



**Universidad**  
Zaragoza

# Trabajo Fin de Grado

El juego cooperativo y su incidencia en el  
desarrollo social del niño/a de Educación Infantil

The cooperative game and its incidence on the  
social development of children in Infant

Education

Autora

Patricia Romeo Alejo

Directora

María Luisa Herrero Nivelá

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2017



## **Resumen**

En este trabajo se presenta una revisión teórica fundamentada en el juego cooperativo para conocer su incidencia en el desarrollo social del niño/a de Educación Infantil. Para ello, se realizó una búsqueda bibliográfica sobre el desarrollo social del niño/a, el juego infantil, el juego cooperativo, la conducta prosocial y el aprendizaje cooperativo. Además, se elaboró una propuesta de intervención con los diferentes tipos de juegos cooperativos. Finalmente, se exponen las conclusiones, la bibliografía y los anexos.

This work puts forward a theoretical revision of cooperative games to know their incidence on the social development of children in Infant Education. For this purpose, a bibliographic search was made about social development of the child, the infant game, the cooperative game, the prosocial behavior and cooperative learning. Furthermore, an intervention proposal with the different types of cooperative game was designed. Finally, I expose the conclusions, the bibliography and the attachments.

## **Palabras clave**

Desarrollo social, juego cooperativo, conducta prosocial, aprendizaje cooperativo, educación infantil.

Social development, cooperative game, prosocial behavior, cooperative learning and childhood education



# Índice

<b>Introducción.....</b>	<b>7</b>
1.-Problema/tema de estudio. ....	9
<b>Método.....</b>	<b>11</b>
2.-Objetivos a alcanzar. ....	13
3.- Descripción de los procedimientos de búsqueda bibliográfica. ....	13
4.-Método. ....	14
4.1 Descripción de las fuentes bibliográficas tanto electrónicas como impresas.....	14
4.2 Análisis de los datos bibliográficos.....	16
<b>Propuesta de Intervención.....</b>	<b>37</b>
5. Propuesta de intervención. ....	39
5.1. Descripción de la propuesta de intervención.....	39
<b>Conclusión.....</b>	<b>42</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>49</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>63</b>
Anexo 1: Teorías del juego en la historia.....	64
Anexo 2: Dinámicas de grupo que fomentan la cooperación.....	66
Anexo 3. Propuesta de intervención.....	69



## **Introducción**

---



Este trabajo, tiene diferentes partes:

En la primera parte, se encuentra el problema y/o tema de estudio donde se explica el tema a tratar, la justificación del motivo de su elección y las preguntas relacionadas con éste.

En la segunda parte, está el método de investigación, donde se plasman: los objetivos generales y específicos. Además, de una descripción de los procedimientos de búsqueda bibliográfica, y de las fuentes de estudio. Para terminar, se expone la parte más importante de todo el trabajo, el análisis de los datos bibliográficos.

En la tercera parte, se ha realizado una propuesta de intervención con diferentes actividades acordes a la tipología de juegos cooperativos existentes.

En la cuarta parte, se han expresado las conclusiones del trabajo desde el punto de vista de una futura docente de Educación Infantil tanto a nivel teórico como personal.

En la quinta parte, se han recopilado por orden alfabético las referencias bibliográficas utilizadas para la elaboración del trabajo.

Y, en la sexta parte, se ha adjuntado varios anexos sobre: las teorías del juego, las dinámicas que fomentan la cooperación y las actividades de la propuesta de intervención.

## **1.-Problema/tema de estudio.**

El tema de estudio de este trabajo es el juego cooperativo y su incidencia en el desarrollo social del niño/a de Educación Infantil de 0-6 años.

La elección de este tema, responde a la importancia que tiene la socialización para el desarrollo integral de las personas; debido a que éstas, se van construyendo a lo largo de su vida a través de una convivencia en sociedad con sus semejantes (Trujillo, 2014).

En base a esto y para poder convivir con los demás, es necesario poner en práctica diferentes instrumentos o herramientas de aprendizaje.

Cabe destacar, que en la etapa educativa desde la cual se va a abordar esta revisión, el instrumento de aprendizaje más utilizado es el juego, tal y como recoge la ORDEN de 28 de marzo de 2008, la cual; entiende el juego como un método más de aprendizaje y actividad psicomotriz que integra la acción con las emociones y el pensamiento para iniciar a los niños/as en el desarrollo social.

Sin embargo, debido a las diferentes tipologías de juegos (Rubiales, F. M., Ortega, M. D. P., Rubiales, A. M., Rubiales, M. D., & Ortega, A. M. V., 2010); se ha decidido versar este trabajo sobre el juego cooperativo.

Este tipo de juego, según Orlick (1998), se caracteriza por ser una actividad que aúna los siguientes rasgos: juego conjunto, no pasividad, inexistencia de la eliminación, uso de la comunicación, la cohesión y la confianza y desarrollo de múltiples destrezas.

En consecuencia, considero que el juego cooperativo es un juego útil para obtener los fines necesarios en la infancia. En la cual, se debe contribuir: al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual a través de una atención progresiva y acorde con el momento evolutivo de cada niño/a (ORDEN de 28 de Marzo de 2008, art 3).

Por otro lado, tras elegir el tema para este trabajo, se me plantearon diferentes preguntas:

- ¿Cuál es el desarrollo social del niño/a?
- ¿Qué características tiene el juego infantil?
- ¿En qué consiste el juego cooperativo?
- ¿Qué tipos de juegos cooperativos existen?
- ¿El juego cooperativo tiene ventajas y/o desventajas?
- ¿Es el juego cooperativo factible en educación infantil?
- ¿Implica el juego cooperativo la aparición de conductas prosociales?
- ¿Qué es la conducta prosocial?
- ¿Qué tipo de conductas prosociales tienen lugar en la infancia?
- ¿Existen teorías acerca de la conducta prosocial?
- ¿Hay otra serie de factores que pueden afectar a la cooperación y/o la conducta prosocial?
- ¿Qué metodología/s son más adecuadas para trabajar el juego cooperativo?
- ¿Cuáles son los métodos de aprendizaje cooperativo?
- ¿Cuál es el rol del maestro en el aprendizaje cooperativo?
- ¿Cuáles son los pasos y técnicas para implementar el aprendizaje cooperativo en educación infantil?
- ¿Cómo se evalúa el aprendizaje cooperativo?
- ¿Se han hallado investigaciones que corroboren la correlación de carácter positiva entre el desarrollo social infantil y los juegos cooperativos?

## **Método**

---



## **2.-Objetivos a alcanzar.**

De esta manera y acorde con lo expuesto en la introducción, el objetivo general de este trabajo es el siguiente:

- Dar a conocer desde una perspectiva teórica como el juego de índole cooperativo puede influir en el desarrollo social infantil.

Para ello, a continuación se presentan los objetivos específicos de dicha revisión:

- Establecer en que consiste el desarrollo social del niño/a de infantil.
- Conocer las características del juego infantil.
- Definir que es el juego cooperativo.
- Averiguar la tipología de juegos cooperativos.
- Comprender las ventajas y/o desventajas del juego cooperativo.
- Determinar si el juego cooperativo es factible en Educación Infantil.
- Explicar que son las conductas prosociales.
- Delimitar las conductas prosociales infantiles.
- Precisar la existencia de teorías sobre la conducta prosocial.
- Detallar los factores y/o variables que influyen en la cooperación y en la conducta prosocial.
- Especificar los métodos y metodologías más adecuadas para trabajar con juegos cooperativos.
- Dilucidar el rol del maestro en el aprendizaje cooperativo.
- Esclarecer cuáles son los pasos y técnicas de aprendizaje cooperativo que se corresponden con la educación infantil.
- Examinar los tipos de evaluación del aprendizaje cooperativo.
- Concretar que investigaciones corroboran la correlación de carácter positiva entre el desarrollo social infantil y los juegos cooperativos.

## **3.- Descripción de los procedimientos de búsqueda bibliográfica.**

Para la localización de los documentos bibliográficos se utilizaron varias fuentes documentales. Esta búsqueda bibliográfica, tuvo lugar en Febrero del 2017 en los siguientes lugares:

- La biblioteca de la Universidad de Zaragoza (BUZ).
- Las bases de datos: Dialnet Plus y Alcorze.
- El GRAI (Grupo de Investigación sobre Aprendizaje entre Iguales).
- Las revistas digitales: Cuadernos de Pedagogía: propuestas y recursos didácticos para los docentes; Lecturas, Educación Física y Deportes; y, Perspectivas en Psicología: revista de psicología y ciencias afines.

Los descriptores utilizados fueron: juego cooperativo, aprendizaje escolar, infantil, preescolar, conducta prosocial, aprendizaje cooperativo, juego infantil, métodos cooperativos, técnicas cooperativas, metodología cooperativa, intervención psicológica y desarrollo infantil.

La documentación obtenida tras la combinación de las diferentes palabras clave fue de 102 documentos. Una vez realizada esta primera búsqueda, se llevó a cabo una criba de los documentos utilizando el descriptor infantil y/o preescolar; además de tener en cuenta los documentos coincidentes entre los diferentes bases de datos; obteniendo un volumen de 33 documentos. Finalmente, tras leer los resúmenes de cada uno de estos documentos se seleccionaron 30 debido a la relevancia que tenían para poder afrontar con mayor éxito la consecución de los objetivos de este trabajo.

## **4.-Método.**

### **4.1 Descripción de las fuentes bibliográficas tanto electrónicas como impresas.**

En este apartado, se van a describir las fuentes bibliográficas de carácter electrónico e impreso que se van a utilizar para la realización de este trabajo:

La biblioteca de la Universidad de Zaragoza (BUZ), es un servicio perteneciente a la Universidad de Zaragoza y se encarga de la gestión de los recursos de información para los procesos relacionados con el aprendizaje, la docencia, la investigación y la formación continua. Cabe destacar, que tienen como misión: la conservación, el incremento, el acceso y la difusión de los recursos de información; además de la colaboración con los procesos de creación de conocimientos. En cuanto a los servicios que realiza, destacan: el uso de colecciones, los espacios para la docencia, el aprendizaje y la investigación, las acciones de comunicación y la resolución de consultas y formación. Además, se rige por una estructura distribuida en 19 bibliotecas del centro y del campus; junto a la Dirección, los servicios centrales y una serie de bibliotecas adscritas por convenio con otras instituciones de índole

educativa. Esta biblioteca permite acceder a ella a través de internet mediante el siguiente enlace: <http://biblioteca.unizar.es/> .

Dialnet Plus, es la versión avanzada de Dialnet, un portal bibliográfico que tiene como finalidad el visibilizar la literatura científica hispana; centrándose en los ámbitos de las Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales. De esta manera, proporciona una serie de servicios de valor añadido, ofreciendo todas las herramientas necesarias para optimizar las búsquedas y trabajar con los fondos disponibles. En cuanto a su acceso, éste es institucional, por lo que actualmente no es posible suscribirse de manera individual; siendo necesario para su acceso el ser colaborador de Dialnet o estar suscrito a dicho servicio. Esta base de datos permite acceder a ella a través de internet mediante el siguiente enlace: <https://dialnet.unirioja.es/info/ayuda/plus> .

Alcorze, es una herramienta de búsqueda unificada que permite acceder a los recursos de información de la Biblioteca de la Universidad de Zaragoza (BUZ) a través de fuentes internas (catálogos, repositorio institucional Zaguán y Lista AtoZ) y externas (bases de datos) en formato electrónico o impreso; además de permitir la localización de publicaciones en acceso abierto. Se puede acceder a este buscador a través de internet mediante el siguiente enlace: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/search/basic?sid=e9c613e5-eb68-47f3-8ce4-3f13539477fc%40sessionmgr103&vid=0&hid=120> .

El GRAI (Grupo de Investigación sobre Aprendizaje entre Iguales), está compuesto por investigadores universitarios, maestros y profesores de enseñanza obligatoria. Además, se dedica a investigar y formar al profesorado con el objetivo de ayudar a introducir el aprendizaje entre iguales, dentro de las prácticas metodológicas más comunes en la enseñanza. Se puede acceder a ellos a través de internet mediante el siguiente enlace: <http://grupsderecerca.uab.cat/grai/es/node/14497> ; el cual, contiene información sobre sus identidades, el marco teórico y la bibliografía, los proyectos y programas y demás publicaciones de interés.

Cuadernos de Pedagogía: propuestas y recursos didácticos para los docentes, es una revista mensual que ofrece información de actualidad sobre el sector de la enseñanza en forma de experiencias, artículos de opinión, entrevistas, reportajes y legislación. Esta revista permite acceder a ella a través de internet mediante el siguiente enlace <http://www.cuadernosdepedagogia.com/content/Inicio.aspx> .

Lecturas, Educación Física y Deportes, es una revista digital de paradigmas de investigación, que contiene tres visiones diferentes de ver y comprender el entorno de la

Educación Física. Y, permite acceder a ella a través de internet mediante el siguiente enlace: <http://www.efdeportes.com/> .

Perspectivas en Psicología: revista de psicología y ciencias afines, es una revista digital, científica y semestral; que tiene como objetivo la publicación de trabajos originales que conllevan un aporte empírico, teórico o práctico al área de la Psicología y las Ciencias Afines. Esta revista permite acceder a ella a través de internet mediante el siguiente enlace: <http://www.redalyc.org/revista.oa?id=4835> .

#### **4.2 Análisis de los datos bibliográficos.**

Antes de iniciar y centrar este trabajo en el juego cooperativo y cuál es su incidencia en el desarrollo social del niño/a, es necesario conocer de forma más precisa el desarrollo social de esta persona en dicha etapa educativa.

Para ello, he decidido centrarme en la Teoría psicossocial de Erikson. Dicho autor, apuesta por un desarrollo en etapas psicossociales; debido a la motivación social que tiene el ser humano para afiliarse con otras personas (Erikson, 1950).

En su teoría, propone ocho etapas del desarrollo; las cuales, responden a una tarea del desarrollo que confronta a los individuos con una crisis a resolver. Sin embargo, en este trabajo solo se van a recoger las tres primeras (Santrock, 2007, pág. 41); puesto que son las que tienen lugar durante la Educación Infantil:

- Confianza versus desconfianza (0-1 año), el sentimiento de confianza requiere de una sensación de comodidad física y una mínima cantidad de aprensión sobre el futuro.

- Autonomía versus vergüenza y duda (1-3 años), tras confiar en los cuidadores, el niño/a empieza a descubrir que tienen una conducta propia. Por ello, reafirma su autonomía y descubre su voluntad. Sin embargo, una cantidad abundante de castigos o limitaciones puede suponer el desarrollo de sentimientos relacionados con la vergüenza y la duda.

- Iniciativa versus culpa (3-5 años), los niños/as han de enfrentarse a un mundo social más amplio, donde deben hacer frente a un mayor número de desafíos. Para poder enfrentarlos, necesitan de un comportamiento activo y propositivo; puesto que ahora cuentan con una serie de responsabilidades que influyen en el desarrollo de la propia iniciativa. Sin embargo, si el niño/a da muestra de irresponsabilidad; pueden aparecer el sentimiento de culpa y ansiedad. Por ello, es indispensable fomentar el sentimiento de logro cuando la persona cumple con sus responsabilidades.

- Productividad versus inferioridad (6-10 años), tiene su inicio en infantil; aunque se desarrolla mayormente durante primaria. En ella, niño/a se interesa por lograr el dominio de los conocimientos y las habilidades intelectuales a través de una imaginación desbordante. Consecuentemente, si no consigue dominar estos aspectos; puede desarrollar un sentimiento de inferioridad.

Tras disponer de toda la información relativa el desarrollo del niño/a, se puede hablar del juego que éste realiza. Es decir, del juego infantil propiamente dicho.

Cabe destacar que aunque el niño/a ha jugado en todas las épocas y culturas, las teorías sobre el juego son relativamente recientes. Por ello, en el anexo 1 se pueden observar las diversas teorías del juego según las épocas históricas, los autores y las características de las mismas (Garaigordobil, 2003).

Según los estudios llevados a cabo por Piaget, Vygotsky, Elkonin, Freud, Winnicott y Wallon el juego infantil tiene un rol muy importante en el desarrollo integral del niño/a, puesto que ayuda a su desarrollo psicomotor, intelectual, afectivo-emocional y social. A la par, que guarda conexiones con otros fenómenos cognoscitivos y sociales del ser humano, como la creatividad, la resolución de problemas, etc. (Garaigordobil, 2003).

Además, el juego infantil tiene una serie de características que permiten definir sus principales rasgos. Tales, como:

- Placer, siendo una actividad fuente de placer, diversión, excitación y alegría
- Libertad, puesto que se lleva a cabo a través de un fondo psíquico general que se caracteriza por la libertad de acción y se relaciona con el paradigma de la autodeterminación, de lo no coercitivo. Aunque, lleva aparejado restricciones internas para el niño/a; que debe ajustar sus pautas de comportamiento a los demás.
- Proceso, porque tiene una finalidad y utiliza una motivación intrínseca.
- Acción, que necesita del movimiento y la participación activa.
- Ficción, donde hay una oposición con la función de lo real y una liberación de las imposiciones reales.
- Seriedad, a través de la activación de los recursos y capacidades de la personalidad.
- Y, esfuerzo, puesto que requiere una energía y concentración intensas, que van más allá de aquellas con las que cuenta el niño/a.

A través de estos rasgos queda clara la necesidad de que el niño/a juegue y aprenda lo necesario para su desarrollo a través de ello. Sin embargo, debido a la tipología tan extensa de juegos, en este trabajo sólo nos vamos a centrar en el juego cooperativo y su incidencia en el desarrollo. (Garaigordobil, 2007)

Para ello, el primer paso será definir qué se entiende por juego cooperativo. Según Cilla, R. O., & Omeñaca (2007: pág. 47), “*son actividades lúdicas cooperativas las que demandan de los jugadores una forma de actuación orientada hacia el grupo, en la que cada participante colabora con los demás para la consecución de un fin común*”.

Cabe destacar que aunque muchos autores han llevado a cabo investigaciones sobre las aportaciones del juegos cooperativos: (Pallares, 1978), (Crévier y Berubé, 1987), (Parlebas, 1988.), Slavin (1990), (Cavinato y col. 1994), (Poleo y col. 1990), quizás la más relevante fue la de Terry Orlick (1986 y 1990); al ser un referente en el campo de la educación para la cooperación.

Este autor, establece cuatro características de los juegos cooperativos: cooperación, aceptación, participación y diversión.

Sin embargo, será en su obra de 1990 donde realizará una vinculación entre el juego cooperativo y la libertad en tres ámbitos:

- Libres de la competición, puesto que la estructura interna del juego se basa en cooperar y no en superar a alguien.

- Libres para crear, ya que aunque hay que cooperar entre los miembros del grupo para conseguir la finalidad común no se establece el camino exacto para conseguirla. De esta manera, cabe la posibilidad de un pensamiento divergente y de diferentes alternativas para resolver el problema (Orlick, 1990).

- Libres de exclusión, pues en este juego no se elimina al otro sino que todos colaboran en la misma medida y se dan oportunidades de corregir los fallos.

- Libres de elección a través de la iniciativa personal y la autonomía (Orlick, 1990).

- Libres de agresión, porque con la colaboración y el esfuerzo disminuyen los comportamientos destructivos o agresivos.

En cuanto a los tipos de juegos cooperativos, Garaigordobil (2007) incluye:

Juegos de comunicación y conducta prosocial, como:

- Comunicación-cohesión grupal, se utilizan para conseguir una mayor comunicación intragrupal y la adquisición del sentimiento de pertenencia al grupo. En ellos, se potencia la escucha activa del otro para comprender y conocer las necesidades y sentimientos del compañero de juego.

-Ayuda-confianza, que fomentan la aparición de conductas de ayuda en el grupo.

- Cooperación, a través de los cuales se promueve las relaciones de ayuda intragrupal para un obtener una meta común.

Juegos de creatividad a través de interacciones positivas, como:

- Creatividad verbal, con actividades que fomentan la comunicación verbal, escucha activa, el desarrollo del lenguaje, el razonamiento y la cooperación en tareas intelectuales con lenguaje.

- Dramática, contiene actividades que promueven la interacción cooperativa y posibilitan una vía de autoexpresión a través de la ficción dramática.

- Gráfico-figurativa; los cuales, ayudan a la cooperación en tareas asociadas al dibujo y la pintura, así como la creatividad en cuestiones relacionadas con la fluidez, la flexibilidad, la originalidad, la conectividad y la fantasía.

- Plástico-constructiva, donde los jugadores deben llegar a un acuerdo sobre lo que deben construir con el material facilitado por el docente. Además, potencian la originalidad, la transformación, la fantasía y la capacidad de síntesis y de cooperación en tareas cognitivas.

Todos estos juegos según Omeñaca y Ruiz (1999, 2001) implican una serie de ventajas, como: la creatividad, la comunicación con el grupo de iguales, la educación del movimiento corporal y aceptación de los compañeros/as y la convivencia intercultural.

Para Omeñaca y Cilla (2007) también existen algunas dificultades y/o desventajas, como:

- El egocentrismo (Piaget & Inhelder, 1969) que es la incapacidad de distinguir entre la propia perspectiva y la del otro/a.

- El favoritismo intragrupal (Sherif, 1966) es estudiado por Tajfel (1974) bajo el “paradigma del grupo mínimo” y se ha interpretado como un proceso de competición social y de identificación con el propio grupo.

-La tendencia a la competición y a la individualización, puesto que los modelos que se presentan a los alumnos/as suelen ser sobre deportistas de elite a través de la exaltación del logro personal (Kirk, 1990).

- El incumplimiento de las reglas del juego, puesto que en actividades cooperativas se cometen infracciones para la consecución del objetivo común (Omeñaca y Cilla, 2007: pág. 80), siendo necesario una mayor supervisión de las reglas por parte del docente

- La reacción hacia “los menos competentes físicamente” cuando el objetivo común de la actividad no es conseguido (Omeñaca y Cilla, 2007: pág. 80). Para ello, el docente deberá enmarcar las actividades cooperativas como un marco para el disfrute y el aprendizaje se obtenga o no el objetivo común fijado.

- El clima social de la clase, puesto que la actuación grupal ejerce una gran influencia en la actuación del individuo. Es por ello, que las personas pueden actuar en contra del objetivo común si con ello logran ser más aceptados en el grupo-clase (Leitenberg, 1983).

Todas estas cuestiones son básicas en la escuela de educación infantil, tal y como recoge la ORDEN de 28 de marzo de 2008, para un adecuado desarrollo integral del niño/a.

Es necesario destacar que cuando se ponen en práctica los juegos cooperativos, uno de los resultados es la aparición de la conducta prosocial; la cual, puede influir en el desarrollo social de los niños/as y en este tipo de juegos. Por ello, considero necesario definir esta conducta como *“un fenómeno complejo que involucra acciones de los individuos basadas en creencias y sentimientos y que describe la forma en que éstos se orientan hacia los otros al realizar conductas solidarias”* (Esmeralda, A. S., Diego, B., Pablo, A. F. J., Susana, L. G., & Attorresi, H. F., 2014). Cabe destacar, que se ha elegido seleccionar esta definición porque a lo largo de la bibliografía existente se encuentran definiciones más o menos laxas; las cuales, conceden relevancia a diversos aspectos. Otras definiciones pueden ser:

- Comportamientos que favorecen a otras personas, grupos o metas sociales y aumenta la probabilidad de generar una reciprocidad positiva, de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de las personas o grupos implicados (Olivar, 1998).

- Conducta social positiva con o sin motivación altruista. Esta definición deja en un segundo plano la motivación de dicha conducta debido a que ha sido infructuoso intentar averiguar si existe o no algún tipo de altruismo (González Portal, 2000).

- El término de conducta prosocial surgió como una alternativa al concepto restrictivo de altruismo; el cual, se encontraba ligado a la motivación (González Portal, 2000). Sin embargo, López (1994) diferenció los conceptos de altruismo y de conducta prosocial, definiendo el altruismo como una disposición y orientación hacia el bien de los otros; mientras que la

conducta prosocial era una acción voluntaria que tenía la intención de ayudar a los demás y provocar o mantener efectos positivos (Chacón, 1986; Hinde y Groebel, 1991)

- Conducta prosocial como una conducta egoísta o altruista según su propia naturaleza (Batson y Powell, 2003).

- Los motivos para el comportamiento prosocial están ligados a la necesidad de pertenencia del ser humano por ser aceptado en la comunidad y ser un personaje valorado, necesitado y apreciado por su grupo de referencia (Baumeister & Leary, 1995).

- Las conductas altruistas puede ser entendidas como prosociales, pero no todas las conducta prosociales puede ser considerada altruistas (González Portal, 2000; López, 1994), ya que; Batson y Powell (2003), consideran que las acciones altruistas derivan de su motivación inicial; entendiendo que el altruismo es un concepto motivacional.

En base a la definición de conducta prosocial previamente expuesta, sería útil conocer que tipos de conductas prosociales existen y si es o no posible determinar aquellas que tienen lugar en la infancia.

En base a ello, Strayer (1981) planteó una clasificación de actividades que responden a comportamientos prosociales:

- Actividades con objetos con conductas como ofrecer, dar, compartir, intercambiar o cambiar objetos con otros niños.
- Actividades cooperativas que incluyen tareas y juegos de cooperación.
- Tareas y juegos de ayuda con roles asimétricos (ayudante y ayudado). Además, tienen como objetivo ayudar o ser ayudado.
- Actividades empáticas como mirar, consolar y reconfortar.

Sin embargo, debido a la generalidad de estas actividades, se ha realizado una búsqueda de los tipos de conductas prosociales desde sus inicios hasta la actualidad.

Una vez realizada dicha búsqueda, es posible determinar que las categorizaciones más antiguas se caracterizan por su exhaustividad y la distinción detallada de las diferentes conductas prosociales; mientras que las más actuales tienden a una menor cantidad de categorías; las cuales, son además mucho más generales y abarcativas (Esmeralda, A. S., Diego, B., Pablo, A. F. J., Susana, L. G., & Attorresi, H. F. (2014)

De esta manera, Olivar (1998) distingue entre: Ayuda física, Servicio físico, Dar, Ayuda verbal, Consuelo verbal, Confirmación y Valorización positiva del otro, Escucha profunda, Empatía, Solidaridad y Presencia positiva y unidad. Asimismo, González Portal (2000) también propone una taxonomía detallada a través de la contraposición de diferentes tipos de conductas prosociales. Cabe resaltar, que las conductas prosociales aquí recogidas son una revisión de los tipos de conducta prosocial delimitados en la literatura actual:

- Conducta prosocial de ayuda directa (interviene personalmente en la situación) vs. Conducta prosocial de ayuda indirecta (colaboración de otra persona; las cual, es la que interviene directamente).

- Conducta prosocial solicitada (conducta realizada como respuesta un pedido) vs. Conducta prosocial no solicitada (conducta realizada voluntariamente).

- Conducta prosocial de ayuda identificable (se identifica a la persona e influyen los criterios personales, situacionales y temporales) vs. Conducta prosocial de ayuda no identificable (no se identifica a la persona).

- Conducta prosocial de ayuda en situación de emergencia (situación que implica una amenaza o daño real, y en la que el peligro puede incrementarse con el transcurso del tiempo) vs. Conducta prosocial de ayuda en situación de no emergencia (relacionada con sucesos ordinarios, previsibles y no ambiguos).

- Conducta prosocial en situación de emergencia (tienen carácter repentino y el tiempo es indispensable en la elección de ayudar) vs. Conducta prosocial institucionalizada/rol (aquella que se decide en un contexto apacible y a partir de la motivación intrínseca).

- Conducta prosocial espontánea no planificada (la ayuda prestada es simple, rápida y aislada. Además, supone el contacto breve con un desconocido; sin previsión de interacción futura) vs. Conducta prosocial no espontánea planificada (hay interacciones repetidas, donde la persona busca ayuda y supone una mayor cantidad de tiempo).

Por otro lado, los autores más actuales distinguen entre:

- Confortar, Compartir, Informar y Ayuda Instrumental (Warneken y Tomasello, 2009).

- Subcategorías de conducta prosocial acorde con el test de Conducta prosocial a la Prosocialidad Vital, como: Prosocialidad Vial, Altruismo, Asertividad y Empatía (López. C; Esteban, M; Calatayud, M. y Alamar: R.; 2008).

- Compartir, Cuidar, Ayudar y Ser empático (Caprara, G. V., Steca, P., Zelli, A., & Capanna, C.; 2005)

- La conducta prosocial en tres categorías: Sentimientos por el otro, Trabajar con otro y Atender a otro incluyendo los sentimientos proporcionados por la empatía (Hay, D. F., & Cook, K. V., 2007).

A partir de las diferentes conductas prosociales mencionadas por cada autor (Esmeralda, A. S., Diego, B., Pablo, A. F. J., Susana, L. G., & Attorresi, H. F., 2014) consideran relevantes tres dimensiones de la conducta prosocial, como son: Comportamientos Empáticos (manifiestan comprensión, refuerzo y soporte emocional), Altruismo (anteposición de las necesidades de los otros a las propias con comportamientos de ayuda, asistencia, cuidado y compromiso con el otro; además de implicar una diferenciación de roles entre ayudante y ayudado) y Compartir (que se define como dar, donar, prestar o compartir objetos, tiempo, dinero, experiencias, u otro aspecto de valor para la persona implicada).

Aunque este trabajo se planteaba el objetivo de delimitar las conductas prosociales infantiles, ha sido imposible su consecución debido a que los autores no han clasificado los comportamientos prosociales por edades.

Sin embargo, si se puede afirmar que la edad es un variable que influye de forma positiva sobre la conducta prosocial durante cierto período de tiempo; puesto que en la niñez, el repertorio de respuestas prosociales se ve aumentado progresivamente (Shaffer, 2002) y la conducta prosocial se empieza a estabilizar durante el final de la infancia y la adolescencia temprana (Esmeralda, A. S., Diego, B., Pablo, A. F. J., Susana, L. G., & Attorresi, H. F., 2014), aunque declina en la adolescencia media y se incrementa en la tardía (Carlo, Crockett, Randall, & Roesch, 2007; Inglés et al., 2008).

Otras variables que pueden influir en la conducta prosocial son: el autocontrol (Bandura, 1991, 1999; Caprara & Pastorelli, 1993; Eisenberg, Fabes, Guthries, & Reiser, 2000), la simpatía (Batson, 2014; Batson & Powell, 2003), la creencia de autoeficacia social (Caprara & Steca, 2005), el razonamiento moral (Caprara, Steca, Zelli, & Capanna, 2005; Lemos & Richaud de Minzi, 2010), la agradabilidad (Ashton, Paunonen, Helmes, & Douglas, 1998), el nivel educativo (Brown & Ferris, 2007), el número de hijos (Carroll, McCarthy, & Newman, 2006), la estabilidad emocional (Bekkers, 2006), la extraversión (Bekkers, 2006; Inglés, Hidalgo, Méndez, & Inderbitzen, 2003), la confianza (Uslaner, 2002), el autoconcepto (Inglés et al. 2012), el género (Caprara & Pastorelli, 1993; Inglés et al., 2009; Inglés et al. 2008), las auto-atribuciones académicas (Redondo, Inglés & García-Fernández, 2014), la

responsabilidad (Gutiérrez San Martín, Escartí, & Pascual, 2011) y la profesión (Bekkers, 2006).

Tras definir la conducta prosocial y conocer sus diferentes tipologías, teorías y variables; parece adecuado delimitar las teorías que se han formulado a lo largo de la historia acerca de la conducta prosocial. Por ello, a continuación se describen los modelos teórico-explicativos más significativos acerca de la conducta prosocial (Garaigordobil, 1994b).

- La perspectiva etológica y sociobiológica, considera que lo prosocial está determinado biológicamente por una reducción de la aptitud genética personal en vistas de a la mejora de la aptitud genética personal de los otros (Wilson, 1980).

- El enfoque cognitivo-evolutivo vincula la conducta prosocial con el desarrollo cognitivo y moral de la persona (Piaget, 1974; Kohlberg, 1982). En consecuencia, cuanto mayor sea el desarrollo cognitivo y moral, mayor será también la probabilidad de la conducta prosocial.

- La perspectiva psicoanalítica determina que la conducta prosocial se debe a factores intrapsíquicos y que diversos factores como: superación del sentimiento de culpa, resolución de conflictos internos, mecanismo de compensación de ansiedad y la forma reactiva de oculta la agresividad, etc.; promueven la conducta altruista. (Freud, 1953; Erickson, 1963).

- Las teorías del aprendizaje, que apuestan porque la aparición de conductas prosociales es resultado del aprendizaje realizado a través de mecanismos como: el condicionamiento clásico y operante (Grusec y Redler, 1980) y la observación de modelos (Davidoff, 1984).

Tomando como referencia estos modelos, se pueden establecer tres periodos históricos sobre la conducta prosocial (González Portal y Flores, 1988; González Portal, 1992, 1994; Zumalabe, 1993,1994):

- El primer período (1964-1968) coincide con el Modelo Personalista. Éste, considera que las causas de las conductas son los rasgos y los estados de las personas; por lo que la conducta prosocial se ve determinada por las variables personales de cada individuo.

- El segundo período (1968-1977) se superpone con el Modelo Situacionista. El cual, entiende la conducta prosocial como una expresión de las condiciones estímulares de las situaciones donde se llevan a cabo. Cabe destacar, que aunque no se niegan los rasgos o estados de las personas, no se consideran importantes para la conducta.

- El tercer período (1977-actualidad) se establece con la prevalencia del Modelo Interaccionista, desde el que la conducta prosocial es explicada como una interrelación entre

las características personales y las variables situacionales (estímulos); enfatizando además dicha relación entre ambas.

Sin embargo, si se retoma el discurso sobre los factores que pueden influir en los juegos cooperativos, se puede observar como la conducta prosocial no es el único factor; ya que según otras investigaciones (Carlo et al; 1999, Miller et al; 1991; Sterling, 1990) existen otros factores que pueden también influenciar de manera determinante en la cooperación:

- Culturales, pues hay evidencias de que las normas socioculturales, valores y estándares de una sociedad se ven influenciadas si los miembros de una cultura tienen o no conductas prosociales con otras personas (Goody, 1991).

- Familiares, los padres son uno de los primeros agentes socializadores del niño/a y se encargan de transmitir los valores sociales. Por ello, un apego seguro, unos padres con relaciones altruistas y un estilo de disciplina inductivo incrementa la conducta prosocial y de cooperación en los niños/as (Bowlby, 1969).

- Escolares, porque la escuela es un microcosmos de la sociedad en el que los niños/as desarrollan comprensiones básicas de sí mismos, del mundo social y de su lugar en él (Minuchin y Shapiro, 1983) donde además se lleva a cabo una educación moral (Lawrence, 1980) y se permite a los niños/as socializar tanto con adultos como con sus iguales (Garaigordobil, 2003).

- Personales, como: la edad, el desarrollo cognitivo, moral y de la perspectiva social (Piaget, 1974), la capacidad de empatía (Hoffman, 1975a), el estado emocional (Rosenhan et al. 1981; Piliavin y Piliavin, 1972), la sociabilidad (Eisenberg et al; 1984) y la amistad (Puka, 1994).

- Situaciones o contextuales, como es la presencia de observadores (Latané y Darley, 1970), la presencia de modelos altruistas (Bryan y Test, 1967), la ambigüedad de la situación (Clark y Word, 1974) y la familiaridad, identidad, conocimiento y percepción de la persona que necesita ayuda (Altman et al; 1970).

Otra variable interesante al considerar los juegos cooperativos es la metodología a utilizar para llevar a cabo una implementación de los mismos en el aula.

Para ello, la metodología más acorde a utilizar será el aprendizaje cooperativo; puesto que las investigaciones sobre éste han confirmado efectos positivos en el rendimiento académico y en la socialización (Johnson et al; 1981; PeKlaj y Vodopivec, 1999; Sharan, 1980; Slavin, 1983ab). Tales, como: comprensión del otro, conductas de ayudar y compartir, justicia distributiva, atracción interpersonal, actitudes interraciales, respeto mutuo, preocupación entre

iguales y cooperación (Battistich et al; 1991; Dyson, 2001; Jordan y Le Metaís, 1997; Sharan, 1980; Slavin 1983b).

Este tipo de aprendizaje remite a “*una forma de organización social de la enseñanza donde los alumnos perciben que son capaces de aprender y conseguir sus objetivos si sus compañeros también lo hacen*” (Mayordomo, R. M., & Onrubia, O. J., 2016). En definitiva, “*los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás*” (Johnson, Johnson, Holubec, 2013).

Además, sus bases teóricas tienen como referencia la psicología interaccionista de Piaget (1923), de Vygotsky (1979a) y de Mead (1972) desde la que se entiende que “*el ser humano con los elementos que lo conforman se desarrolla mediante las interacciones sociales que tiene con las personas significativas de su medio*” (Garaigordobil, 2003).

En cuanto a sus características, Johnson & Johnson (2014) señalan cinco:

- La interdependencia positiva, que es el sentimiento de necesidad hacia el trabajo de los demás para tener éxito en el trabajo.
- La interacción simultánea, porque los estudiantes tienen que trabajar y aprender juntos para compartir los conocimientos, los recursos, la ayuda y el apoyo.
- La responsabilidad individual, cada miembro tiene que asumir la responsabilidad para conseguir la meta propuesta.
- Las habilidades sociales: necesarias un adecuado funcionamiento del grupo.
- La autoevaluación del grupo, para que los alumnos/as puedan evaluar su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al entender el aprendizaje cooperativo a partir de estas cinco características, Johnson, Johnson & Holubec, 2013, diferencian descriptivamente cuatro tipos de aprendizaje:

- Grupos formales, de tamaño reducido que trabajan juntos durante cierto periodo de tiempo para alcanzar los objetivos mutuos y realizar conjuntamente las tareas de aprendizaje.
- Informal, trabajan conjuntamente para alcanzar objetivos mutuos de aprendizaje de forma puntual, en agrupamientos ad hoc.
- Grupos de base, son estables, heterogéneos y a largo plazo donde los alumnos/as se proporcionan apoyo, ánimo y ayuda en su proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Controversias constructivas, son reducidos para situaciones donde hay discrepancias y similitudes con la finalidad de llegar a un acuerdo.

Tras conocer que es el aprendizaje cooperativo y las diferentes tipologías existentes, se va a especificar los métodos de aprendizaje cooperativo más conocidos (Monereo y Duran, 2002):

- Jigsaw, donde la información que se reparte a los alumnos/as se encuentra fragmentada en partes como si se tratase de un puzzle o rompecabezas donde cada alumno/a obtiene una parte de la información innecesaria para realizar la tarea, convirtiéndose en “experto” de dicha pieza o conocimiento. Además, todos los miembros del equipo son responsables de conocer la información que les corresponde, enseñarla y aprenderla; para posteriormente realizar el mismo proceso con la información presentada por los miembros restantes del grupo (Aronson y col, 1978).

- Student Team Learning, consiste en un conjunto de procedimientos con el objetivo de hacer hincapié en la utilización de las metas grupales y donde el éxito del equipo solo puede lograrse si la responsabilidad individual conduce a todos los miembros a cumplir con su tarea. (DeVries, D. i Edwards, K., 1973; Slavin, R. i cols., 1984). Cabe destacar, que dentro de estos procedimientos podemos distinguir cuatro métodos:

- TGT (Método de equipos – juegos- torneo), la organización del aula permite crear un procedimiento intergrupar con el objetivo de comparar el nivel de rendimiento de los diferentes equipos. Para ello, se formarán equipos de 4 o 5 alumnos/as; los cuales, tendrán que competir con los miembros de los otros grupos. Debido a esto, el elemento cooperativo reconocible son los equipos de cada persona.
- STAD (Student Team-Achievement Divisions), los alumnos/as son asignados a equipos heterogéneos de 4 o 5 alumnos/as. Después, el profesor/a presenta al grupo clase un tema y los alumnos/as trabajan en equipos durante diferentes sesiones, en las que: discuten, comparan, amplían, formulan preguntas, elaboran mapas conceptuales, bases de orientación, memorizan, etc., y terminan comprobando que todos los componentes del equipo han aprendido lo solicitado. Más tarde, el profesor/a evalúa a cada alumno individualmente y transforma la calificación individual en grupal mediante un sistema conocido como “rendimiento por divisiones”. De esta manera, se compara el rendimiento de cada alumno/a en relación con un grupo de nivel similar al suyo.
- TAI (Team Assisted Individualization), combina el aprendizaje cooperativo con la instrucción individualizada. Para eso, todos los alumnos/as trabajan los mismos contenidos aunque cada uno sigue un programa específico.

- Grupos de investigación (Group-Investigation) (Sharan y Sharan, 1976), es un método semejante al trabajo por proyectos o a los créditos de síntesis y está formado por los siguientes pasos:

1. Elección y distribución de subtemas, donde los alumnos/as escogen un subtema acorde con sus aptitudes o intereses y en base a un tema general del currículum; el cual, se planteará por el profesor/a.
2. Cada equipo elige un subtema diferente, de manera que todo el grupo clase trabaja el mismo tema general, pero desde diferentes perspectivas.
3. Planificación del estudio del subtema: Los miembros del equipo, junto con el profesor/a, determinan los objetivos que se proponen y planifican los procedimientos que utilizarán para conseguirlos, al mismo tiempo que distribuyen el trabajo a realizar.
4. Desarrollo del plan: Los alumnos/as desarrollan su trabajo por escrito mientras que el profesor/a sigue el progreso de cada grupo y ofrece su ayuda cuando es necesaria.
5. Análisis y síntesis: Los alumnos/as analizan y evalúan la información obtenida. Después, la resumen y presentan al resto del grupo-clase.
6. Presentación del trabajo: Una vez expuesto, se plantean preguntas y se da respuesta a las cuestiones o dudas surgidas; además, de las diferentes ampliaciones planteadas sobre el tema.
7. Evaluación: el profesor/a y los alumnos/as de manera conjunta realizan la evaluación del trabajo en grupo y la exposición, se realice o no posteriormente una evaluación individual.

- Jigsaw II o Puzle, es la variedad más conocida del Jigsaw y requiere dos tipos de agrupamientos: el equipo base o habitual (heterogéneo) y el grupo de especialistas o expertos (homogéneos). En cuanto a los pasos, que lo conforman y según Slavin (1980), se diferencian los siguientes:

- Dividir la clase en equipos (cooperativos y heterogéneos) y el material de estudio según los miembros resultantes de cada equipo.
- Preparación en grupo de “especialistas”, donde cada miembro del equipo se reúne con el resto de miembros de equipos que tienen la misma área de conocimiento (o pieza del puzle) y hacen actividades para convertirse en expertos sobre el tema. Tras resolver las actividades, preparan la explicación de lo aprendido para el resto de compañeros.

- Retorno a los equipos originales o base: Cada alumno/a (experto en un apartado) se responsabiliza de explicar al resto del equipo la parte que ha preparado, al mismo tiempo que tiene que aprender el material que enseñaran los otros equipos.
  - Actividad de aprendizaje o evaluación que requiere de la información expuesta; la cual, puede ser grupal o individual; aunque el profesor pone una nota a cada grupo.
- Learning Together (Aprender juntos), en equipos heterogéneos de 4 o 5 miembros, los alumnos/as cooperan para obtener un producto en grupo. Cabe destacar, que la recompensa se basa en la media del equipo establecido a partir de los progresos individuales (Johnson,, Johnson, & Holubec, 1999).
- Reciprocal Teaching (Enseñanza Recíproca), fue diseñada para desarrollar la lectura comprensiva. En ella, cada miembro del grupo se ocupa de desarrollar una de las operaciones cognitivas que un lector hace para comprender un texto. Tras la lectura y el resumen de un fragmento por parte de uno de los miembros del equipo, otro hace preguntas, otro las responde y por último, otro anticipa lo que sucederá después. En cuanto a las operaciones, éstas, serán rotativas para que todas las personas puedan alcanzar los mismos objetivos (Palincsar y Brow, 1984; Palincsar y Herrehohl, 1999).
- CO-OP CO-OP (cooperación-cooperación), consiste en estructurar la clase para que los estudiantes trabajen en equipos con el objetivo de conseguir una meta que ayude a los otros estudiantes; siendo los propios estudiantes quienes eligen libremente los temas según sus intereses. Finalmente, cada equipo trabaja un tema y dentro de cada uno, se trabaja dividiendo el tema en subtemas; los cuales, son desarrollados por cada uno de los componentes, quienes tendrán que aportar sus conocimientos al resto del grupo. La evaluación, tiene lugar a tres niveles: coevaluación de la presentación en grupo, coevaluación de las contribuciones individuales al grupo y evaluación del material producido por el grupo (Kagan, 1985a).
- Tutoría entre iguales, está basado en la creación de parejas de alumnos/as, con una relación asimétrica (derivada de la adopción del rol de tutor y del rol de tutorado) y con un objetivo común, conocido y compartido que se alcanza a través de un marco de relación planificado por el profesor (Duran y Vidal, 2004).

En estos métodos de aprendizaje cooperativo, se ha hecho referencia al papel que el profesor/a desempeña en el aprendizaje cooperativo. Consecuentemente, a continuación se va dilucidar el mismo.

Gavilán y Alario (2010), sostienen que el rol del profesor consiste en supervisar y controlar el funcionamiento y el trabajo de los grupos interviniendo solamente cuando la situación así lo requiera.

Por lo tanto, las intervenciones se deben ceñir a estos aspectos:

- A todo el grupo-clase, para aclarar algún concepto o transmitir alguna pauta general de comportamiento para el trabajo en grupo.
- A un grupo en concreto, cuando éste así lo solicite porque ninguno de sus miembros sea capaz de llevar a término la tarea.
- A un miembro del grupo, cuando la situación y/o el conflicto haga necesaria su presencia.

En referencia las funciones del maestro/a en este tipo de aprendizaje, Ferreiro y Calderón (2006) llevan a cabo una división en tres momentos diferenciados:

- En el inicio de la sesión, establecer metas académicas y sociales, proporcionar los objetivos de forma verbal y/o escrita de cada una de las actividades, solicitar la comunicación entre los miembros, distribuir el material, describir las recompensas y su forma de obtención, plantear y modelar habilidades sociales a través de ejemplos, explicar su papel como mediador, asignar un número de miembros por equipo, dar instrucciones sobre la tarea, tiempo y materiales y organizar el espacio de la clase.

Durante la actividad cooperativa, observar las habilidades sociales de los alumnos/as y proporcionar ayuda respondiendo a las preguntas de los equipos.

Después de la sesión, evaluar la participación de cada miembro y de los equipos, hacer preguntas sobre el contenido y las habilidades sociales, comunicar lo observado para que se produzca un debate entre los equipos y ofrecer comentarios de actividades y conductas positivas y negativas.

Tras haber explicado el aprendizaje cooperativo en rasgos generales, ahora se van a esclarecer cuáles son los pasos y técnicas para llevarlo a cabo en un aula de educación infantil.

Según (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Johnson y Johnson, 1999; López, 2007; Poveda, 2007), los pasos a seguir para implementar la cooperación son:

- Formar los equipos, son normalmente reducidos (4 o 5 personas), heterogéneos y elegidos por el docente según el nivel de aprendizaje, el sexo, la raza, el nivel de disrupción, etc.

- Disposición de los propios equipos y de éstos en el aula, esta cuestión puede influir en el tipo de interacción de los grupos y/o del aula; por lo que hay que tener en cuenta los criterios

de formación de grupos y la distribución del material. Además, de reconocer el carácter flexible de la misma en base a cuanto cambio sea necesario para una adecuada cooperación.

- Implantación de roles cooperativos, en esta asignación, los roles son flexibles (puesto que todos los miembros del equipo deben pasar por todos ellos) y se distingue entre:

- Animador, que ameniza a los compañeros/as en la hora de la tarea. Además, es el portavoz del grupo.
- Secretario/a, que toma notas y rellena las hojas de control y se encarga de controlar el tono de voz de sus compañeros/as y el material; el cual, recoge y reparte.

- Elección del tema, es normalmente elegido por el profesor/a; que suele tener en cuenta las inquietudes e intereses de sus alumnos/as.

- Plantear los objetivos, es necesario un compromiso de cumplimiento entre todos los miembros de los grupos en base a los objetivos que se quieren conseguir; siendo necesario un óptimo clima de aula entre los integrantes.

- Buscar la información y sistematizarla, esta tarea es responsabilidad de todos los miembros del grupo y se suele solicitar la colaboración de las familias, ya que son ellas las que se encargan de buscarla; siendo el profesor/a aquí un guía y facilitador del aprendizaje. Una vez buscada la información, ésta deberá ser: recopilada, seleccionada, analizada y sintetizada acorde con los objetivos planificados anteriormente.

- Elaboración y presentación de los materiales, la información seleccionada se debe plasmar en un producto final; el cual, servirá para analizar conjuntamente la consecución de los objetivos. En cuanto a la presentación, se realiza normalmente en la pizarra.

- Evaluación del proceso cooperativo, este proceso requiere la evaluación de dos aspectos:

- Del docente, para reflexionar sobre el funcionamiento de los grupos, la adquisición de las destrezas cooperativas y del logro de los objetivos alcanzados.
- La autoevaluación del grupo, que se centra en la mejora individual y colectiva del mismo; para restablecer los objetivos de trabajo. Para ello, el docente deberá facilitar a los alumnos/as los materiales evaluativos necesarios.

En referencia a las técnicas cooperativas en educación infantil, Pujolàs (2008) sostiene que las condiciones para enseñar a aprender en equipo y ayudarse a aprender tienen lugar en tres ámbitos interrelacionados:

- La cohesión del grupo, que se llega a convertir en una comunidad reducida de aprendizaje.
- El trabajo en equipo, como un recurso de aprendizaje para introducir y fomentar la tarea.
- El trabajo cooperativo como contenido a enseñar, donde se aprende conjuntamente aprender a trabajar juntos).

Para que se establezcan estos tres requisitos, existen diferentes estructuras y técnicas cooperativas que facilitan este proceso:

El primer ámbito, son las actividades de cohesión de grupo; las cuales, pueden tener lugar en la hora de tutoría, la asamblea, la acogida matinal, la despedida y las en las celebraciones del grupo. El grado de cohesión de grupo, dependerá de: la participación de los grupos, la toma de decisiones conjuntas, la predisposición y eficacia para trabajar en equipo y la capacidad de ayudarse y de respetarse mutuamente. Sin embargo, en el caso de fallar en estas dimensiones, se tendrán que usar dinámicas de grupo que fomenten la cooperación (ver anexo 2).

El segundo ámbito, son las actividades del trabajo en equipo como recurso y tiene lugar cuando el grupo-clase está preparado para aprender y ayudarse; lo que supone que el docente enseñe a los alumnos/as a trabajar en equipo, es decir: ayudar a organizarse, a planificar sus tareas, a revisar periódicamente el funcionamiento del equipo y a establecer los objetivos para mejorarlo. Simultáneamente, tiene que enseñar y fomentar las habilidades sociales necesarias para saber trabajar en equipo, como: el respeto, la solidaridad, la amistad, etc.

Para fomentar este ámbito, se llevan a cabo estructuras cooperativas simples:

- Lápices al centro, los equipos tienen tantas tareas que hacer como miembros tiene su equipo y cada equipo es responsable de su realización. En primer lugar, todos tienen que poner su lápiz en el centro de la mesa y, después, un miembro del equipo tiene que leer o explicar la tarea asignada para solucionarla entre todos (Breto y García, 2008).

- Estructura cooperativa 1, 2 y 4, el profesor/a plantea una pregunta a todo el grupo-clase y cada alumno/a debe pensar de forma individual la respuesta. Posteriormente, cada equipo tendrá que colocarse de dos en dos para intercambiar sus respuestas. Por último, elaborarán una respuesta única (Pujolàs, 2008).

- Folio giratorio, el maestro/a debe asignar una tarea a los equipos. Para ello, repartirá un folio a cada grupo. Primero, empezará uno de los miembros a escribir su parte de la tarea, que

posteriormente pasará al resto de sus compañeros/as en dirección de las agujas del reloj. La actividad termina cuando todos/as hayan realizado el trabajo (Pujolàs, 2008).

- El Juego de las palabras, a partir de unas palabras-clave escritas por el profesor/a en la pizarra, cada equipo tendrá que hacer una frase o comentar su significado con la finalidad de sintetizar los concomimientos aprendidos (Kagan, 1999).

- Los Números iguales juntos, el maestro/a asigna una tarea a cada equipo que tendrá que decidir cómo hacerla. Después de cierto tiempo, el docente escogerá a uno de los cuatro miembros de cada equipo para que expliquen la resolución de la tarea. En el caso de que lo hagan bien, recibirán una recompensa (Kagan, 2001).

Y, por último, el tercer ámbito es el trabajo en equipo como contenido que enseña a tener conciencia de equipo y de comunidad y a autorregular el funcionamiento del propio equipo. En este ámbito, Pujolàs (2012) resalta dos recursos:

- Los Planes del Equipo, que es la planificación de los objetivos para autorregularse y aprender a trabajar en equipo en cuanto a la interdependencia positiva de finalidades, las tareas, los recursos y los roles.

- El Cuaderno del Equipo, donde se exponen sus rasgos de identidad y su historial.

Relacionado con este ámbito, hay también algunas estructuras cooperativas complejas; como:

- El Rompecabezas y el Trabajo por proyectos (Parrilla, 1992; Serrano y Calvo, 1994).

Aunque a lo largo de la revisión sobre el aprendizaje cooperativo ya se ha hecho alguna mención a la evaluación del aprendizaje cooperativo, a continuación; se van a explicitar sus características principales

Se encuentran dos tipos de evaluaciones, la autoevaluación a nivel individual y grupal y la evaluación del profesor/a en relación con el trabajo individual y el trabajo cooperativo de los equipos. Además, de su propia autoevaluación de la práctica docente del maestro/a para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Pujolàs, 2008).

Además, en el proceso evaluativo se identifican tres etapas:

- La evaluación inicial, que se realiza al inicio de cada tema para conocer los conocimientos de los alumnos/as a modo de autoevaluación.

- Durante el desarrollo del tema para saber el grado de consecución de los objetivos (grupales e individuales) y el cumplimiento del plan de trabajo.

- La evaluación final, donde se tiene constancia de los resultados individuales y de los objetivos alcanzados por parte de todos los miembros del equipo.

Para finalizar esta revisión de conocimientos teóricos, quiero concretar qué investigaciones han corroborado la correlación de carácter positivo entre el desarrollo social infantil y los juegos cooperativos.

Para ello, en el siguiente cuadro expongo un resumen con los resultados obtenidos tras la revisión de las investigaciones tanto clásicas como actuales.

Figura 1: Resultados de las investigaciones.

Resultados	Estudios
Conducta cooperativa espontánea entre niños/as de guardería en clase durante el tiempo libre, en el juego libre en la habitación de juego y entre preescolares durante el juego libre en el gimnasio.	Orlick, McNally y O'Hara, 1978; Jensen, 1979; Orlick y Foley, 1979.
Conductas de compartir	Orlick, 1981
Respuestas sociales cooperativas	Mender, Kerr y Orlick, 1982
Cantidad de interacciones y aceptación interracial	Rogers, Miller y Hennigan, 1981
Interacciones cooperativas en clase, aceptación de uno mismo, y de los otros, participación en actividades de clase, y desarrollo de un ambiente positivo en el aula.	Blazic, 1986.
Más contacto físico y verbal positivo durante el juego libre, y menos contactos físicos negativos e interacciones verbales negativas.	Gineski, 1991.
Aumento de las conductas cooperativas y disminución de las agresivas con la utilización de juegos cooperativos Vs. Juegos competitivos.	Bay-Hinitz, Peterson y Quilitch, 1994.
Mejora de la conducta social con los iguales en el aula, aumento de la capacidad de cooperación, mejora de las relaciones interpersonales en el grupo e incrementación de las estrategias cognitivas de interacción social.	Garaigordobil, 1993a, 1994a, 1995b, 1999b; Garaigordobil et al; 1995.
Conducta asertiva con los iguales, conducta prosocial, y cantidad-calidad de la comunicación intragrupo.	Garaigordobil, 1995acd, 1996abc, 1999a.
Las conductas sociales positivas fueron más altas, mientras que las conductas negativas fueron más bajas con la utilización del juego cooperativo Vs. Juego competitivo.	Finlinson, 1997
Conductas de ayuda, cooperación y cohesión grupal.	Carlson, 1999.
Conducta asertiva, estrategias cognitivas de interacción social, conductas sociales de consideración con los demás, de liderazgo, concepto de los demás con el uso del juego cooperativo y demás estrategias de dinámica grupal.	Garaigordobil, 1999c 2000b, 2001, 2002.

---

Conducta prosocial y prevención de la violencia	Landazabal, M.G. (2005).
Prevención de violencia escolar	Landazabal, M. G., & Azumendi, J. M. F. (2006).
Fomentar el desarrollo social, emocional y creativo.	Garaigordobil (2007).
Resolución de conflictos	Ruiz Morales, J. (2014).
Fortalecimiento de la cohesión grupal y fomento de las conductas prosociales en el patio de recreo.	Zabala-Iratorza, M. A. (2015).
Mejora de la autoestima y el autoconcepto	Chico-Gutiérrez, M. (2015).



## **Propuesta de Intervención**

---



## 5. Propuesta de intervención.

### 5.1. Descripción de la propuesta de intervención.

En este apartado, se presenta una propuesta de intervención acorde con la revisión teórica planteada. Dicha propuesta, se ha diseñado para un centro de Educación Infantil con niños/as de cinco años.

En cuanto a su implementación, se exponen las siguientes cuestiones:

Su inicio, tendrá lugar en el primer trimestre; el cual, coincidirá con el comienzo del curso; debido a la necesidad de un adecuado desarrollo social y con la finalidad de que los niños/as establezcan unas adecuadas relaciones entre ellos desde el primer momento de clase. Respecto a la duración, será durante todo el curso escolar con la edad ya comentada; para afianzar las relaciones y conseguir una mayor comprensión del valor de la cooperación. Además, se trabajará de manera transversal en las diferentes áreas de conocimiento de cada ciclo educativo; lo que permitirá establecer la cooperación como un instrumento de aprendizaje social.

#### 5.1.1 Objetivos generales y específicos

El objetivo general:

- Fomentar el desarrollo social infantil a través de juegos de carácter cooperativo.

Los objetivos específicos:

- Fomentar la comunicación: verbal y gestual.
- Desarrollar la autonomía personal: toma de decisiones.
- Diferenciar y aceptar los roles: ayudante y ayudado.
- Promover el uso de conductas prosociales: ayudar.
- Utilizar la cooperación como instrumento resolutivo de situaciones.

#### 5.1.2 Estructura:

Previamente, se realizará una sesión informativa y evaluativa para los profesores/as y las familias; donde se les informará sobre el porqué de la propuesta de juego cooperativo, su importancia en el desarrollo social, los logros que se pretenden alcanzar en este ámbito y los conocimientos que ellos/as poseen sobre el tema. Además, se llevará cabo una asamblea en los distintos cursos del nivel ya comentado; en la que se plantearán diferentes preguntas

acerca de cómo es la cooperación en el aula, quien coopera habitualmente, con quien juegan, como suelen jugar y porque, etc.; para tener constancia acerca de los conocimientos previos que tienen los niños/as sobre la cooperación y los juegos cooperativos. Tras esta asamblea, se realizará una sesión práctica e introductoria para reflexionar de forma práctica sobre la cooperación y la competición a través del juego de las sillas; el cual, será puesto en práctica tanto de manera cooperativa como competitiva.

Después, se llevarán a cabo las diferentes actividades a lo largo del curso escolar; las cuales, se desarrollarán en tres fases: inicio, donde el profesor/as explicará las instrucciones y reglas de cada juego; desarrollo, en la que se llevará a cabo el juego; y, despedida, en la que a través de la asamblea, se reflexionará sobre la sesión en base a los pensamientos y opiniones que quieran comentar cada uno de los niños/as.

Finalmente, se considera necesario plantear una evaluación de la propuesta para el profesorado, las familias y el alumnado. Esta evaluación, se caracterizará por:

-Inicial, para conocer los conocimientos previos con los que se cuenta sobre la cooperación. Esta evaluación, se realizará a través de la reunión informativa (para los profesores/as y las familias) y la sesión introductoria (para los niños/as).

-Continua. Para ello, se evaluarán los siguientes aspectos: el rol y la actuación docente del profesorado, la participación y el desempeño de los niños/as, el clima de aula y la adecuación y uso de los materiales. Dicha evaluación, se llevará a cabo a con los niños/as a través de una metodología observacional sistemática de las sesiones de juego cooperativo; con la finalidad de obtener unos resultados válidos y fiables. En cuanto al profesorado y las familias, se realizarán reuniones semanales para ver sus progresos, comentarios, opiniones, formas de trabajo, etc.; y poder intervenir o no en caso de necesidad para reorientar aquellos aspectos que necesiten de una mayor atención.

-Final, que se realizará mediante una sesión de evaluación con los niños/as donde tendrán que poner en práctica todo lo aprendido durante el curso escolar. Cabe destacar, que esta sesión se volverá a realizar con los niños/as al inicio del próximo curso para conocer que conocimientos se han asentado y cuales todavía están en proceso de adquisición o no se han conseguido adquirir; de esta manera, también se evaluará la verdadera eficacia de la propuesta. En cuanto a la evaluación del profesorado y las familias, ambas deberán completar un cuestionario sobre aspectos relacionados con la intervención y realizar una entrevista con el coordinador/a del ciclo para reflexionar sobre su práctica docente o desenvolvimiento; lo que conllevará una recogida de datos sobre aquellos puntos que deben cambiarse o plantearse

de manera diferente, como puede ser: la práctica docente, la programación de las actividades, etc.

Cabe destacar, que debido a la imposibilidad de llevar las sesiones a la práctica, en esta propuesta solo se va a desarrollar una actividad tipo de cada uno de los juegos cooperativos recogidos previamente en la revisión teórica. Además, de la sesión introductoria y evaluativa para los niños/as (las actividades y su programación pueden consultarse en el anexo 3). De esta manera, se pretende desde el punto de vista de una maestra de Educación Infantil, ser capaz de plasmar y desarrollar actividades cooperativas para un posible uso posterior en su desarrollo profesional como docente.

## **Conclusión**

---

Tras realizar una revisión teórica exhaustiva para conocer si el juego cooperativo incide en el desarrollo social infantil y realizar una propuesta de intervención para fomentar el mismo, quisiera formular las conclusiones que he obtenido tras este arduo e interesante trabajo desde mi punto de vista como futura docente de Educación Infantil. Para ello, expondré:

#### Conclusiones a nivel teórico:

Antes de implementar cualquier tipo de juego para llevar a cabo un aprendizaje, es imprescindible conocer como es el desarrollo del niño/a y que características destacan de éste, ya que este aspecto será clave a la hora de instaurar satisfactoriamente cualquier tipo de juego. Para ello, en este trabajo se recogió Teoría psicosocial de Erikson; como fuente de afiliación de la persona, donde se establecía una adecuada explicación para comprender y establecer cuál era el desarrollo social del niño/a. En base a esta teoría, se puede afirmar que dependiendo de la etapa del desarrollo donde se encuentre el pequeño/a; éste tendrá una u otra sociabilidad, por lo que el juego que se quiera realizar deberá tener como meta la consecución de las diferentes etapas y por ende, un mayor grado de desarrollo social.

Cuando ya se conoce cual es realmente el desarrollo social en el que se encuentra el niño/a, es útil tener constancia de que características debe recoger un juego en la etapa educativa infantil; puesto que no se debe olvidar que aunque el juego es un instrumento de aprendizaje debe primer en él un elemento lúdico. Por ello, los docentes deben tener presente al juego como un aspecto fundamental de la niñez y entenderlo como una actividad seria en la que el niño/a podrá aprender; pero también ser libre, imaginativo y ver el esfuerzo como un proceso por conseguir aquello que más anhela.

De esta manera, cuando un docente ya tiene claro el desarrollo del niño/a y los rasgos que debe tener su juego; puede ser capaz de elegir el juego que consideré más conveniente para alcanzar sus objetivos.

Consecuentemente y en base al objetivo de este trabajo, llevé a cabo una revisión teórica sobre el juego cooperativo. Dicho juego, mantiene una estrecha relación con el juego infantil; ya que ambos tienen rasgos similares como el elemento lúdico o la libertad. Y, en referencia a este segundo concepto, el juego de índole cooperativa lleva a cabo una profundización donde establece la libertad de competición, creativa, de exclusión, de elección y de agresión. Estas cuestiones, lo convierten en un juego útil e interesante para infantil, puesto que en esta etapa educativa priman la realización de fichas y no la creatividad y los docentes relegan a un segundo plano los restantes aspectos excusándose en que los niños/as pequeños no tienen un nivel cognitivo ni social suficiente para competir, excluir, elegir o agredir; considerándolos

muchas veces como seres con una inteligencia cognitiva y social limitada. Sin embargo, como educadora, considero que el juego cooperativo puede hacer mejorar la educación al considerar a los alumnos/as como seres activos y capaces que pueden aprender siendo creativos, libres, inclusivos, respetuoso y participativos.

Sin embargo, hay factores que pueden ocasionar la ineficacia o una mala praxis del juego cooperativo, como: el egocentrismo, el favoritismo intragrupal, la tendencia a la competición y a la individualización, el incumplimiento de las reglas del juego, la reacción hacia “los menos competentes físicamente” y el clima social de la clase. Debido a ello, el docente debe ser capaz de identificar estos inconvenientes en el aula para junto con sus alumnos/as poder solventarlos de la mejor manera posible. En este caso, desde mi punto de vista la mejor manera de enfocar estas cuestiones es trabajar con los niños/as desde el dialogo; donde todas las partes implicadas puedan dar su opinión sobre los hechos. Así, a partir de la guía del docente, los niños/as serán capaces de exponer el problema en cuestión y llegar a una solución viable que pueda ser realizada con todos los alumnos/as de un grupo-clase. Hay que destacar, que dichos inconvenientes no podrán solucionarse de una forma inmediata sino que se necesitará de un trabajo continuo en el tiempo; el cual, implicará no solo a los agentes ya comentados sino también al resto de instituciones y/o agentes sociales para que entre toda la sociedad de trabaje de forma coordinada y responsable. Además, el propio docente deberá realizar una reflexión sobre su práctica educativa para conocer cuáles han sido sus puntos fuertes y débiles y como seguir mejorando en su papel como responsable de aula y de la implementación de la propuesta.

Por otro lado, considero conveniente hacer hincapié en que la clasificación de juegos cooperativos que se recoge en estas páginas, pone de manifiesto que la cooperación no solo puede trabajarse en el aula de psicomotricidad, sino también en las otras áreas de conocimiento de infantil; ya que, en esta etapa educativa se apuesta por una educación globalizadora donde todos los conocimientos y aprendizajes están interrelacionados.

Cabe destacar, que esto mismo ocurre con la tipología de los juegos cooperativos. En ella, los juegos se diferencian entre comunicación y conducta prosocial y creatividad, junto con sus respectivas subdivisiones. Pese a ello, en sus definiciones y tras realizar la revisión puedo afirmar que cuando se juega cooperativamente (independientemente del tipo de juego), siempre se pone en práctica la comunicación, la prosociabilidad y la creatividad; puesto que es imprescindible llegar a un acuerdo, que implica comunicarse, ayudar o recibir ayuda y ser

creativo para no solo lograr el objetivo en cuestión sino que la resolución del juego implique (en la medida de lo posible) las opiniones y demandas de todos los jugadores/as.

Al hablar de los jugadores/as, hay que recalcar que en el juego cooperativo conlleva la aparición de diversas conductas. En este caso, la más relevante será la conducta prosocial; no solo por la existencia de juegos cooperativos prosociales en los que influye sino también porque puede contribuir en el desarrollo social de los más pequeños/as y del resto de personas; ya que involucra acciones solidarias para con los demás acorde con opiniones y sentimiento. Aunque a lo largo de la historia se ha estudiado la conducta prosocial y los autores han realizado distintas categorizaciones y definiciones, no ha habido un acuerdo claro en cuanto a que clasificación o definición debe o no usarse. Sin embargo, tras revisarlas todas, considero que la clasificación más completa es la realizada por González Portal en el año 2002; por agrupar una taxonomía detallada mediante contraposiciones de diferentes tipos de conductas prosociales e integrar las conductas prosociales que están delimitadas en la bibliografía actual. Al mismo tiempo, no considero que ninguna definición sobre la conducta prosocial sea mejor o más completa que otra, sino que todas ellas aportan datos para comprenderla mejor y dejar constancia de que es un comportamiento positivo hacia el otro/a que puede ser o no altruista (puesto que no ha habido pruebas concluyentes sobre esto) y basado en alguna necesidad individual de la persona. Pese a todo, esto no quita que otro posible docente basándose en otros objetivos pueda elegir o no otra clasificación o definición que sea más acorde para con sus fines.

Además, en cuanto a la conducta prosocial existen también variables que pueden influenciar sobre la misma, como: la edad, el autocontrol, la simpatía, la creencia de autoeficacia social, el razonamiento moral, la agradabilidad, el nivel educativo, el número de hijos, la estabilidad emocional, la extraversión, la confianza, el autoconcepto, el género, las auto-atribuciones académicas, la responsabilidad y la profesión. Estas variables, aunque deben tenerse en cuenta, pueden también señalar que la conducta prosocial no solo está ligada al desarrollo social sino también a otros ámbitos como: la moralidad, la afectividad, el aprendizaje, la educación, la familia y el desenvolvimiento profesional.

Al hablar de variables, hay que dejar constancia de que en esta revisión se han detallado que otros factores que intervinieren en la cooperación y en consecuencia en los juegos cooperativos. Tales, como: culturales, familiares, escolares, personales, capacidad de empatía, el estado emocional, la sociabilidad, la amistad, situaciones o contextuales. De este modo, un

educador/a debe ser capaz de reconocerlos para actuar en consecuencia en caso de que afecten negativamente en la cooperación y si éste fuera el caso, habrá que poner en marcha estrategias educativas que eliminen y/o atenúen dichas cuestiones; como puede ser la entrevista con las familias, la innovación educativa, el trabajo de los afectos y uno óptimo clima del aula donde todos puedan expresarse desde el respeto y la libertad de opinión; permitiendo que el docente pueda hacer un uso justo y argumentado de su libertad de cátedra sin verse dificultado por doctrinas, familias o instituciones académicas.

Si reanudamos el tema de las variables, es ineludible hacen hincapié en la metodología más adecuada para aprender y jugar de forma cooperativa. Ésta, tal y como recojo en la revisión es el aprendizaje cooperativo, por tener investigaciones que avalan su efectiva relación con la socialización y la conductas prosociales. Además, de considerar al niño/a como un ser activo en su aprendizaje, basarse en la psicología interaccionista y caracterizarse por: la interdependencia positiva, la interacción simultánea, la responsabilidad individual, las habilidades sociales y la autoevaluación del grupo.

Por consiguiente, apuesta por la activación, la socialización y la comprensión de que la individualidad repercutirá en las tareas grupales. De esta forma, hace consciente a los niños/as de que su implicación y la cooperación, los puede llevar a un mayor éxito que la individualidad y la competición social. Acorde con esto, se encuentran diferentes tipos de aprendizaje cooperativo: grupos formales, grupos informales, grupos de base y controversias constructivas. No obstante, desde mi perspectiva como docente, considero que para un mayor desarrollo de la cooperación; el tipo de aprendizaje cooperativo más efectivo (independientemente de la etapa educativa) son los grupos de base por su carácter estable, heterogéneo y continuo; ya que permiten a los niños/as establecer entre ellos unas relaciones duraderas y cooperativas más profundas, reales y fiables. Eso sí, siempre y cuando un centro escolar trabaje a través de este tipo de aprendizaje; porque sí solo hacen dinámicas puntuales o depende del propio docente sería más convenientes utilizar las otras opciones. Las cuales, permiten realizar tomas de contacto con la cooperación sin llegar a desarrollarla plenamente.

Así mismo, hay pruebas documentales de la existencia de diversos métodos de aprendizaje cooperativo, como: Jigsaw, Student Team Learning (TGT, STAD y TAI), grupos de investigación, Jigsaw II o Puzzle, Learning Together, Reciprocal Teaching, CO-OP CO-OP y Tutoría entre iguales. En referencia a estos métodos, creo que los más adecuados para utilizar en educación infantil debido al desarrollo cognitivo de los niños/as serían los siguientes: jigsaw, grupos de investigación, reciprocal teaching, y tutoría entre iguales. Aunque, quiero

aclarar que puede ser necesario hacer adaptaciones acordes con el nivel de cada grupo-clase para un mejor aprovechamiento de los mismos.

Es importante comprender, que dentro del aprendizaje cooperativo el docente tiene un rol que desempeñar. Éste, no es otro que el de supervisar, controlar los grupos de trabajo y guiar a los niños/as durante su aprendizaje. Al igual que asegurarse de conocer los pasos y técnicas necesarios para hacer un aula cooperativa. Pero esto, es complicado, ya que requiere que el docente mantenga “una mente abierta” a cuestiones que van mucho más allá de los aspectos curriculares que recoge hoy la actual ley educativa. Es decir, debe asumir que el aprendizaje cooperativo le va a suponer un mayor volumen de trabajo y formación; la cual, por lo que he podido observar en mis prácticas escolares es impensable de efectuar y/o recibir.

La causa, se puede encontrar en que la oferta educativa actual es rígida, cuadriculada y totalmente curricular y está determinada por una gran falta de inversión educativa. Esto, obliga a los docentes a costearse por sí mismo su formación; siendo inviable en muchos casos el llevar a las aulas la cooperación. Ya, que muchas veces, es la propia institución educativa la que no quiere apostar por áreas tan imprescindibles como la renovación e innovación pedagógica. Aunque, esto suponga que el futuro de la sociedad; es decir, los niños/as, reciban una educación anticuada y de pésima calidad.

Para finalizar este apartado, quiero dejar constancia de que en la actualidad no abundan las investigaciones sobre los resultados del juego cooperativo en el desarrollo social en la infancia. Y, aunque no se puede precisar el motivo, si puedo imaginar que se debe a que en esta sociedad se concede mayor relevancia a las cuestiones académicas que a la sociabilidad de las personas; siendo posible tener un alto nivel académico pero una pésima habilidad social, lo que hace cada vez más complicado la vida en sociedad y el mantenimiento de los valores en la comunidad.

#### Reflexión personal:

Cuando decidí realizar este trabajo, lo hice siendo consciente de que era un reto para mí; no sólo por ser el primer trabajo fin de grado que realizaba sino porque el tema del juego cooperativo durante los cuatro años del grado no me había sido muy explicado en relación con la Educación Infantil. Así que, me encontraba ante un tema relativamente nuevo del que no había recibido una adecuada formación; por lo que tenía bastantes ganas de indagar y averiguar cosas sobre el mismo.

Al buscar información sobre la cooperación en infantil, me encontré con un espacio poco estudiado donde los autores eran limitados y la mayoría de ellos apostaban por la cooperación

en Educación Primaria. Sin embargo, después de una búsqueda exhaustiva y con la guía de mi tutora; conseguí encontrar aquellos datos que necesitaba y que hacían una mayor referencia a la etapa de infantil.

Sin embargo y obviando esta dificultad, las demás cuestiones fueron totalmente positivas; ya que, gracias a este trabajo he podido plasmar como la Educación Infantil contribuye en gran manera al desarrollo de capacidades cognitivas, emocionales, psicomotoras, etc.; desde una perspectiva globalizadora, integradora e inclusiva.

Además, este trabajo me ha permitido poner en práctica las competencias desarrolladas en el grado, como: organizar la información y argumentar mis criterios y estrategias educativas desde mi punto de vista como docente. Asimismo, me ha sido de gran utilidad la formación impartida en el grado, acerca de:

- Pedagogía, psicología y sociología para conocer cuál es el proceso madurativo de los niños/as entre los 0-6 años.

- Los conocimientos propios sobre la etapa de Educación Infantil y sus respectivas áreas (conocimiento de sí mismo y autonomía personal, conocimiento del entorno, lenguajes: comunicación y representación).

- Las prácticas escolares, porque he podido vivir de primera mano la realidad educativa actual y tener claro cuál es rol y como es la práctica profesional de un docente.

En base a ello, he podido configurar un trabajo teórico, práctico y valioso. El cual, no solo me va a permitir cerrar mi etapa académica en la facultad de educación de Zaragoza sino que también me va a dar la oportunidad de ser utilizado en mi futura etapa como maestra.

## Referencias

---

- Altman, D; Levine, M. y Villena, J. (1970). Rust of the Stranger in the city and the small town. En S. Milgram, *The experience of living cities: A psychological analysis*. *Science*, 167, 3924.
- Aronson, E. i col (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills: CA Sage.
- Ashton, M., Paunonen, S. V., Helmes E., & Douglas N. (1998). Kin altruism, reciprocal altruism, and the Big Five personality factors. *Evolution and Human Behavior*, 19(4), 243-255.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. *Handbook of moral behavior and development*, 1, 45-103.
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and social psychology review*, 3(3), 193-209.
- Batson, C. D. (2014). *The altruism question: Toward a social-psychological answer*. Psychology Press.
- Batson, C. D., & Powell, A. (2003). Altruism and prosocial behavior. En M. Theodore (Ed.) and L. Melvin (Ed.). *Handbook of Psychology: Personality and Social Psychology*, (5). Nueva York: John Wiley y Sons, Inc. XIX.
- Battistich, V., Watson, M., Solomon, D., Schaps, E., & Solomon, J. (1991). *The child development project: A comprehensive program for the development of prosocial character*.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529.
- 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.
- Bekkers, R. (2006). Traditional and Health Related Philanthropy: The Role of Resources and Personality. *Social Psychology Quarterly*, 68(4), 349-366.
- Blazic, C. J. (1986). *The impact of a cooperative games program on a fifth grade class: A field study (Doctoral dissertation, ProQuest Information & Learning)*.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss (vol. 1)*. Nueva York: Basic Books.

- Breto, C. y Gracia, P. (2008). Caminando hacia un aula cooperativa en educación infantil. El trabajo por equipos. *Innovación Educativa. Aula de Innovación Educativa*, 170, 46-50. Recuperado de: <https://convivencia.files.wordpress.com/2008/11/au17010.pdf>.
- Brown, E., & Ferris, J. M. (2007). Social Capital and Philanthropy: An Analysis of the Impact of Social Capital on Individual Giving and Volunteering. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 36(1), 85-99.
- Bryan, J. y Test, M. A. (1967). Models and helping: Naturalistic studies in aiding behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 400-407.
- Candler, L. (2015). *Teaching Resources*. Recuperado el 25 de mayo de 2015 de <http://www.lauracandler.com/>.
- Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behavior, and aggression: some methodological aspects. *European Journal of personality*, 7(1), 19-36.
- Caprara, G. V., & Steca, P. (2005). Affective and social self-regulatory efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. *European Psychologist*, 10(4), 275.
- Caprara, G. V., Steca, P., Zelli, A., & Capanna, C. (2005). A new scale for measuring adults' prosocialness. *European Journal of Psychological Assessment*, 21(2), 77-89.
- Carlo, G., Crockett, L. J., Randall, B. A., & Roesch, S. C. (2007). A latent growth curve analysis of prosocial behavior among rural adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 17(2), 301-324.
- Carlo, G., Fabes, R. A.; Laible, D. y Kupanoff, K. (1999). Early adolescence and prosocial/moral behavior II: The role of social and contextual influences. *Journal of Early Adolescence*, 19 (2), 133-147.
- Carlson, J.M. (1999). Cooperative games: A pathway to improving health. *Professional School Counseling*, 2 (3), 230-236.
- Carroll, J., McCarthy, S., & Newman, C. (2006). An econometric analysis of charitable donations in the Republic of Ireland. *Economic and Social Review*, 36(3), 229-249.
- Cavinato, G., Vretenar, N., de Prezzo, L., & Lazzarini, M. (1994). La paz en el juego. *En La escuela: instrumento de Paz y Solidaridad* (pp. 253-294). Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP).

- Chacón, F. (1986). Una aproximación al concepto psicosocial de altruismo. *Boletín de Psicología*, 11, 41-62.
- Chico-Gutiérrez, M. (2015). *Mejorar autoestima y autoconcepto a través del juego en el aula de infantil*.
- Cilla, R. O., & Omeñaca, J. V. R. (2007). *Juegos cooperativos y educación física*. Editorial Paidotribo.
- Clark, R. D. & Word, L. E. (1974). Where is the apathetic bystander? Situational characteristics of the emergency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 29, 279-287.
- Crévier, R.; Berubé, D. (1987). *Le plaisir de jouer. Jeux coopératifs de Group*. Québec, Institut de Pleir-Air Québécois.
- Davidoff, L. L. (1984). *Introducción a la psicología*. Mexico: McGraw-Hill.
- DeVries, D. L., & Edwards, K. J. (1973). Learning games and student teams: Their effects on classroom process. *American Educational Research Journal*, 10(4), 307-318.
- Duran, D. & Vidal. V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades en la inclusión. In *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida: actas de las IV Jornadas de Investigación sobre personas con discapacidad [Salamanca, 15-17 de mayo de 2001]* (pp. 145-160). Amarú.
- Eisenberg, N., Fabes, R., Guthries, I., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal Personality and Social Psychology*, 78(1), 136-157.
- Eisenberg, N; Pasternack, J. F; Cameron, E.; y Tyron, K. (1984). The relations of quantity and mode of prosocial behavior to moral cognition and social style. *Child development*, 55, 1479-1485.
- Erikson, E. (1963). *Children and society*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1950). *Child and society*. 2nd éd, 53-54.
- Esmeralda, A. S., Diego, B., Pablo, A. F. J., Susana, L. G., & Attorresi, H. F. (2014). *La conducta prosocial: Estado actual de la investigación*.

- Ferreiro Gravié, R. & Calderón Espino, M. (2006). *El ABC del aprendizaje cooperativo: trabajo en equipo para enseñar y aprender*. Sevilla: Trillas, 2006.
- Finlinson, A. R. (1997). *Cooperative games: promoting prosocial behaviors in children*.
- Freud, S. (1953). Civilization and its discontents. En J. Strackey (ed.), *The standard edition of the complete works of Sigmund Freud (v.21)*. Londres: Hogarth (trabajo original publicado en 1930).
- Garaigordobil, M. (2001). Intervención con adolescentes: Impacto de una experiencia en la asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales. *Psicología Conductual*, 9 (2), 221-246.
- Garaigordobil, M. (1993). Un estudio correlacional de las vinculaciones entre la conducta social con otras variables socio-cognitivas y afectivas del desarrollo infantil. *Revista de Psicología de la Educación*, 4(11), 49-71.
- Garaigordobil, M. (1993a). *Juego cooperativo y socialización en el aula*. Madrid: Seco-Olea.
- Garaigordobil, M. (1994a). *Diseño y evaluación de un programa lúdico de intervención psicoeducativa en niños de 6-7 años*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco (Microfichas de Tesis Doctorales).
- Garaigordobil, M. (1994b). Programas de acción para el desarrollo de la conducta altruista. En M. Garaigordobil y C. Maganto (eds.), *Socialización y conducta altruista prosocial en la infancia y adolescencia (pp. 125-162)*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Garaigordobil, M. (1995). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Garaigordobil, M. (1995a). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad. Descripción y evaluación de un programa de juego para cooperar y crear en grupo (8-10 años)*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Garaigordobil, M. (1995b). Una metodología para la utilización didáctica del juego en contextos educativos. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 91-105.
- Garaigordobil, M. (1995c). Intervención en la creatividad: Evaluación de una experiencia. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1, 37-62.
- Garaigordobil, M. (1995d). Evaluación de una intervención psicológica en indicadores del desarrollo moral. *Boletín de Psicología*, 49, 69-86.

- Garaigordobil, M. (1996a). Evaluación de una intervención psicoeducativa en sus efectos sobre la conducta prosocial y la creatividad en niños de 2º ciclo de Educación Primaria. Madrid: centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura. CIDE. *Colección Premios Nacionales de Investigación Educativa*, 127 (Primer Premio, 1994).
- Garaigordobil, M. (1996a). Evaluación de una intervención psicoeducativa en sus efectos sobre la conducta prosocial y la creatividad en niños de 2º ciclo de Educación Primaria. En *Premios Nacionales de Investigación e Innovación educativa 1994* (pp.13-50).Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.
- Garaigordobil, M. (1996c). Jugar, cooperar y crear: Tres ejes referenciales en un a propuesta de intervención validada experimentalmente. FAISCA. *Revista de Altas Capacidades*, 4, 54-75.
- Garaigordobil, M. (1999<sup>a</sup>). Assesment of a cooperative-creative program of assertive behavior and self-concept. *Spanish Journal of Psychology*, 2 (1), 3-10.
- Garaigordobil, M. (1999b). Técnicas observacionales en la construcción de instrumentos de evaluación psicológica y en la evaluación continúa de programas. En M. T. Anguera (ed.), *Observación en la escuela: Aplicaciones* (pp.217-247). Barcelona: EUB.
- Garaigordobil, M. (1999c). Diseño y evaluación de un programa de intervención psicoeducativa para la educación en derechos humanos durante la adolescencia. En *Premios Nacionales de Investigación Educativa 1988* (pp.117-150). Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. CIDE. Colección Investigación nº 142.
- Garaigordobil, M. (2000b). *Intervención con adolescentes: Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2002). Assesment of an Intervention on social behavior, intragroup relations, self-concept and prejudiced cognitions during adolescence. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 2 (1), 1-22.
- Garaigordobil, M. (2003). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil: juego, conducta prosocial y creatividad*. Ediciones Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2007). *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años: Programa juego: 4 a 6 años*. Madrid: Pirámide.

- Garaigordobil, M. (1999). Evaluación del desarrollo psicomotor y sus relaciones con la inteligencia verbal y no verbal. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 8(2), 9-36.
- Garaigordobil, M. y Echebarría, A. (1995). Assessment of a peer-helping game program on children's development. *Journal of Research in Childhood Education*, 10 (1), 63-69.
- Bouzas, P. G., & Sánchez, R. A. (2010). *Aprendizaje Cooperativo: Una Metodología Con Futuro, Principios Y Aplicaciones*. CCS.
- Gineski, S. C. (1991). *Effects of cooperative games on the prosocial behavior interactions of young children with and without impairments (Doctoral dissertation, ProQuest Information & Learning)*.
- Gómez, C.; García, A. y Alonso, P. (1991). *Manual de TTI. Procedimientos para aprender a aprender*. Madrid: editorial EOS.
- González Portal, M. D. (1992). *Conducta prosocial: Evaluación e intervención*. Madrid: Morata.
- González Portal, M. D. (1994). Evaluación-Intervención de la conducta prosocial en la infancia y en la adolescencia. En M. Garaigordobil y C. Maganto (eds.), *Socialización y conducta prosocial en la infancia y en la adolescencia (pp.109-124)*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- González Portal, M. D. (2000). *Conducta prosocial: Evaluación e Intervención*. Madrid: Morata.
- Goody, E. (1991). The learning of prosocial behavior in small-scale egalitarian societies: An anthropological view. En R.A. Hinde y J. groebel (eds.). *Cooperation and prosocial behavior. (pp. 107-128)*. Cambridge; Cambirdge University Press.
- Grusec, J. E., & Redler, E. (1980). Attribution, reinforcement, and altruism: A developmental analysis. *Developmental psychology*, 16(5), 525.
- Gutiérrez San Martín, M., Escartí, A., & Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1), 13-19.

- Hay, D. F., & Cook, K. V. (2007). The transformation of prosocial behavior from infancy to childhood. En C. A. Brownell & C. B. Kopp (Eds.), *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations* (pp. 100-131). New York: The Guilford Press.
- Hewstone, M., Rubin, M., & Willis, H. (2002).
- Hinde, R. A., & Groebel, J. (1991). *Cooperación y conducta prosocial*. Madrid: Visor.
- Hoffman, M.L. (1975a). Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation. *Developmental psychology*, 11, 607-622.
- Inglés, C. J., Martínez-González, A., García-Fernández, J. M., Torregrosa, M. S., & Ruiz-Esteban, C. (2012). Prosocial behavior and self-concept of Spanish students of Compulsory Secondary Education. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 135-156
- Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C., Delgado, B., Torregrosa, M. S., Redondo, J., Benavides, G., & García-López, L. J. (2008). *Prevalencia de la conducta agresiva, conducta prosocial y ansiedad social en una muestra de adolescentes españoles: un estudio comparativo*. *Infancia y aprendizaje*, 31(4), 449-461.
- Inglés, C., Benavides, G., Redondo, J., García-Fernández, J. M., Ruiz-Esteban, C. Estévez, C., & Huescar, E. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología*, 25(1), 93-101.
- Inglés, C., Hidalgo, M. D., Méndez, F. X., & Inderbitzen, H. M. (2003). The Teenage Inventory of Social Skills: reliability and validity of the Spanish translation. *Journal of Adolescence*, 26(4), 505-510.
- Jensen, P. (1979). Effects of cooperative games program on subsequent free play of Kindergarten children. *Tesis doctoral no publicada*. Universidad de Alberta, Edmonton, Alberta, Canadá.
- Johnson, D. W.; Johnson, R. T.; Holubec, E.J. (2013). *Cooperation in the classroom* (9.ª ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W.; Johnson, R. T. (2014). Cooperative learning in 21<sup>st</sup> century. *Anales de Psicología*, 30 (3), págs 792-801.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1981). *Learning together and alone. Cooperative, competitive and individualistic learning*. Needham Heights, Allyn and Bacon.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.

- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Jordan, D. W., & Métails, J. L. (1997). Social skilling through cooperative learning. *Educational Research*, 39(1), 3-21.
- Kagan, S. (1999). *Cooperative Learning*. San Clemente: Resources for Teachers.
- Kagan, S. (2001). Kagan Structures and Learning Together. What is the Difference?. *Kagan Online Magazine*. Recuperado de [http://www.kaganonline.com/kagan\\_club/](http://www.kaganonline.com/kagan_club/).
- Kagan, S. (1985a). Dimensions of cooperative classroom structures, learning to cooperate, cooperating to learn, 67-96.
- Kirk, D. (1990). *Educación física y currículum (Vol. 3)*. Universitat de València.
- Kohlberg, L. (1982). Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo evolutivo. *Infancia y aprendizaje*, 5(18), 33-51.
- Landazabal, M. G. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia (Vol. 160)*. Ministerio de Educación.
- Landazabal, M. G., & Azumendi, J. M. F. (2006). *El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares: evaluación de programas de intervención para la educación infantil, primaria y secundaria (Vol. 4)*. Ministerio de Educación.
- Latané, B. y Darley, J.M. (1970). *The unresponsive bystander: why doesn't he help?*. Nueva Jersey: Apleton Century Crofts.
- Lawrence, J. A. (1980). Moral judgment intervention studies using the Defining Issues Test. *Journal of Moral Education*, 9, 178-191.
- Leitenberg, H. (1983). *Modificación y terapia de la conducta (tomo II)*. Madrid, Morata.
- Lemos, V. N., & Richaud de Minzi, M. C. (2010). Construcción de un instrumento para evaluar el razonamiento prosocial en niños de 7 y 8 años: una versión pictórica. *Universitas Psychologica*, 9 (3), 879-891.
- López de Cózar, E., Alonso Plá, F., Esteban Martínez, C., Calatayud Miñana, C., & Alamar Rocati, B. (2008). *Diseño y validación de una escala para la medición de la conducta prosocial - antisocial en el ámbito vital y en el tráfico*. Instituto Universitario de Tráfico y Seguridad Vial. Universidad de Valencia.
- López, A. (2007). *14 ideas claves: el trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó

- López, F. (1994). *Para Comprender la Conducta Altruista*. Navarra: Verbo Divino.
- López, L. J. (2008). Prevalencia de la conducta agresiva, conducta prosocial y ansiedad social en una muestra de adolescentes españoles: Un estudio comparativo. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 449-461.
- Mayordomo Saiz, R. M., & Onrubia Goñi, J. (2016). *El aprendizaje cooperativo*. Editorial UOC.
- Mead, G. H. (1972). *Mind, Self, and society*, Chicago. (Traducción castellana: Espiritu, Persona y Sociedad. Buenos Aires: Paidós). (trabajo original publicado en 1934).
- Mender, J., Kerr, R., & Orlick, T. (1982). A cooperative games program for learning disabled children. *International Journal of Sport Psychology*.
- Miller, P.A; Bernzweig, J; Eisenberg, N. y Fabes, R. A. (1991). The development and socialization of prosocial behavior. En R.A. Hinde y J. Groebel (eds.). *Cooperation and Prosocial Behaviour*. (pp.54-77). Cambridge; Cambridge University Press.
- Mínguez, N. (2009). Aprendizaje cooperativo. Tres experiencias desde las matemáticas en la educación secundaria obligatoria. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 15, 1-18. Recuperado de [http://www.csic.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_15/NOEMI\\_MINGUEZ\\_1.pdf](http://www.csic.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/NOEMI_MINGUEZ_1.pdf).
- Minuchin, P. P. y Shapiro, E. K. (1983). The school as a context for social development. En E. M. Hertherington (ed.), *Handbook of child psychology: Socialization, Personality, and social development (vol. 4, 4.ª ed.)*. Nueva York: Wiley & Sons.
- Monereo, C. i Duran, D. (2002). *Entramats. Mètodes d'aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu*. Barcelona: Edebé.
- Olivar, R. R. (1998). El uso educativo de la televisión como optimizadora de la prosocialidad. *Psychosocial Intervention*, 7(3), 363-378.
- Omeñaca, R., & Ruiz, J. V. (2001). *Los juegos cooperativos: una alternativa en la práctica lúdica dentro de la Educación Física. Explorar, Jugar, Cooperar: Bases Teóricas y Unidades Didácticas para la Educación Física Escolar Abordadas Desde Las Actividades, Juegos y Métodos de Cooperación*, 19.
- Omeñaca, R.; Ruiz, J. V. (1999). *Juegos cooperativos y educación física*. Barcelona: Paidotribo.

- ORDEN de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.*
- Orlick, T. (1986). *Juegos y deporte cooperativos*. Madrid, Popular.
- Orlick, T. (1988). El juego cooperativo. *Cuadernos de pedagogía*, (163), 84-86.1
- Orlick, T. (1990). *Jugar y aprender*. Sevilla, Diada.
- Orlick, T. D. (1981). Positive socialization via cooperative games. *Developmental Psychology*, 17(4), 426.
- Orlick, T. D., McNally, J., & O'Hara, T. (1978). Cooperative games: Systematic analysis and cooperative impact. *Psychological perspectives in youth sports/edited by Frank L. Smoll, Ronald E.*
- Orlick, T., & Foley, C. (1979). Pre-school cooperative games: A preliminary perspective. *Sport sociology: Contemporary themes*, 106-110.
- Palincsar, A.; Brown, A. (1984). Reciprocal Teaching of comprehension-fodtering and metacognitive strategies. *Cognition and Instruction*, 1; 117-175.
- Palincsar, A.; Herrenhohl, R. (1999). *Designing Collaborative Contexts: Lessons from three research programs*.
- Pallares, M. (1978). *Técnicas de grupo para educadores*. Madrid: ICCE.
- Parrilla, A. (1992). *El profesor ante la integración escolar: Integración y formación*. Argentina, Cincel. .
- Peklaj, C., & Vodopivec, B. (1999). Effects of cooperative versus individualistic learning on cognitive, affective, metacognitive and social processes in students. *European Journal of Psychology of Education*, 14(3), 359-373.
- Piaget, J. (1923). *La langage et la pensé chez l'enfant: Études sur la logique de l'enfant*.
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. New York: Basic Books.
- Piaget, J. (1974). *El Juicio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Piaget, J. (1981). La teoría de Piaget. *Infancia y Aprendizaje*, 4(sup2), 13-54.
- Piaget, J; & Inhelder, B. (1969). *The child's conception of space*. Not avail.
- Piliavin, J. A. y Piliavin, I.M. (1972). The effect of blood on reactions to a victim. *Journal of Personality and Social Psychology*, 23, 253-261.

- Poleo, A.; Aguilera, B.; Iglesias, C.; sacristán, C.; San José, C; Bartolomé, J.; Martínez, M.; González, M.; Cascón, P.; Grasa, R.; sacristán, S.; Jares, X. (1990). *La alternativa del juego II. Juegos y dinámicas en educación para la paz*. Torrelavega, editado por los autores.
- Poveda, P. (2007). *Implicaciones del aprendizaje de tipo cooperativo en las relaciones interpersonales y en el rendimiento académico*. (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, Alicante. Recuperada de [http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/4110/1/tesis\\_doctoral\\_patricia\\_poveda.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/4110/1/tesis_doctoral_patricia_poveda.pdf)
- Pujolàs, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo, 9 ideas clave*. Barcelona: Editorial Graó.
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112. Recuperado de [http://repositori.uvic.cat:8888/bitstream/handle/10854/1998/artconlli\\_a2012\\_pujolas\\_pere\\_aulas\\_inclusivas.pdf?sequence=1](http://repositori.uvic.cat:8888/bitstream/handle/10854/1998/artconlli_a2012_pujolas_pere_aulas_inclusivas.pdf?sequence=1).
- Puka, B. (1994). *Reaching out: caring, altruism, and prosocial behavior*. Nueva York: Garland Publishing.
- Redondo, J., Inglés, C. J., & García-Fernández, J. M. (2014). Conducta prosocial y autoatribuciones académicas en Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología*, 30(2), 482-489.
- Rogers, M., Miller, N., & Hennigan, K. (1981). Cooperative games as an intervention to promote cross-racial acceptance. *American educational research journal*, 18(4), 513-516.
- Rosenhan, D. L.; salovey, P.; Karylowski, J. y Hargis, K. (1981). Emotion and altruism. En J.P. Rushtor y R. M. Sorrentino (eds.), *Altruism and helping behavior: Social personality and developmental perspectives*. Nueva Jersey: Erlbaum.
- Ruiz Morales, J. (2014). *Experiencias sociales y educativas en los procesos de participación con niñas y niños jóvenes en la ciudad de Sevilla entre los años 2005/2008*.
- Santrock, J. W., & Rodríguez, F. L. (2007). *Desarrollo infantil*. McGraw-Hill Interamericana.
- Serrano, J.M y Calvo, M.T. (1994). *Aprendizaje cooperativo: técnicas y análisis dimensional*. Murcia: Caja Murcia Obra Cultural.
- Shaffer, D. (2002). *Desarrollo Social y de la Personalidad, 4ª edición*. Madrid: Thomson.
- Sharan, S. & Sharan, I. (1976). *Small group teaching*.

- Sharan, S. (1980). Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes, and ethnic relations. *Review of educational research*, 50(2), 241-271.
- Sherif, M. (1966). *In common predicament: Social psychology of intergroup conflict and cooperation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Slavin, R. (1990). *Cooperative Learning theory, research and practice*. Boston, Allyn and Bacon.
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning. *Review of educational research*, 50(2), 315-342.
- Slavin, R. E. (1983ab). When does cooperative learning increase student achievement?. *Psychological bulletin*, 94 (3), 429.
- Slavin, R. i cols. (1984). Combining cooperative learning and individualized instruction: Effects on student mathematics achievement, attitudes, and behaviours. *Elementary School J.*, 84, pp. 409-422.
- Stainback, W. y Stainback, S. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Sterling, A. (1990) Social Behaviour updated. A review of Eisenberg & Mussen`s the roots of prosocial behavior in children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 36 (4), 581-584).
- Strayer, F. (1981). The nature and organization of altruistic behaviour among preschool children. En J.P. Rushton y R.M. Sorrentino (eds.), *Altruism and helping behavior*. Hillsdake: Lawrence Erlbaum.
- Tajfel, H. (1974). "La categorización social". En: *Moscovici. Introducción a la Psicología Social*. Barcelona. Planeta.
- Trujillo, A. V. (2014). El hombre un ser social. *Revista Unimar*, 28(4).
- Uslaner, E. M. (2002). *The Moral Foundations of Trust*. Cambridge University Press.
- Venegas Rubiales, F. M., García Ortega, M. D. P., Venegas Rubiales, A. M., Francisco Manuel Venegas Rubiales, M. D., & Pilar García Ortega, A. M. V. (2010). *El juego infantil y su metodología (MF1030\_3)* (No. 796 796). e-libro, Corp.
- Vygotski, L. S. (1979a). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: crítica Grijalbo.
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2009). The roots of human altruism. *British Journal of Psychology*, 100(3), 455- 471.

Wilson, E.O. (1980). *Sociobiológica. La nueva síntesis*. Barcelona: Omega (trabajo original publicado en 1975).

Zabala-Irastorza, M. A. (2015). *Juegos cooperativos en el recreo: Una propuesta para fortalecer la cohesión grupal y favorecer las conductas prosociales en Educación Infantil*.

Zumalabe, J. M. (1994). Modelos teóricos explicativos de la socialización y la conducta prosocial. En M. Garaigordobil y C. Maganto (eds.), *Socialización y conducta prosocial en la infancia y en la adolescencia* (pp. 9-31). Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

Zumbalabe, J. M. (1993). *El estudio de la personalidad. Ideas directrices y controversias*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

## **Anexos**

---

## Anexo 1: Teorías del juego en la historia.

Figura 2: Teorías del juego según las épocas históricas, los autores y sus características (Garaigordobil, 2003).

El juego en Europa hasta el siglo XVIII	
Siglos XIII-XVI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registro literario con 54 juegos de adultos. Siglo XIV.</li> <li>• Se representan propiamente juegos de niños. Pintura de Bruegel. Siglo XVI.</li> </ul>
Siglo XVIII	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de la 1ª pedagogía basada en el juego.</li> </ul>
Enunciaciones clásicas. Siglo XIX.	
Teoría del recreo. F. Schiller	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El juego como actividad estética y de recreación.</li> </ul>
Teoría del exceso de energía. H. Spencer	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El juego como descarga de energía excedente.</li> </ul>
Teoría del descanso. M. Lazarus	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Efecto recuperatorio del juego: el juego sirve para descansar y recuperar energía.</li> </ul>
Formulaciones biologicistas. Siglo XX.	
Teoría de la anticipación funcional. K. Groos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El juego como preejercicio de funciones necesarias para la vida adulta.</li> </ul>
Teoría de la recapitulación. S. Hall	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El juego como reproducción de la filogenia en la ontogenia, reproducción de la historia desde los homínidos prehistóricos hasta la actualidad.</li> </ul>
La perspectiva psicoanalítica. Siglo XX	
El juego como elaboración de experiencias traumáticas. S. Freud.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El juego como elaboración de experiencias traumáticas mediante la repetición simbólica.</li> <li>• Tendencia al placer del juego.</li> <li>• El juego como disfraz de la libido, realizador de deseos y vía de descarga de la vida pulsional.</li> <li>• El deseo de ser mayor es el motor del juego.</li> </ul>
El juego, un lenguaje de símbolos como el sueño. M. Klein.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El juego es un lenguaje de símbolos como el sueño.</li> <li>• El juego como mecanismo de elaboración de la ansiedad.</li> <li>• La inhibición del juego cursa paralela a la inhibición del aprendizaje.</li> <li>• El juego crea y fomenta el pensamiento representativo.</li> <li>• Valor diagnóstico y terapéutico del juego.</li> </ul>
El juego en una de las líneas del desarrollo. A. Freud.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Del cuerpo a los juguetes y del juego al trabajo: la capacidad lúdica se transforma progresivamente en capacidad laboral.</li> </ul>
El juego como actividad sintetizadora del Yo. E. Erikson.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Función del juego: alucinar un dominio yoico.</li> <li>• Juego y crecimiento: juego infantil distinto sentido y función que el juego del adulto.</li> <li>• Esferas del juego: autoesfera, microesfera y macroesfera.</li> <li>• El juego como instrumento diagnóstico y terapéutico.</li> </ul>
El juego es el origen de la experiencia cultural del hombre. D. Winnicott	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El objeto transaccional, 1º experiencia de juego, 1º posesión "No-Yo".</li> <li>• La confianza en la base del juego.</li> <li>• El espacio del juego: mundo simbólico, área intermedia de experiencia entre el mundo interno y el mundo externo.</li> <li>• Valor terapéutico del juego.</li> <li>• El juego en el origen de la experiencia cultural: del objeto transaccional al juego, y de éste a la experiencia cultural del hombre.</li> </ul>
Modelos psicogenetistas de diverso enfoque. Siglo XX.	
El juego como asimilación de la realidad al Yo. J. Piaget.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El juego es pura asimilación consistente en cambiar la información de entrada de acuerdo con las exigencias del</li> </ul>

	<p>individuo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A través del juego el niño construye y desarrolla las sucesivas estructuras mentales.</li> <li>• Las actividades lúdicas son instrumentos para investigar cognoscitivamente el entorno.</li> <li>• Clasificación de los juegos: sensoriomotrices, simbólicos, reglas.</li> </ul>
<p>El juego como ejercicio y exploración de cada nueva función. H. Wallon</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El juego como ejercicio libre de una función antes de integrarse en el proceso de la realidad.</li> <li>• Trascendencia del juego en el desarrollo psíquico.</li> <li>• Valor diagnóstico del juego.</li> <li>• Clasificación de los juegos: funcionales, ficción, adquisición y fabricación.</li> </ul>
<p>El juego como autoconfirmación de la personalidad infantil. J. Chateau</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalidad del juego: afirmación de sí mismo y prueba de la personalidad infantil.</li> <li>• El juego es fuente de las actividades superiores del hombre: cultura, ciencia, arte, religión, etc.</li> <li>• El juego como medio de observación de la personalidad infantil.</li> <li>• Clasificación de los juegos: no reglados y reglados.</li> </ul>
<p>Las aportaciones de la psicología rusa. Siglo XX.</p>	
<p>Juego y desarrollo de las funciones psíquicas superiores. L.S. Vygotsky</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La creación de situaciones ficticias está en la base del juego.</li> <li>• El juego es realización imaginaria de deseos, satisfacción de deseos generalizados.</li> <li>• Placer del juego en la superación de impulsos inmediatos: la renuncia como placer y fuente de desarrollo moral.</li> <li>• El juego como desencadenante del desarrollo.</li> <li>• Juego, desarrollo social y conciencia del Yo.</li> <li>• Juego y desarrollo de las funciones psicológicas superiores.</li> </ul>
<p>Naturaleza y origen histórico-social del juego de rol. D.B. Elkonin</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Origen histórico o social del juego de rol.</li> <li>• El juego no surge espontáneamente, sino debido a la educación.</li> <li>• Influencia de las actividades y relaciones del hombre en el juego.</li> <li>• El juego como unidad orgánica entre el papel y las acciones.</li> <li>• Funciones del juego en el desarrollo psíquico: impacto emocional de la actividad humana, descentramiento cognitivo y desarrollo moral.</li> </ul>

## **Anexo 2: Dinámicas de grupo que fomentan la cooperación.**

- La Comisión de Apoyos, es un grupo de alumnos/as que se reúne semanalmente para determinar de qué manera se pueden dar apoyo mutuo y conseguir una mayor cohesión (Stainback y Stainback, 1999).

- El Compañero tutor, encargado de tutorizar a otro para facilitar la participación de todos; tanto en el equipo como en el aula (Stainback y Stainback, 1999).

- La Pelota, permite conocerse mutuamente y se utiliza para aprender los nombres de los compañeros/as durante el inicio del curso. Consiste en dibujar un círculo en el suelo mientras los niños/as se colocan alrededor. Después, uno de ellos se tendrá que colocar en el centro del círculo con una pelota; el cual, tendrá que decir su nombre y después el nombre del compañero/a al que va a tirar la pelota. Más tarde, se sentará en el medio del círculo y repetirá la misma acción con el siguiente compañero/a. Este esquema se repetirá hasta que todos los alumnos/as hayan participado (Candler, 2015).

- El equipo de Manuel, es contar una historia sobre un niño con este nombre a quien no le gusta trabajar en equipo. Después, los niños/as individualmente tienen que explicar las ventajas de trabajar cooperativamente. Una vez hecho el trabajo individual, los niños/as se juntan en grupos para poner en común sus opiniones y finalmente cada grupo expone al resto sus impresiones acerca del tema. La finalidad de esta dinámica es que los niños/as comprendan que el trabajo en equipo genera más ideas que el trabajo individual (Gómez, García y Alonso, 1991).

- El Mundo de Colores, los participantes en silencio se ponen de espaldas a la pared con los ojos cerrados. Después, a cada uno se le pega un círculo en la frente de un color, excepto a uno de los participantes que no se le pone el adhesivo o se lo coloca de otro de diferente. Seguidamente, todos abrirán los ojos y dispondrán de dos minutos para agruparse por el color. Una vez estén todos agrupados, hablarán entre todos de lo sucedido, de sus sentimientos, etc. (Pujolàs, 2008).

- La Telaraña, todos los alumnos/as se tienen que colocar en un corro. Para empezar la actividad, el docente coge con sus manos un ovillo de lana y se presenta diciendo su nombre y algún aspecto positivo sobre él. Seguidamente, lanza el extremo del ovillo a uno de los alumnos/as, que tendrá que seguir la misma dinámica (Mínguez, 2009).

- La Maleta, el docente lleva al aula una maleta llena de objetos; entonces va sacando los objetos y les explica su significado al grupo-clase. Al terminar, les explica que esta actividad es anual y deberán hacerlo todos los niños/as (Kagan, 1999).



### **Anexo 3. Propuesta de intervención**

#### Sesión introductoria: Sillas competitivas Vs. sillas cooperativas.

##### Objetivos

- Reflexionar sobre el juego competitivo y sus consecuencias.
- Comprender el juego cooperativo y sus ventajas.

Materiales: Sillas.

Organización y lugar de realización: Grupo-clase entero en el aula de psicomotricidad.

Duración: 25 minutos (inicio: 5 minutos, desarrollo: 10 minutos y, despedida, 10 minutos).

Actividad: En la asamblea y sentados todos en círculo, el profesor/a explicará a los niños/as que van a jugar a las sillas competitivas, que inducen a la competición y que se basan en ganar o perder para que “solo algunos se sienten”; y, a las sillas cooperativas, donde se busca la cooperación para obtener un fin común; es decir, “que todos consigan sentarse”.

Por un lado, en el juego de sillas competitivas, los niños/as tendrán que bailar alrededor de éstas y cuando la música se pare, tendrán que sentarse en una de ellas. Cabe destacar, que los niños/as que no tengan silla y no puedan sentarse; quedarán eliminados del juego. Por otro lado, en el juego de las sillas cooperativas, los niños/as tendrán que bailar alrededor de éstas y cuando la música se pare, deberán compartir las sillas para que todos puedan sentarse; de esta manera; ningún niño/a será eliminado. Finalmente, se volverá al lugar de la asamblea para realizar una reflexión sobre el juego. Para ello, todos se sentarán en círculo y el profesor preguntará a los niños/as: ¿Qué juego os ha gustado más: las sillas competitivas o cooperativas? ¿Por qué?, ¿Cómo os sentís mejor: compitiendo o cooperando?, ¿Por qué?, etc.

#### Juegos de comunicación y conducta prosocial

##### Comunicación-cohesión grupal

Sesión 1: La vara de fuego.

##### Objetivos

- Comunicar verbalmente la información.
- Fomentar la escucha activa.
- Conocer los nombres de los compañeros/as.
- Desarrollar el sentimiento de pertenencia al grupo-clase.

Materiales: Churro de tamaño pequeño de goma espuma.

Organización y lugar de realización: Grupo-clase entero en el aula habitual.

Duración: 25 minutos (inicio: 5 minutos, desarrollo: 10 minutos y, despedida, 10 minutos).

Actividad: En la asamblea, el profesor/a explicará a los niños/as que van a jugar a la vara de fuego; según la dirección de las agujas del reloj. Este juego, consistirá en que los niños/as se vayan pasando la vara de forma rápida para no quemarse. Además, el juego tendrá dos consignas: cuando se pase la vara habrá que preguntar: ¿Cómo te llamas? Y, cuando alguien reciba la vara tendrá que decir su nombre. Cabe destacar, que este esquema se repetirá hasta que todos los niños/as se hayan presentado. Finalmente, se volverá al lugar de la asamblea para realizar una reflexión sobre el juego. Para ello, todos se sentarán en círculo y el profesor preguntará a los niños/as: ¿Qué habéis sentido cuando os pasaban la pelota?, ¿os habéis presentado todos?, ¿Cómo?, ¿hay alguien que no haya pasado la pelota o presentado?, ¿Por qué?, etc.

Ayuda-confianza

Sesión 2: El ciego y su guía.

Objetivos:

- Comunicar verbalmente o con gestos la información.
- Fomentar la escucha activa.
- Ser capaz de tomar decisiones.
- Potenciar la interacción corporal positiva.
- Desarrollar conductas prosociales de ayuda: guiar y cuidar al otro.

Materiales: antifaces.

Organización y lugar de realización: parejas en el patio de recreo.

Duración: 30 minutos (inicio: 5 minutos, desarrollo: 15 minutos y, despedida, 10 minutos).

Actividad: Antes de salir al patio de recreo, el profesor/a explicará a los niños/as que van a jugar al ciego y el guía. Para ello, tendrán que agruparse por parejas y decidir quién es el ciego (llevará los ojos tapados con una antifaz) y, quien es el guía (tendrá que guiar a su compañero/a). Cabe destacar, que en el patio de recreo habrá una zona acordonada; donde deberá llegar el ciego mediante la ayuda de su guía. Para conseguirlo, el guía tendrá que usar el lenguaje verbal para comunicarle pistas o valerse de gestos para infundirle valor, tranquilidad, etc.; a su respectiva pareja. No estarán permitidos conductas agresivas entre los

compañeros, como pegar, chillar, insultar, etc. Una vez que los niños/as hayan formado sus parejas, saldrán al patio con el profesor/a. El cual, recordará a cada pareja que el ciego debe llegar a la zona acordonada con la ayuda del guía a través de sus instrucciones; estando prohibido las faltas de respeto entre ellos. Cuando el ciego de cada pareja llegue a dicha zona, se invertirán los roles; de esta manera, el ciego pasará a ser guía y viceversa. La actividad finalizará cuando todas las parejas hayan experimentado los dos roles. Finalmente, en el patio de recreo, se realizará una reflexión sobre el juego empleado en esta sesión. Para ello, todos se sentarán en círculo. Una vez sentados, cada pareja irá saliendo al centro del círculo y comentado su experiencia. Para expresarse con mayor facilidad, el profesor/a les irá exponiendo las siguientes preguntas: ¿habéis podido formar parejas?, ¿ha habido algún problema?, ¿Cuál?, ¿Cómo se sentía el ser ciego y necesitar ayuda?, ¿Cómo se sentía ser guía y tener que ayudar?, ¿hay alguien que no haya querido ser ciego o guía?, ¿Por qué?, ¿erais capaces de guiar a vuestro ciego?, ¿Qué decíais o hacíais para ello?, etc.

### Cooperación

Sesión 3: El lobo y las ovejas.

#### Objetivos:

- Utilizar la interacción multidireccional de forma amistosa.
- Ser capaz de tomar decisiones.
- Desarrollar conductas de cooperación a través de la formación de corrales.

Materiales: radiocasete y cd con ruidos de persecuciones.

Organización y lugar de realización: tríos y un grupo de cinco en el aula de psicomotricidad.

Duración: 30 minutos (inicio: 5 minutos, desarrollo: 15 minutos y, despedida, 10 minutos).

Actividad: Se bajará al aula de psicomotricidad, donde en asamblea el profesor/a explicará a los niños/as que van a jugar al lobo y a las ovejas. Para ello, elegirá a cinco niños/as; los cuales, serán lobos. En cuanto a los otros niños/as, se deberán agrupar por tríos y decidir quién de ellos será la oveja; mientras que los otros dos miembros se pondrán enfrente uno de otro dándose las manos formado un corral seguro para su oveja. La actividad consistirá en que cuando la música suene cada oveja deberá buscar un corra donde resguardarse del peligro. Sin embargo, cuando la música se apague las ovejas deberán salir de su corral y buscar otro; será entonces cuando los lobos las puedan pillar. Para ello, los lobos tendrán que tocar el brazo de las ovejas. Este esquema, se repetirá hasta que todos los niños/as hayan experimentado los

tres roles: corral, lobo y oveja. Finalmente, en la sala de psicomotricidad, se realizará una reflexión sobre el juego empleado en esta sesión. Para ello, todos se sentarán en círculo. Una vez sentados, el profesor les irá exponiendo las siguientes preguntas: ¿habéis podido formar tríos?, ¿ha habido algún problema?, ¿Cuál?, ¿Cómo se sentía el ser oveja y necesitar resguardo?, ¿Cómo se sentía ser corral y tener que resguardar?, ¿Cómo se sentía ser lobo y tener que pillar?, ¿hay alguien que no haya querido ser oveja, corral o lobo?, ¿Por qué?, ¿erais capaces de encontrar un corral o pillar?, ¿Cómo lo hacíais?, etc.

### Juegos de creatividad a través de interacciones positivas:

#### Creatividad verbal

Sesión 4: Adivina, adivinanza, ¿Quién soy yo?.

#### Objetivos:

- Comunicar información de forma verbal y/o gestual.
- Fomentar la escucha activa.
- Ser capaz de tomar decisiones.

Materiales: cuentos infantiles (la gallina cocorina y orejas de mariposa).

Organización y lugar de realización: grupo-clase entero, subdivido en dos grupos diferentes y en el aula habitual.

Duración: 35 minutos (inicio: 5 minutos, desarrollo: 20 minutos y, despedida, 10 minutos).

Actividad: El profesor/a dividirá a la clase en dos grupos, el grupo A y el grupo B. Cada grupo deberá elegir un cuento y dentro de éste a un personaje. Tras hacer estas elecciones, ambos grupos dispondrán de un tiempo de preparación para estudiar las características más relevantes de su personaje. Después, el grupo B y A se turnarán para realizarse preguntas sobre sus respectivos personajes; hasta que ambos grupos adivinen de que personajes en concreto se trataban. Finalmente, se realizará una asamblea donde se reflexionará sobre el juego empleado en la sesión. Para ello, el profesor/a preguntará a los niños/as: ¿habéis tenido problemas para llegar a un acuerdo sobre los cuentos y los personaje?, ¿Cuáles?, ¿Cómo se han resuelto?, ¿se han tenido en cuenta todas las opiniones?, ¿Cómo erais capaces de adivinar los personajes?, etc.

## Dramática

Sesión 5: Los oficios.

### Objetivos:

- Comunicar información de forma verbal y gestual.
- Fomentar la escucha activa.
- Ser capaz de tomar decisiones
- Cooperar para representar un oficio.

Materiales: Flashcards de oficios (doctor, peluquera, bombero y veterinario)

Organización y lugar de realización: grupo-clase entero, subdivido en cuatro grupos diferentes y en el aula habitual.

Duración: 35 minutos (inicio: 5 minutos, desarrollo: 20 minutos y, despedida, 10 minutos).

Actividad: El profesor/a dividirá la clase en cuatro grupos y asignará a cada uno de ellos una flashcard sobre un oficio. Después, cada equipo deberá dialogar entre ellos para decidir cómo representar gestualmente el oficio correspondiente. Una vez acordada la representación, cada equipo deberá salir al centro del aula a realizar su actuación mímica mientras el resto de equipos intentan adivinarlo. Cuando lo hayan adivinado, saldrá otro equipo. Este esquema, se repetirá hasta que todos los grupos hayan representado su oficio. Finalmente, se realizará una asamblea donde se reflexionará sobre el juego. Para ello, todos se sentarán en círculo y el profesor/a les preguntará: ¿Cómo os ha resultado representar y/o adivinar un oficio?, ¿habéis tenido problemas para llegar a un acuerdo sobre como representarlos?, ¿Cuáles?, ¿Cómo se han resuelto?, ¿se han tenido en cuenta todas las opiniones?, ¿Cómo erais capaces de adivinar los personajes?, etc.

## Gráfico-figurativa

Sesión 6: nuestro dibujo.

### Objetivos:

- Ser capaz de tomar decisiones.
- Realizar cooperativamente un dibujo.
- Desarrollar la creatividad.

Materiales: DINA3, lápices y pinturas de colores.

Organización y lugar de realización: tríos y en el aula clase habitual.

Duración: 25 minutos (inicio: 5 minutos, desarrollo: 15 minutos y, despedida, 5 minutos).

Actividad: los niños/as tendrán que formar grupos de tres personas. Una vez formados, el profesor repartirá a cada grupo un folio blanco DIN A3, un lápiz y pinturas de colores. Seguidamente, los niños/as deberán elegir el orden para comenzar a dibujar. Tras ordenarse, cada niño/a dispondrá de cinco minutos para realizar un dibujo; pasado este tiempo el profesor dirá “pasar el dibujo” y éste pasará manos de otro compañero/a quien deberá dibujar en él otras composiciones. Tras los siguientes minutos de rigor y la orden del profesor/a, el dibujo pasará a manos del último miembro del equipo; quien deberá a hora elegir como colorear el mismo. Finalmente, se realizará una asamblea donde se comentará el juego y los dibujos creados. Para ello, el profesor/a preguntará: ¿Cómo os ha resultado elegir el turno de dibujo?, ¿habéis tenido problemas?, ¿Cuáles?, ¿Cómo se han solucionado?, ¿Qué habéis dibujado cada uno de vosotros?, ¿Por qué habéis decidido dibujar eso en particular y no otra cosa?, ¿Cómo habéis coloreado los dibujos?, ¿Por qué?, ¿os parecen bien lo que han dibujado o la forma en que han pintado el dibujo el resto de vuestro compañeros?, etc.

Plástico-constructiva

Sesión 7: Un nueva criatura.

Objetivos:

- Comunicar información de manera verbal.
- Fomentar la escucha activa.
- Ser capaz de tomar decisiones.
- Cooperar para crear una nueva criatura.
- Desarrollar la creatividad.

Materiales: revistas de animales, tijeras, pegamentos y folios.

Organización y lugar de realización: grupo-clase entero, subdividido en cuatro grupos y en el aula clase habitual.

Duración: 40 minutos (inicio: 5 minutos, desarrollo: 30 minutos y, despedida, 5 minutos).

Actividad: El profesor/a dividirá el grupo-clase en cuatro grupos. Cada uno de ellos, se dispondrá en un espacio de la clase y se les repartirán revistas de animales, tijeras, pegamentos y folios. El juego, consistirá en crear una nueva criatura. Para ello, cada miembro del equipo deberá elegir las imágenes de animales que más atractivas le parezcan y recortar sus diferentes partes. Una vez que todos tengan sus partes de animales recortadas, deberán

ponerse de acuerdo sobre que partes utilizar para crear el animal y ponerle un nombre a su creación. Finalmente, se realizará una asamblea donde se comentará el juego y las criaturas creadas. Para ello, el profesor/a preguntará: ¿Cómo os ha resultado elegir las partes del cuerpo para construir la criatura?, ¿habéis tenido problemas?, ¿Cuáles?, ¿Cómo se han solucionado?, ¿Qué y porque habéis creado eso?, ¿'porque le habéis puesto ese nombre?, ¿se han tenido en cuenta todas las opiniones?, etc.

### Evaluación

#### Sesión 8: La obra.

#### Objetivos:

- Comunicar información de manera verbal.
- Fomentar la escucha activa: intragrupal e intergrupala.
- Ser capaz de tomar decisiones.
- Cooperar para decidir el aspecto, los materiales y su cuantía y la manera más adecuada para crear una casa.
- Promover la cohesión y relación grupal de manera amistosa.
- Realizar conductas prosociales: ayudar y ser ayudado.

Materiales: muestras de colores, materiales de construcción (colchonetas, cuerdas y bloques de goma espuma), flashcards de puntitos (para vender los materiales) y materiales de decoración (pinturas de colores, recipientes, pinceles y figuras geométricas de cartulina).

Organización y lugar de realización: grupo-clase entero, subdividido en tres grupos y en aula de psicomotricidad.

Duración: 45 minutos (inicio: 5 minutos, desarrollo: 30 minutos y, despedida, 10 minutos).

Actividad: Previamente, el profesor/a explicará en el aula clase habitual que van a construir una casa y que se dividirán en grupos; los cuales, tendrán diferentes tareas.

Posteriormente, todos bajarán al aula de psicomotricidad; donde el profesor/a dividirá el grupo-clase en tres grupos (A, B y C). La actividad consistirá en construir una casa. Para ello, cada grupo tendrá una misión: el grupo A serán los jefes/as; los cuales, deberán ponerse de acuerdo sobre cómo debe ser la casa y los materiales a emplear para la construcción (aspecto). El grupo B, serán los tenderos quienes deberán vender los materiales necesarios y ponerse de acuerdo sobre su precio de venta (la cuantía de los materiales se realizará a través de tarjetas con puntos: 1 punto, 2 puntos, 3 puntos, 4 puntos y 5 puntos; en base a las nociones

matemáticas de la edad de 5 años). Y, el grupo C, serán los obreros; los cuales, deberán construir la casa; decidiendo la opción más adecuada para ello.

Cabe destacar que, todos los grupos deberán comunicarse entre ellos verbalmente, tomar decisiones, cooperar para conseguir su correspondiente tarea y ayudarse o ayudar cuando así lo requiera la situación; teniendo además una relación amistosa donde no se permitirán faltas de respeto. Además, los diferentes grupos deberán tener en cuenta lo acordado previamente por cada uno de ellos para: conseguir la tarea de cada grupo y conseguir el objetivo final del juego que es construir una casa.

Una vez que la casa esté construida, cada grupo deberá reunirse para observar la casa y decidir si sus decisiones se han o no respetado. Posteriormente, todos los grupos se agruparán juntos y comentaran lo observado.

Finalmente, se realizará una asamblea donde se comentará el juego y la construcción creada. Para ello, cada grupo saldrá el medio del círculo y explicará cual ha sido su situación. Además, el profesor/a les ayudará a expresarse por medio de las siguientes preguntas: ¿Cómo os ha resultado elegir el aspecto de la casa, los materiales y su precio y la forma de edificar?, ¿habéis tenido problemas?, ¿Cuáles?, ¿Cómo se han solucionado?, ¿Qué y porque habéis acordado eso?, ¿Cómo lo habéis acordado?, ¿se han tenido en cuenta todas las opiniones?, ¿os habéis ayudado en algún momento?, ¿en cuál?, ¿a quién?, ¿Por qué?, ¿la relación entre vosotros ha positiva o negativa?, porque?, etc.