan por turnos. La situación cómica debe estar bien elaborada y la representación de la misma no debe tener una duración inferior a 5 minutos. Al final los miembros del grupo comentan el sentido del humor y la creatividad de las escenas cómicas creadas.	Creatividad multidimensional: dramática, plástico-constructiva...