

# EL JUEGO COOPERATIVO COMO MÉTODO PARA FAVORECER LA INCLUSIÓN Y EL DESARROLLO DE CONDUCTAS PROSOCIALES

*Cooperative play as a method to favor the inclusion and development  
of prosocial behaviors*

Ana M<sup>a</sup> MEGA AVELLANEDA  
Marta LIESA ORÚS  
Universidad de Zaragoza

## **Resumen**

La relevancia del juego cooperativo en la adquisición de conductas prosociales es reconocido por expertos sobre el tema. El estudio que se presenta se ha llevado a cabo con niños/as de primaria de dos centros docentes educativos de Huesca diferenciados por el nivel socio-cultural. La intención es explorar cuáles son los efectos del juego cooperativo en el desarrollo social y emocional, y si los resultados difieren, o no, entre ambos centros. La observación y el cuestionario validarán si el juego cooperativo mejora la convivencia escolar. Los resultados muestran cómo los conflictos disminuyen y mejoran las relaciones sociales.

*Palabras claves:* aprendizaje servicio, diálogo, conductas prosociales, inclusión y juego cooperativo

## **Abstract**

The importance of cooperative play in the acquisition of prosocial behavior is recognized by some experts. This study presented was carried out with primary school children from two educational centers in Huesca, differentiated by socio-cultural level. The intention is to explore the effects of cooperative play on social and emotional development, and whether the results differ, or not, between the two schools. Observation and questionnaire will validate if cooperative play improves school coexistence. The results show how conflicts diminish and improve relationships.

*Keywords:* learning Service, dialog, prosocial behavior, inclusión, and cooperative play.

*Recibido:* 8-02-2015 – *Aceptado:* 15-03-2015

## 1. INTRODUCCIÓN

Actualmente vivimos en una sociedad a la que se le reconoce cierto prestigio por su intento de crear escuelas inclusivas, dónde todo alumno es aceptado independientemente de sus características (Dueñas, 2010; Leiva, 2008; Tormos y Aja, 2002). Autores como Bravo y Herrera (2011) indican la necesidad de actuar sobre el clima para prevenir la exclusión social y el acoso escolar.

Según Camacho (2013) o López (2008), las *herramientas sociales* no son innatas al ser humano. Desde esta perspectiva se interpreta que el juego cooperativo podría contribuir al desarrollo de habilidades prosociales (Álvarez, 2011; Ferreiro, 2007; Garaigordobil, 2007), y consecuentemente en la prevención de la exclusión social y el acoso en la escuela. Estos estudiosos argumentan que la cooperación impregna la práctica de conductas asertivas por su papel trascendental en el desarrollo emocional, social y afectivo.

Así mismo, los estudios de Berrocal y Aranda (2008), Pacheco y Fernández-Berrocal (2004) y Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu y Rovira (2014), indican que el éxito emocional va ligado al modo en que gestionamos las relaciones inter e intrapersonales. En este sentido, podemos pensar que la cooperación podría ser una estrategia inclusiva, contraria a la competitividad, a desarrollar en los recreos, y encaminada a educar bajo la ayuda incondicional, la solidaridad entre los iguales y la aceptación (Pujolás, 2003). Puede resultar plausible recordar que Delors (1996) anunció los cuatro pilares en los que debía fundamentarse la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

### 1.1. El aprendizaje cooperativo e inclusivo

La pedagogía contemporánea otorga gran significatividad al trabajo cooperativo adquiriendo el compromiso de alejarse de modelos tradicionales para dirigirse hacia la acción, la participación y el diálogo (Melero, 2011, 2013). Esta concepción emana del constructivismo social, un movimiento que enfatiza a la interacción como fuente de aprendizaje (Serrano y Pons, 2011). Los primeros métodos grupales se llevaron a cabo en una escuela pública americana a principios del siglo XIX llegando a nuestros días, gracias a las aportaciones de Dewey y Lewin quienes impregnaron los principios en lo que se fundamenta la cooperación, y con los que se pretende huir de la competitividad y del individualismo (Cano, 2014; Vera, 2009).

El aprendizaje cooperativo implica aprender de manera recíproca; el alumno enseña a la vez que aprende «con sus compañeros y de sus compañeros» en pro de una ventaja cultural (Pujolás, 2010, p.90). Ello conlleva aceptar las diferencias y considerar la diversidad como un valor enriquecedor y como fuente de virtud para cultivar la igualdad de oportunidades. De acuerdo con González, García y Traver (2011) dotar al alumnado de habilidades sociales, es algo cada vez más imprescindible en una sociedad en la que la interdependencia entre sus miembros es fundamental en el trayecto hacia el civismo democrático. Es decir, la acción solidaria reconduce al logro de la reciprocidad del esfuerzo, que surge de la responsabilidad que sentimos por ayudar a quién lo necesite. En definitiva, es enseñarles a convivir: a dar y a recibir, a decir y a escuchar, a enseñar y a aprender, a respetar y hacerse respetar (Kagan, 2001; *cit.* en Pujolás, 2013).

## 1.2. La educación emocional en el juego cooperativo

Los fundamentos de la «afectividad» provienen de las aportaciones de ilustres teóricos, Dewey, Tolstoi, Rogers y Montessori, durante el movimiento de la Escuela Nueva. Desde esta visión, surgió el constructo de «Inteligencia Emocional» para sobrepasar los límites del intelecto, y enfatizar la capacidad para conocer y controlar las propias emociones y las ajenas (Gallardo y Gallardo, 2010). Goleman y Davidson (2012) aseguran que la gestión de las emociones cultiva las relaciones interpersonales, y contribuye al desarrollo de la asertividad, es decir, una actitud intermedia entre la inhibición y la agresividad, en la que el alumno aprende a valorar sus puntos fuertes y tratar de mejorar los deficitarios (Reeve, 1994).

El juego es «lenguaje, es la puerta y el camino que abre paso a la cultura» (Borja, Solé, y Martínez 2012, 60). En esta línea, el pedagogo Tonucci (2003) asegura que el juego proporciona un estilo de aprendizaje lúdico, vivencial y deseado, además, de ser «la principal actividad sobre la que crean sus cimientos y sobre los que construirán su estilo de vida». En este sentido, no es casualidad que la Convención<sup>1</sup> de los Derechos del niño (1989) dedique a la escuela y al juego dos de sus artículos, el 28 y el 31. Si el juego es capaz de «tocar las fibras del placer y la felicidad» (Igoa, y Aldabaldetrekú, 2006, 61), ¿por qué no aprovechar el bienestar emocional que suscita el juego para «aprender a cooperar»? Según Molins (2012), el juego debería estar en la cumbre de la enseñanza; el juego por sí mismo es equiparable a «un ensayo de la vida» pero enfocado desde la felicidad y la diversión, es la actividad a través de la cual exploramos el mundo que nos rodea y ajustamos nuestros comportamientos a él.

Lamentablemente, el juego va perdiendo significatividad conforme crecemos. Sin embargo, autores como Garaigordobil y Fagoaga, (2006, 36) indican que «el juego» no sólo es válido en todas las etapas, sino que es necesario porque estimula en todas sus dimensiones; social, afectivo e intelectual. Así, educar mediante el juego y desde la «cooperación» nos lleva a pensar en un «universo emocional» que proporciona herramientas para enfrentarnos al mundo y a explorar los límites que conquistan la libertad.

[...] en los juegos cooperativos todos los jugadores participan, nadie sobra; nunca hay eliminados ni nadie pierde, participan por el placer de jugar, cooperan para conseguir una finalidad común, combinando sus diferentes habilidades y uniendo sus esfuerzos, compiten contra elementos no humanos en lugar de competir entre ellos, tratando de conseguir entre todos una meta, perciben el juego como una actividad colectiva lo que potencia un sentimiento de éxito grupal y se divierten más porque desaparece la «amenaza» de perder y la «tristeza» por perder. (Garaigordobil, 2007, 13)

## 1.3. El aprendizaje servicio hacia el cambio de actitudes

Si a convivir se aprende conviviendo «no podemos huir de la dependencia recíproca que nos vincula unos a otros» porque vivir dentro de una colectividad implica participar

---

1 Todos los derechos de los niños están recogidos en un tratado internacional que obliga a los gobiernos a cumplirlos: la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN). Es el **tratado más ratificado de la historia** y los 195 Estados que la han ratificado tienen que rendir cuentas sobre su cumplimiento al Comité de los Derechos del Niño.

en busca del bien común (Puig, Cesares, Martín y Serrano, 2011). Entendemos que aprender desde la cooperación es ofrecer una oportunidad para degustar los valores éticos y morales que salvaguardan una convivencia justa. Por tanto, si la reflexión da sentido a lo social, será necesario un dinamismo que impregne lo vivido, que se enriquezca con el intercambio de ideas y no coarte la ayuda o el compromiso común (Páez y Puig, 2013).

Pujolás (2013) indica que una verdadera comunidad invita a sus conciudadanos quienes pueden ofrecer servicio a la comunidad y aprender de ella en un marco de reciprocidad. Es decir, estudiantes, docentes, instituciones o familias tienen la oportunidad de trabajar juntos para formarse, mitigar unas necesidades, y construir sociedades más justas y democráticas (Puig y Rovira, 2006).

De acuerdo con Liesa, Arranz, Vázquez y Otal (2014) los proyectos de Aprendizaje Servicio (ApS) sirven para que los estudiantes den sentido a lo curricular; por la implicación, la responsabilidad y el compromiso solidario que comporta el trabajar en entornos necesitados. A su vez, Tapia (2008, 27) indica que «el aprendizaje aporta calidad al servicio y el servicio aporta significado y aplicación al aprendizaje». En definitiva, es un medio para generar vínculos entre lo académico, cívico, moral y social, y «una manera de educar y de pensar» y «conectar lo pasado para proyectar lo futuro» (Puig, 2012).

Además, Ferrán y Guinot (2012) aseguran que el ApS es una oportunidad para que escuela y sociedad formen un único camino y presten, por medio de sus ciudadanos solidarios, un servicio de calidad que dé respuesta a las necesidades del centro escolar.

«El aprendizaje mejora el servicio, lo que se aprende se puede transferir en forma de acción y permite prestar un servicio de calidad a la comunidad. El servicio mejora el aprendizaje, lo que motiva y dota de sentido, le aporta experiencia vital y permite extraer nuevos aprendizajes». (Guía Zerbikas Fundazioa, 2011)

Partiendo de una realidad escolar que necesita rescatar la convivencia pacífica en sus recreos, parece acertado que los estudiantes de Magisterio que realicen sus prácticas en él, participen en el proyecto de «Recreos Cooperativos» con el fin de aprender en un entorno real y dar respuesta a una necesidad colectiva desde la reflexión, crítica y sensibilidad (Buchanan, Baldwin y Rudisill; 2002). En síntesis, este proyecto pretende dinamizar los recreos para favorecer relaciones más positivas y crear nuevos lazos afectivos entre el alumnado de educación primaria.

## **2. OBJETIVOS**

La finalidad del proyecto de «Recreos Cooperativos» es contribuir a la mejora de las habilidades sociales del alumnado y la convivencia escolar. Este estudio propone, en primer lugar, valorar si el aprendizaje resultante del juego cooperativo difiere, o no, de unos contextos educativos u otros; en segundo lugar, conocer si el juego mejora la relación social entre chicos y chicas en el recreo; y finalmente, identificar cuáles son las habilidades prosociales que van surgiendo, y analizar si contribuyen a evitar situaciones conflictivas en los recreos.

### **3. MÉTODO**

#### **3.1. Diseño**

Con el fin de dar respuesta a los objetivos del estudio se ha diseñado un marco metodológico descriptivo, pues pretende analizar que emociones suscita el juego cooperativo, y la vivencias de éstas en relación con las conductas observadas en los momentos de juego.

El proyecto consta de una sesión semanal de juegos cooperativos en el recreo, durante siete semanas, cuyas sesiones son planificadas por los estudiantes de Magisterio en prácticas, tras recibir una formación inicial por la Ludoteca Municipal de Huesca y el asesoramiento del coordinador del proyecto de cada centro.

En este estudio se utilizan un registro observacional y un cuestionario final como técnicas de recogida de información, y los datos son recogidos por los estudiantes de Magisterio de cada centro partícipe en el proyecto «Recreos Cooperativos».

La información es recogida de los diferentes grupos cooperativos creados, y es contrastada en las reuniones periódicas de coordinación constituidas por un miembro del Equipo de Orientación de Educación Primaria e Infantil de Huesca (EOEIP), el coordinador del proyecto del centro y los estudiantes de Magisterio.

Por un lado, valoran ocho ítems de la hoja de observación relativos al comportamiento que adopta el alumnado, el modo en que resuelven los conflictos surgidos durante el juego, el nivel de cohesión social y de ayuda mutua; y por otro lado, la planificación docente de las sesiones, los juegos cooperativos y las posibles modificaciones futuras.

Además, en la última sesión se recogen los aprendizajes percibidos por el alumnado de Educación Primaria a través de un cuestionario que consta de siete ítems de tipo Likert de respuestas alternativas que proporcionan información sobre la importancia del juego cooperativo, la percepción de las emociones vividas y el nivel de cohesión grupal logrado.

Recalamos que, la pretensión final no es generalizar los resultados sino representar un constructo social desde diferentes realidades que representan a la diversidad presente en Huesca.

#### **3.2. Contexto del estudio. Participantes**

La unidad de análisis corresponde al proyecto de «Recreos Cooperativos e Inclusivos», una experiencia de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación y del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de la Hoya de Huesca. En el estudio participan dos centros públicos de Huesca con realidades sociales y culturales diferentes entre sí.

Por un lado, el alumnado de 3<sup>o</sup> y 4<sup>o</sup> de E.P del C.E.I.P. Pedro J. Rubio; un colegio deseado por las familias, con un exceso de demanda y una elevada ratio, situado en un entorno sociodemográfico con estabilidad laboral, y un nivel socioeconómico medio-alto. Por otro lado, el alumnado de 1<sup>o</sup> y 2<sup>o</sup> de E.P del C.E.I.P. Pio XII; un contexto que aglutina a gran parte de la población en riesgo de exclusión social y en situaciones des-

favorables; mayoritariamente población de etnia gitana y de origen inmigrante, y que cuenta con dos aulas de Educación Especial.

La participantes han sido elegidos por el equipo directivo de ambos centros, atendiendo a la presencia de grupos en riesgo social y escasas relaciones sociales que dificultan la cohesión del grupo-clase. En estos grupos hay alumnado aislado o no aceptado por sus compañeros, con baja competencia emocional, niños tímidos y retraídos, y otros conflictivos y agresivos.

### 3.3. Procedimiento

La experiencia se llevó a cabo durante tres meses a razón de una sesión semanal en la hora del recreo. Con el fin de operativizar la recogida y el análisis de datos sistematizamos el proceso en varias fases.

- Fase I.** Realización de una prueba piloto formada por una pequeña muestra de ocho alumnos elegidos al azar de entre el grupo de la muestra participante.
- Fase II.** Elaboración de la hoja de observación con las conductas comportamentales observables e identificables en la prueba piloto.
- Fase III.** Validez y fiabilidad de estos instrumentos, por varios jueces expertos.
- Fase III.** Creación de grupos base cooperativos y asignación de un estudiante de Magisterio/tutor a cada uno de éstos.
- Fase IV.** Recogida de información del alumnado de Magisterio (registro observacional).
- Fase V.** Contrastar información en reuniones periódicas de coordinación con el EOEIP.
- Fase VI.** Recogida de información del alumnado de Educación Primaria (prueba colectiva a partir de un cuestionario).
- Fase VII.** Análisis de los resultados obtenidos y valoración de la experiencia.

### 3.4. Instrumentos

Para la recogida de los datos se ha utilizado un cuestionario de evaluación destinado al alumnado partícipe, de cada uno de los centros y, una hoja de observación para el profesorado, coordinador, y alumnos de prácticas de Magisterio.

La validación de contenido se garantizó presentando ambos instrumentos de evaluación a 5 jueces expertos de la Universidad de Zaragoza, quienes contaban con una pauta para evaluar de 1 a 5 el análisis de la congruencia y pertinencia de los ítems al propósito del cuestionario, así como también con un espacio para proponer cambios y/o sugerencias. En el cuestionario se modificaron algunos ítems por no superar el índice acordado entre los jueces.

Para determinar la fiabilidad o consistencia interna del cuestionario, se llevó a cabo una prueba piloto con 4 alumnos elegidos al azar de entre la muestra participante de ambos centros. Los resultados arrojaron un coeficiente de Alfa de Cronbach de 0,87, el cual excede el valor mínimo de 0,70 para determinar la confiabilidad de la prueba (DeVellis, 2003; Kline, 2000).

La versión final del cuestionario consta de siete ítems de tipo Likert de respuestas alternativas y con un espacio para que el alumnado añada información adicional. Esta prueba colectiva se ha pasado a un total de 111 alumnos. En la *tabla 1* se sintetiza la estructura del cuestionario y la información que se recoge en relación con los objetivos del estudio.

TABLA 1: Variables recogidas en la prueba de evaluación colectiva

<i>Instrumento</i>	<i>Variables</i>		<i>Ítems</i>
Cuestionario (suministrado al alumnado E.P)	Relación social	Entre chicas y chicos	1
		Percepción de mis compañeros	2
		Uno mismo respecto al grupo	4
	Conciencia emocional	Percepción de emociones compartidas	3, 4, 5
		Autoconcepto y emociones al jugar en equipo	3, 7
		Autorregulación en otros ámbitos	3
	Cooperación	Interdependencia positiva	3, 4
		Celebración del éxito grupal	5
		Resolución de conflictos	6
		Habilidades interpersonales	7

La versión final de la hoja de observación destinada al profesorado recoge dos ítem; el comportamiento del alumnado (conductas problemáticas, relaciones interpersonales e implicación); una valoración de los juegos programados y el éxito de la planificación, posibles mejoras, con una puntuación entre 0 y 5 (la más alta). Además se incluyen 4 preguntas abiertas para recoger información sobre dificultades encontradas, medidas correctoras, aspectos positivos y previsiones para la semana siguiente.

#### 4. RESULTADOS

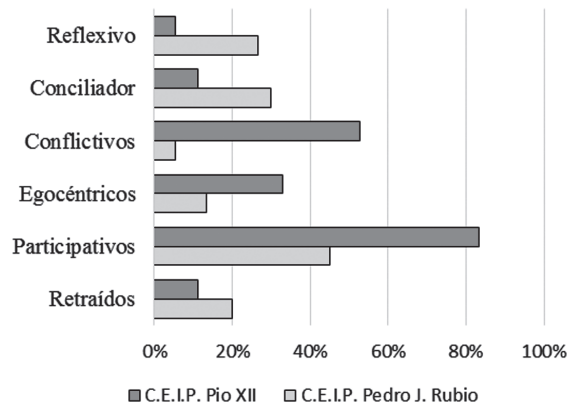
Se pretendía conocer si el proyecto de Recreos Cooperativos servía para mejorar las habilidades sociales, personales y emocionales del alumnado partícipe, y ofrecer una valoración de la eficacia que tiene el juego cooperativo en pro de mejorar la estabilidad emocional del alumnado, y por ende la convivencia escolar del centro.

Al analizar los problemas de interacción social en ambos centros encontramos que en el C.E.I.P. Pio XII surgen más conflictos durante la práctica de los juegos cooperativos (52,7% frente a un 5,3% en el CEIP Pedro J. Rubio). No obstante, son más participativos (83,3% frente a un 45%) y menos retraídos a la hora de interaccionar con otros grupos (11,2% frente a un 20%). En contraposición, son más egocéntricos (33% frente

a un 13,3%) y presentan una menor capacidad en la resolución de los conflictos que surgen durante el juego (5,5% frente a un 26,6%, respectivamente).

En ambos centros se proyectan actitudes de desconfianza, y relaciones intergrupales estereotipadas, evidenciadas por comportamientos de burla, indiferencia y ridiculización (Gráfico 1), actitudes que disminuyen considerablemente al finalizar el proyecto.

GRÁFICO 1: Conductas sociales observables en ambos centros educativos



Uno de los objetivos era conocer si el juego cooperativo servía para mejorar las relaciones sociales entre chicos y chicas, y si era posible compartir intereses comunes.

En ambos centros se observaban situaciones discriminatorias de género que repercutían en el apego y en los lazos afectivos entre chicos y chicas, en un marco de expectativas y profecía negativa, que perjudicaba a las relaciones sociales, a la comunicación, y por ende, al desarrollo del pensamiento divergente en la toma de decisiones de juego que ocasionaban situaciones de exclusión, aislamiento y peleas entre grupos.

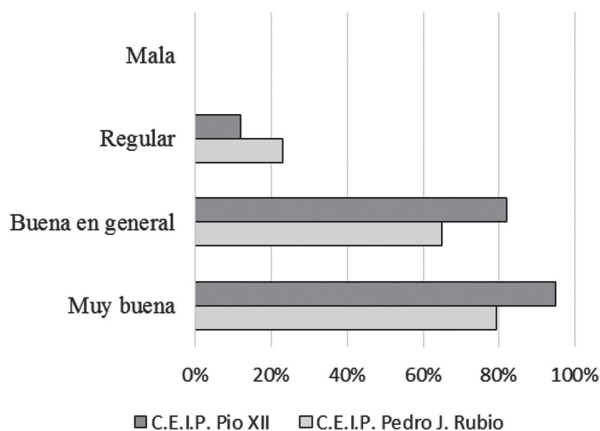
Los comportamientos y las actitudes mostradas según el sexo, parecían ser aspectos de retraimiento a la hora de jugar todos juntos, pues las chicas destacaban por ser más sedentarias, pasivas, tímidas e inseguras, y los chicos por presentar un carácter más competitivo, mostrándose reacios a jugar en equipos mixtos.

Otro de los objetivos era mejorar la competencia socioemocional para facilitar la inclusión de los alumnos en riesgo de exclusión social facilitando la interacción a través del juego.

Los resultados indican que el nivel de interdependencia de los grupos cooperativos mixtos alcanza, al finalizar el proyecto, un rango porcentual muy positivo en ambos centros; un 12% y 23% puntúan la relación entre chicos y chicas como «regular»; un 82% y 65% como «buena»; y sorprendentemente, un 95% y 79,4% como «muy buena», en el C.E.I.P. Pio XII y C.E.I.P. Pedro J. Rubio, respectivamente. Las mejoras son evidentes, pues el aprender a relacionarse desde el juego cooperativo ha supuesto una mejora de las relaciones interpersonales y la adquisición de valores como la igualdad de género, el respeto, la convivencia escolar, el liderazgo y el bienestar personal.



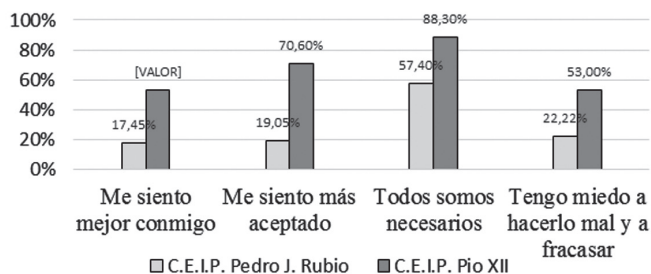
GRÁFICO 2: Percepción del nivel de interdependencia alcanzado por el alumnado



Al analizar las respuestas que ofrece el alumnado sobre lo que siente al jugar cooperativamente, se refleja una mejora en la convivencia de ambos centros. Los resultados muestran una correlación inversa entre los estereotipos «conflictivos y problemáticos» y los sentimientos que el juego provoca en el alumnado.

Se observa como el 53% del alumnado del C.E.I.P. Pío XII y el 22,22% del C.E.I.P. Pedro J. Rubio «temían las posibles represalias si su equipo fracasaba por su culpa». Sin embargo, estos comportamientos competitivos se van convirtiendo en cooperativos conforme transcurren las sesiones.

GRÁFICO 3: Sentimientos que al alumnado de E.P les suscita el juego cooperativo



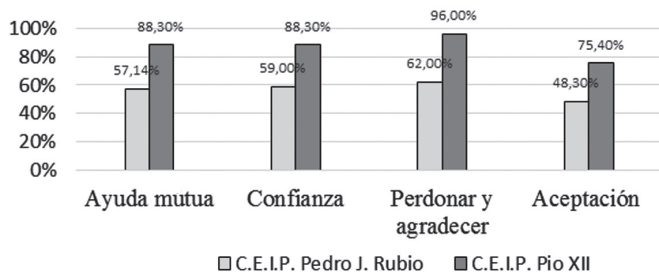
Al finalizar, las valoraciones positivas indicadas por el alumnado difieren, también, de un centro a otro. Así, un 88,3% del alumnado del C.E.I.P. Pío XII, frente aun 57,14% del alumnado del C.E.I.P. Pedro J. Rubio consideran que «todos son necesarios para lograr el éxito». Sorprendentemente, el centro con mayores rivalidades culturales obtiene mejores puntuaciones e incluso aparecen, con mayor frecuencia, gestos de apoyo y de ánimo recíprocos. A diferencia, en el C.E.I.P. Pedro J. Rubio surgen más dificultades para configurar grupos cooperativos; únicamente el 19,05% «se siente más aceptado», y

el 17,45% «se siente mejor consigo mismo» a diferencia del C.E.I.P. Pio XII donde los porcentajes alcanzados son mayores respectivamente; 70,6% y un 53%.

Al valorar como las relaciones interpersonales y las competencias emocionales que les suscita el juego cooperativo, se obtienen puntuaciones muy positivas, pues el 94,9% de la muestra total indica «sentirse emocionado y feliz al jugar con sus compañeros/as», argumentando que «ahora dialogamos en la resolución de conflictos», «respetamos la opinión de los compañeros» y «nos expresamos sin miedo». En definitiva, son ellos mismos quienes remarcan los principios en los que se fundamenta la cooperación.

Atendiendo al Gráfico 4 podemos apreciar las habilidades interpersonales que muestran durante el juego. Sorprendentemente los alumnos de menor edad (CEIP Pio XII) tienden a ofrecer mayor «ayuda mutua» (un 88% frente a un 57,14%), «confianza» (88,3% frente a un 59%), y «perdonar y agradecer» más fácilmente ya que tienen menos prejuicios hacia sus iguales (96% frente a un 62%).

GRÁFICO 4: Habilidades interpersonales y cooperativas mostradas



Se observa como conforme van madurando, la imagen que se crean de sí mismos es más negativa. Así, solo un 48,3% del alumnado del C.E.I.P. Pedro J. Rubio (3<sup>o</sup> y 4<sup>o</sup> E.P) «se acepta tal y como es», en contraposición, el alumnado del C.E.I.P. Pío XII (1<sup>o</sup> y 2<sup>o</sup> E.P.) que alcanza mejor puntuación (75,4%).

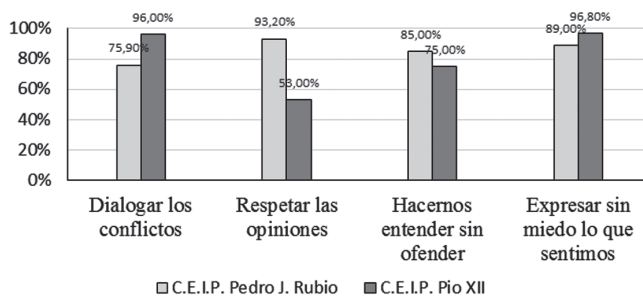
Estos datos parecen indicar la importancia de crear experiencias cooperativas, desde tempranas edades ya que precisamos alumnos capaces de proyectar lo bueno, en lugar de enjuiciar y hundir su autoestima.

Otro de los objetivos era valorar si la cooperación servía de premisa para disminuir conflictos sociales y aumentar estilos de conductas asertivas.

Los resultados indican que el alumnado del C.E.I.P. Pío XII considera más positivamente al ítem de la comunicación. Un 96% del alumnado, considera primordial dialogar para solucionar los conflictos, aunque realmente no es capaz de hacerlo sin un mediador, frente a un 75,9% del alumnado del C.E.I.P. Pedro J. Rubio. Esta diferencia puede verse marcada por el programa de «Medicación Escolar» puesto en marcha en el C.E.I.P. Pío XII. En dicho centro, el alumnado de quinto y sexto recibe formación específica sobre habilidades implicadas en la resolución pacífica, y de entre estos, se seleccionan a los mediadores/as. Éstos, cuando surgen conflictos, median entre los alumnos en conflicto, quienes acuden a un aula destinada exclusivamente para ello.

Las rivalidades, observadas por el profesorado, se dan mayoritariamente entre alumnado de diferentes etnias o cultura. Este hecho, enfatiza la necesidad de trabajar las rivalidades sociales y extrapolar esa confianza y ayuda entre la diversidad presente en los centros.

GRÁFICO 5: Comportamientos adoptados en estilos de conductas asertivos



Finalmente, la valoración general de los agentes educativos implicados en el proyecto (profesorado, orientador, estudiantes de Magisterio y coordinador) ponen de manifiesto que cualquier juego, que erradique conductas competitivas, individualistas o sexistas, es útil para estimular una educación que valora al juego como algo positivo, porque permite el desarrollo de personas solidarias, comprometidas y respetuosas con sus iguales. No existe un juego mejor que otro, sino que un juego será bueno, siempre y cuando, se ajuste a las necesidades sociales del contexto.

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una vez analizada la información recogida mediante diferentes instrumentos, se presentan las conclusiones donde se confrontan los datos obtenidos del estudio con las aportaciones de otros existentes.

En nuestros inicios apostamos por la práctica de dinámicas comunicativas, cooperativas y lúdicas con el fin de optimizar las habilidades sociales del alumnado, y mejorar así, la convivencia escolar. Indudablemente, las rivalidades sociales, guetos culturales o situaciones de discriminación y exclusión, que tenían lugar en los recreos, han disminuido considerablemente. Coincidimos con Pujolás (2013) en que el juego cooperativo ofrece una educación cívica y moral que permite la adquisición de valores y habilidades sociales al requerir de la participación activa de todos los miembros de un grupo cooperativo.

Otro de nuestros interrogantes era la eficacia que el juego cooperativo podía tener para erradicar conductas destructoras, agresivas o inapropiadas. En este sentido los resultados son muy esperanzadores y coinciden con los resultados de otros estudios similares (Cerdas, 2013; Garaigordobil y Fagoaga, 2006; Valeiras e Iturriaga, 2008), pues ha servido para que los alumnos adquieran conductas prosociales, y mejoren las relaciones entre chicas y chicos.

A través de los juegos cooperativos se ha conseguido reconducir comportamientos que evidenciaban la interrelación social pobre, los conflictos sociales, la indiferencia o los escasos lazos afectivos entre el alumnado de índole étnica diversa.

Resulta importante señalar que el proyecto de Recreos Cooperativos, en sus diferentes manifestaciones, es una experiencia que toma como referencia las interacciones sociales como fuente de aprendizaje emocional. Es más, las consecuencias de propiciar una educación emocional a través del juego se refleja en los resultados, donde más del 80% del alumnado manifiesta que han aprendido a valorarse y, aceptarse tal y como son, porque se sienten más seguros consigo mismo y con menos temor a actuar por el miedo a equivocarse. Observamos cómo el alumno, al adquirir habilidades intrapersonales, es capaz de interactuar más fácilmente, porque respetan la importancia de la comunicación y las diferentes perspectivas, siendo ellos quienes, argumentan la importancia de confiar en los demás, responsabilizarse de uno mismo y por el grupo, y estar unidos para vencer.

Finalmente, encontramos que el aprendizaje resultante de las interacciones cooperativas difiere de un contexto educativo a otro. Sorprendentemente, los resultados obtenidos en el C.E.I.P. Pío XII han sido más favorables que en el C.E.I.P. Pedro J. Rubio, pues alcanzan mejores valores relativos a la igualdad de sexos, el respeto, la ayuda mutua y el bienestar emocional y social.

Una vez más las condiciones socioculturales desmienten la adversidad que se tiende a creer que en centros con contextos más desfavorecidos, no es posible lograr una educación de calidad. Situaciones como estas son las que enjuician el prestigio de centros educativos como el C.E.I.P. Pío XII, el cual se ve afectado por estereotipos equívocos relacionados con la calidad de la educación que ofrece (Ainscow, 2012; Dueñas, 2010; Escudero, 2012; Echeita, 2013), y que por las condiciones desfavorecidas de su alumnado parten de una clara desventaja o riesgo de generarse situaciones de exclusión. Sin embargo, a pesar de existir un estereotipo muy extendido respecto a los gitanos e inmigrantes, según el cual se les atribuye indiscriminadamente una serie de mensajes segregadores, de acuerdo con Abadajo (2004), la imagen que se crea de ellos no coincide siempre con los resultados.

Concluimos afirmando que el proyecto de jugar cooperativamente encamina al alumnado a vivir experiencias que le permiten valorar cuáles son las emociones y los sentimientos que nos hacen sentir bien o mal a las personas, y actuar en base a la empatía. Recordamos que los niños son el reflejo y el futuro de nuestra sociedad, de manera que si pretendemos que ellos muestren comportamientos que no devalúen a sus iguales, desde las escuelas se han de promover proyectos que defiendan este tipo de valores.

Por lo tanto, el proyecto de Recreos Cooperativos e Inclusivos compromete al alumnado a alejarse de actitudes competitivas y segregadoras. Si los conflictos sociales y las actitudes de desconfianza se gestionan correctamente y no son vistos como un problema sino como una oportunidad, podemos lograr el cambio de actitudes en escuelas que indagaran en la cultura del diálogo y la cooperación.

En definitiva, el juego cooperativo es capaz de erradicar prejuicios fijados socialmente porque no presionan psicológicamente, sino que rompen con la rivalidad y «nadie es mejor que nadie». En este sentido, al crear ambientes más relajados, el juego, desde la bonanza de la diversión, impregna la necesidad de buscar estrategias y soluciones conjuntas. Y, así, el alumnado inconscientemente adquiere valores de afirmación, escucha, comunicación, creatividad, e integración.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Abadajo, J.E. (2004). Infancia gitana y paya: Convivencia y conflictos en la escuela. *Tabanque: Revista pedagógica*, 18, 97-116.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Álvarez, D. G. (2011). La Inteligencia Emocional: competencias esenciales para la vida ciudadana. *REDIELUZ*, 1(1).
- Berrocal, P. F., y Aranda, D. R. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(15), 421-436.
- Borja i Solé, M., y Martínez, M. (2012). *El juego en las ludotecas y en los patios escolares: estímulo para el desarrollo de las inteligencias múltiples y de los valores democráticos*. Barcelona: Octaedro.
- Buchanan, A. M., Baldwin, S. C. y Rudisill, M. E. (2002). Service learning as scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 31 (8), 30-36.
- Bravo, A., y Herrera, L. (2011). Convivencia escolar en Educación primaria. Las habilidades Sociales del alumnado como variable moduladora. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 1, 173-212.
- Camacho, L.J. (2013). *El juego cooperativo como promotor de habilidades sociales en niñas de 5 años*. Pontificia Universidad Católica del Perú
- Cano, M. C. (2014). *Aprendizaje cooperativo: Método de trabajo en el aula para facilitar la convivencia*. XIII Congreso Estatal de Inspectores de Educación. Mirando al futuro.
- Cerdas, E. (2013). Experiencias y aprendizajes con juegos cooperativos. *Instituto de estudios Latinoamericano. Universidad nacional de Costa Rica*, 6, 107-123.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications* (2ª ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Dueñas, M. L. (2010). Educación inclusiva. *REOP*, 21(2), 358-366.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y Exclusión Educativa. De Nuevo, «Voz y Quebranto». *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118.
- Escudero, J. M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 2, 109-128
- Ferrán, A., y Guinot, C. (2012). Aprendizaje-servicio: propuesta metodológica para trabajar competencias. *Portularia*, XII, 85-98.
- Ferreiro, R. (2007). Una visión de conjunto a una de las alternativas educativas más impactante de los últimos años: El aprendizaje cooperativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2).
- Gallardo, P., & Gallardo, J. A. (2010). *La inteligencia emocional y la educación emocional en el contexto educativo*. Sevilla: WANCEULEN.
- Garaigordobil, M. (2007). Intervención psicoeducativa para el desarrollo de la Personalidad Infantil: Los programas JUEGO. (Conferencia de Clausura). Congreso Internacional de Orientación Educativa y Profesional: «Nuevos enfoques educativos y su repercusión en la orientación escolar. Castellón. Universitat Jaume
- Garaigordobil, M. y Fagoaga, J.M. (2006). *Juego cooperativo para prevenir la situación de los escolares*. Madrid: CIDE.
- Goleman, D. y Davidson (2012). Aprender a gestionar las emociones. Programa de Redes. Recuperado de: <http://www.rtv.es/televisión/20121025/aprender-gestionar-emociones/571611.shtml>
- González, V., García, R. y Traver, J.A. (2011). El aprendizaje cooperativo desde una perspectiva ética. *Estudios sobre educación. Revista semestral del departamento de Educación* 21, 181-197.
- Guía Zerbikas Fundazioa, Red Española de Aprendizaje Servicio (2011). Recuperado de: <http://www.zerbikas.es/guias/es/0.pdf>
- Igoa, J., & Aldabaldetretu, O. (2006). Experiencias de Interred Euskal Herria en relación con la potencialidad del juego cooperativo. *Educación Social*, 33, 92-103.
- Kline, P. (2000). *The handbook of psychological testing* (2ª ed). New York: Routledge.

- Leiva, J. (2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 1-14.
- Liesa, M., Arranz, P., Vázquez, S., Otal, P., (2014). Las actitudes hacia las necesidades educativas especiales en función del género: implementación y evaluación de un programa de ApS en el ámbito universitario. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 9, 233-258
- López, M. (2008). La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Psicología sin fronteras: revista electrónica de intervención psicosocial y psicología comunitaria*, 3(1), 16-19.
- Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54
- Melero, M. (2013). Algunas estrategias para construir la escuela inclusiva. *ESCUELA*, 3968, 10-11.
- Molins, C. (2012). Patios escolares y diversidad sociocultural en Cataluña. Una investigación sobre usos y posibilidades sociales para el juego y el aprendizaje. *Revista de sociología*, 97, 431-460.
- Pacheco, N. E., y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2).
- Páez, M., y Puig, J. M. (2013). La reflexión en el Aprendizaje-Servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. 2, 13-32
- Puig, J. M. (2012). El aprendizaje servicio: bases pedagógicas e ideas clave. Conferencia presentada en el V *Encuentro para la promoción del aprendizaje servicio*, 15-16 de noviembre de 2012. Barcelona: Escuela Industrial, Diputación de Barcelona.
- Puig, J. M., & Rovira, J. M. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Puig, J. M., Casares, M., Martín, X., & Serrano, L. R. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de educación*, 1, 45-67.
- Pujolás, P. (2003). *Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Universidad de Vic.
- Pujolás, P. (2010). *Aprender juntos alumnos diferentes: los equipos de aprendizaje en el aula*. Barcelona: Editorial Eumo.
- Pujolás, P. (2013). *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Sáez de Ocariz, U., Lavega, P., Mateu, M., y Rovira, G. (2014). Emociones positivas y educación de la convivencia escolar. Contribución de la expresión motriz cooperativa. *Revista de investigación educativa*, 32(2), 309-326.
- Serrano, T., & Pons, R. M. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 1-27.
- Tapia, M. N. (2008). *Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las Universidades*. Barcelona: Octaedro,.
- Tormos, J. y Aja, E. (2002). Inmigración y estado de bienestar. En J. L. García, S. Muñoz y L. Gonzáles. *Las estructuras del bienestar: propuesta de reforma y nuevos horizontes*, pp. 355-392.
- Tonucci, F. (2003). *Cuando los niños dicen basta!*. Barcelona: Grao.
- Vera, M. M (2009). Aprendizaje Cooperativo. CCS-ICCE, *Innovación y experiencias educativas*, 14, 1-11.
- Valeiras, J. A., e Iturriaga, M. A. (2008). Utilización del recreo escolar por niños de 4º y 6º de Primaria. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 14, 88-91.

**Ana María Mega.** Graduada en Educación Primaria y especialidad en Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica. Máster en Estudios Avanzados sobre el lenguaje, la comunicación y sus patologías. Maestra especialista en A.L en un C.E.I.P. de Huesca.