



Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Instituto de Ciencias Sociales y Administración

Departamento de Ciencias Sociales

Maestría en Psicología

**Programa de desarrollo de habilidades socioemocionales
a través del juego cooperativo.**

Tesis para obtener el grado de
Maestría en Psicología

Lic. Jessica Ruiz Rivera

Becada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

Bajo la dirección de

Dra. Bertha Musí Lechuga

Sínodo

Dr. José Alonso Olivas Ávila

Dr. Francisco Antonio Calderón González

Dra. Sarah Margarita Chávez Valdez

Ciudad Juárez, Chihuahua, a 22 de septiembre del 2023



Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Instituto de Ciencias Sociales y Administración
Departamento de Ciencias Sociales
Maestría en Psicología

Programa de desarrollo de habilidades socioemocionales a través del juego cooperativo.

Tesis para obtener el grado de
Maestría en Psicología

Lic. Jessica Ruiz Rivera

Becada por el Consejo Nacional de Ciencia y
Tecnología

Bajo la dirección de
Dra. Bertha Musí Lechuga

Sínodo

Dr. José Alonso Olivas Ávila
Dr. Francisco Antonio Calderón González
Dra. Sarah Margarita Chávez Valdez

Ciudad Juárez, Chihuahua, a 22 de septiembre del 2023

Dedicatoria

Dedico el presente trabajo a mi madre, quien siempre estuvo para mí, como una muestra de profundo agradecimiento por todo lo que me dio, por sus enseñanzas, su constante motivación, por darme ese enorme deseo de aprender, por alentarme, por sus cuidados y sus constantes esfuerzos, aún más allá de sus capacidades. Gracias por estar conmigo desde el cielo y por acompañarme aún a la distancia. Te amare eternamente, hasta que volvamos a vernos.

Agradecimientos

Comienzo agradeciendo a la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez por todos los espacios brindados, mismos que me encaminaron durante estos años a enriquecer mis áreas de conocimiento.

A la Dra. Bertha Musi por su acompañamiento durante estos dos años, en donde siempre me orientó de la mejor forma para cumplir con cada metodología y objetivo planteado, por cada consejo, dedicación y por compartir de una excelente forma todos sus conocimientos. De igual forma, agradezco a la Dra. Marisela Gutiérrez porque gracias a su dedicación, amor, pasión por la enseñanza y excelentes estrategias pedagógicas contribuyó a que este trabajo fuera sumamente enriquecido, al igual que mi estadía en este posgrado.

A mi padre, hermanas y sobrinos, por estar presentes en los momentos más importantes, en cada paso durante esta etapa de constante crecimiento y dedicación y por apoyarme de diversas formas en todo este camino, escuchándome, alentándome y enriqueciendo mi vida con su amorosa presencia.

Índice

Dedicatoria.....	3
Agradecimientos.....	4
Resumen.....	8
Abstract.....	9
Introducción.....	7
Antecedentes y marco teórico.....	11
Habilidades socioemocionales.....	11
Habilidades emocionales.....	12
Habilidades sociales.....	14
Habilidades socioemocionales en el desarrollo.....	17
Juego cooperativo.....	18
Habilidades socioemocionales a través del juego cooperativo.....	19
Estado del arte.....	21
Justificación.....	23
Objetivo general.....	25
Objetivos específicos.....	25
Hipótesis.....	25
Método.....	26
Diseño.....	26
Operacionalización de variables.....	26
Escenario.....	¡Error! Marcador no definido. 7
Participantes.....	27
Criterios de elegibilidad.....	28
Criterios de exclusión.....	28
Instrumentos.....	28
Diseño del programa de intervención.....	31
Contextualización del programa.....	31
Planificación del programa.....	31
Ejecución del programa.....	33
Consideraciones éticas.....	390
Consideraciones éticas sobre los test.....	41
Resultados.....	42
Discusión.....	46
Referencias.....	50
Anexo 1. Consentimiento informado.....	57

Anexo 1.1 Asentimiento informado infantil	59
Anexo 2. CAPS. Escala de asertividad para niños	61
Anexo 3. Entrevista sociodemográfica	65
Anexo 4. Inventario emocional BarOn ICE.....	66
Anexo 5. Cuestionario de evaluación de la sesión de juego	68

Índice de tablas

Tabla 1. Distribución de los juegos cooperativos	30
Tabla 2. Programa de intervención en habilidades socioemocionales a través del juego cooperativo	32
Tabla 3. Prueba de normalidad Shapiro-Wilk	39
Tabla 4. Diferencias descriptivas entre pretest y postest de las habilidades emocionales.....	40
Tabla 5. Diferencias descriptivas entre pretest y postest de las habilidades sociales.....	41

Resumen

El juego cooperativo contribuye a estimular las habilidades sociales y emocionales de los infantes, debido a que fomenta la solidaridad, respeto por las ideas de los compañeros, conductas de ayuda a través de la cooperación y la comunicación y escucha. El presente trabajo tiene como objetivo diseñar, implementar y evaluar un programa de intervención mediante el juego cooperativo para medir el impacto que tiene en las habilidades socioemocionales en niños de 10 a 12 años de edad y para ello se ha empleado una metodología en la que se sigue un diseño cuasiexperimental pre-post con un solo grupo. Se obtuvo una muestra de 69 niños y niñas de entre 10 a 12 años de edad en ciudad Juárez. Como procedimiento de la intervención se realizó una evaluación pretest, se implementó el programa de juego cooperativo durante 10 sesiones y posteriormente, se realizó una evaluación posttest al cabo de 12 semanas, esto para lograr observar y analizar si hubo aumento de las habilidades sociales y emocionales a través del juego cooperativo. Los resultados de la intervención arrojaron diferencias estadísticamente significativas con un tamaño del efecto grande, esto se corrobora con los datos cualitativos obtenidos mediante entrevistas estructuradas al finalizar cada sesión en donde los infantes expresaban su sentir y cambios percibidos en el grupo. Todo esto se logra corroborar con los datos obtenidos por algunos autores, mismos que comentan que el juego cooperativo, en efecto, contribuye a desarrollar habilidades socioemocionales en infantes.

Palabras clave: Habilidades socioemocionales, juego cooperativo, intervención psicoeducativa.

Abstract

Cooperative play contributes to stimulate the social and emotional skills of infants, because it fosters solidarity, respect for the ideas of peers, helping behaviors through cooperation, communication and listening. The present work aims to design, implement and evaluate an intervention program through cooperative play to measure the impact it has on socioemotional skills in children from 10 to 12 years of age, using a methodology that follows a quasi-experimental pre-post design with a single group. A sample of 69 boys and girls between 10 and 12 years of age was obtained in Ciudad Juarez. As a procedure of the intervention, a pretest evaluation was performed, the cooperative game program was implemented during 10 sessions and then a posttest evaluation was performed after 12 weeks, in order to observe and analyze whether there was an increase in social and emotional skills through the cooperative game. The results of the intervention showed statistically significant differences with a large effect size, this is corroborated by the qualitative data obtained through structured interviews at the end of each session where the children expressed their feelings and perceived changes in the group. All this is corroborated by the data obtained by some authors, who comment that cooperative play, in effect, contributes to the development of socioemotional skills in infants.

Keywords: Social-emotional skills, cooperative play, psychoeducational intervention.

Introducción

El presente estudio tiene como finalidad implementar y evaluar el efecto de un programa de intervención mediante el juego cooperativo sobre el desarrollo de las habilidades socioemocionales en niños de 10 a 12 años de edad.

Durante mucho tiempo, dentro de las aulas escolares se ha olvidado la importancia y el poder de los factores emocionales en la educación, y esta misma, ha estado centrada en la formación del desarrollo cognitivo en los infantes (Valenzuela & Portillo, 2018). Las habilidades socioemocionales son herramientas que permiten que los seres humanos puedan comprender, controlar o regular sus emociones, así como entender las emociones de las demás personas estableciendo empatía, relaciones sanas y la toma de decisiones de vida de una forma responsable (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2017). El desarrollo socioemocional busca que exista un aprendizaje social y emocional, estos aprendizajes tienen repercusiones en los sentimientos, las actitudes, la conducta prosocial y en el rendimiento académico (Milicic et al., 2014).

En un metaanálisis de más de 200 investigaciones sobre la enseñanza de habilidades socioemocionales se observaron beneficios en cuanto a la estimulación de estas mediante la regulación emocional, actitudes hacia ellos mismos, incremento de competencias sociales y reducción de conductas disruptivas. Mientras que, en otro metaanálisis publicado en 2017, se estudió el impacto de 82 programas basados en educación socioemocional en infantes y adolescentes, se encontró que, aún después de 56 o incluso 195 semanas, los resultados seguían teniendo el impacto esperado en competencias como asertividad, empatía, escucha activa, entre otros, en dichos estudiantes (Durlak et al., 2011; Taylor, 2017, como se citó en Sidera et al., 2019).

Tras una estructuración de las experiencias vividas y las opiniones recibidas en un taller sobre educación para la paz mediante el juego cooperativo con docentes de nivel primaria de Costa Rica, se destaca que dicha tipología de intervención grupal ayudó a disminuir actitudes o comportamientos manifestados de forma agresiva; ya que, incentiva las actitudes solidarias y cooperativas hacía sus compañeros y, la comunicación con sus pares, además de esto, estimula la resolución de conflictos, trabajo en equipo y toma de decisiones, entre algunas otras habilidades (Cerdas, 2013).

Andueza y Lavega (2017) estudiaron la forma en que los juegos cooperativos pueden incidir en las relaciones interpersonales con niños de entre 7 a 9 años de edad en Brasil, ante esto encontraron que aumentó la aceptación grupal y que estos juegos pueden tener una gran utilidad para fortalecer las dinámicas grupales.

Marco teórico

Habilidades socioemocionales

Las emociones son esenciales en el proceso del aprendizaje, ya que un cerebro que se encuentre motivado y emocionado logra aprender con éxito al estimular su curiosidad y atención (Álvarez-Bolaños, 2020).

Las habilidades socioemocionales tienen como objetivo identificar y manejar las emociones, además, de promover la empatía y la toma de decisiones, generar relaciones positivas, y brindar herramientas para el afrontamiento de los problemas. Cuando los niños desarrollan de manera satisfactoria las habilidades socioemocionales, logran generar relaciones saludables, establecer una comunicación eficaz, negociar, resolver problemas y buscan ayudar a los demás (Milicic et al., 2014) esto coincide con lo dicho por Garaigordobil (2018), acerca de que algunas de las competencias socioemocionales

básicas son la regulación emocional, control de la impulsividad, autoestima, resiliencia, empatía, entre otras.

Según Córdova, et al. (2021), en los últimos años el interés hacia las conductas disruptivas ha aumentado mundialmente, debido a que se considera que los niños o adolescentes que presentan estas conductas tienen dificultades al relacionarse con otras personas y en la aceptación social, asimismo, presentan problemas como deserción escolar y tienen tendencia a expresar actitudes violentas, no solo en esta época de su vida, sino también en la adultez. Lacunza (2012) menciona que aquellos niños que carecen de habilidades sociales son más propensos a presentar problemas de competencia social como las conductas disruptivas. Básicamente, se puede deducir que no cuentan con las habilidades necesarias para actuar ante situaciones interpersonales debido a que nunca lo han aprendido o han estado expuestos a su estimulación (Monjas & González, 1998).

Milicic y colegas (2014) mencionaron que el desarrollo socioemocional implica que los niños tengan un aprendizaje social y un aprendizaje emocional. Por otro lado, describe un estudio en donde se analizaron los resultados obtenidos en una gran cantidad de programas que promovían las habilidades emocionales y sociales y en donde encontraron que hubo un aumento en tres áreas, sentimientos y actitudes (habilidades emocionales), conducta prosocial (habilidades sociales) y en el rendimiento académico (Durlak & Weissberg, 2007, como se citó en Milicic et al., 2014).

Habilidades emocionales

La educación emocional se puede explicar desde dos conceptos que, aunque pueden parecer muy diferentes, se complementan entre sí. En un sentido restringido, busca incrementar y fortalecer la inteligencia emocional (IE) de los individuos, por otro

lado, en un sentido amplio también busca el desarrollo de la regulación emocional, control de los impulsos, empatía, asertividad, entre otros (Garaigordobil, 2018).

Los programas de educación emocional son importantes ya que, se ha encontrado una correlación entre el fortalecimiento de factores emocionales, como los descritos anteriormente, con la reducción de conflictividad, mejora de relaciones interpersonales, comportamiento disruptivo, comportamiento adictivo, rendimiento escolar y bienestar psicológico (Valles, s.f.). Por otra parte, los programas de educación socioemocional que surgieron en Estados Unidos como respuesta a la necesidad de combatir los problemas conductuales se encuentran sustentados bajo la teoría de la IE de Salovey y Meyer (Fernández & Extremera, 2005).

Según Garaigordobil (2018), entre las competencias emocionales que debemos fomentar debido a su relación cercana con la IE se encuentran las habilidades de identificar, comprender, regular y expresar nuestras emociones, así como activar emociones positivas. El concepto de aprendizaje socioemocional, ha sido influenciado enormemente por algunos de los más grandes de la IE como Salovey y Meyer y de las inteligencias múltiples como Howard Gardner (Milicic et al., 2014).

Howard Gardner lanzó una teoría sobre inteligencias múltiples en 1983, la cual se basa en reconocer las diversas capacidades del ser humano, debido a que consideraba que la inteligencia solamente era vista de una forma reduccionista. Los tipos de inteligencia propuestos por Gardner tienen sus propias bases biológicas y estos son la inteligencia musical, visual-espacial, naturalista, corporal-kinestésica, lingüístico-verbal, lógico matemática, interpersonal e intrapersonal, gracias a estas dos últimas inteligencias se sembraron las bases de la IE (Macías, 2002). Suarez y Mendoza (2008) mencionaron que la inteligencia intrapersonal tiene estrecha relación con la autoestima, el auto concepto, el manejo de la ira, adaptación a los cambios y la expresión; mientras

que la inteligencia interpersonal tiene que ver con el desarrollo de la empatía, la cooperación y colaboración, el desarrollo de habilidades sociales, asertividad y la capacidad de adaptación.

Derivado del trabajo de inteligencias múltiples de Gardner, los conceptos de inteligencia fueron cambiando, hasta que apareció por primera vez el concepto de IE acuñado por Payne en 1985, sin embargo, Salovey y Meyer conceptualizan formalmente este concepto en 1990, pero no fue hasta 1995, cuando Daniel Goleman lanzó su libro llamado: “Inteligencia emocional” que el término, ganó popularidad (Dandavila & Sastre, 2010). Goleman define a la inteligencia emocional desde su propia perspectiva, misma que será presentada a continuación.

La inteligencia emocional:

Permite tomar conciencia de nuestras emociones, comprender los sentimientos de los demás, tolerar las presiones y frustraciones, acentuar nuestra capacidad de trabajar en equipo y adoptar una actitud empática y social, que nos brindará mayores posibilidades de desarrollo personal (Goleman, 1995, p.3).

Algunos de los autores con mayor relevancia en el campo de la IE concuerdan en que las habilidades que son desarrolladas gracias a este tipo de inteligencia son: autoconocimiento, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales (Milicic et al., 2014), mismas que Garaigordobil (2018) ha mencionado anteriormente como habilidades socioemocionales.

Habilidades sociales

Definir las habilidades sociales es muy complejo ya que se utilizan diferentes terminologías, sin embargo, se pueden conceptualizar como comportamientos determinados que aseguran y mantienen la probabilidad de reforzar, disminuir o extinguir tareas de son aquellas conductas que suelen ser mostradas a las personas,

mismas que se suelen expresar con deseos, opiniones y sentimientos, en donde se busca respeto y a la vez, se respetan las opiniones o derechos de las personas (Garaigordobil & Peña, 2014), estas habilidades facilitan el proceso de aprendizaje ya que permiten que el estudiante estimule su motivación, habilidades interpersonales e incluso seguir las instrucciones en clase, ya que abarcan múltiples factores como motivación y habilidades interpersonales, mismas que pueden facilitar sus técnicas de estudio (Mudarra & García-Salguero, 2016).

Las principales características de las habilidades sociales son que pueden ser aprendidas, se dan en contextos interpersonales, incrementan la satisfacción personal, se manifiestan con reciprocidad, dependen del ambiente en que son desarrolladas y, por último, presentan componentes cognitivos, culturales y emocionales. Algunas de las habilidades sociales más básicas son las de presentación, cortesía y petición, algunas otras habilidades sociales que se asocian a factores emocionales son asertividad, empatía y comunicación (Poveda et al., 2013).

Dentro de las habilidades sociales existe una dimensión que tiene gran importancia en el desarrollo infantil, esta dimensión es conocida como comportamiento prosocial. Existe una relación simbiótica entre las habilidades sociales y la conducta prosocial, ya que los infantes que tienen una mejor conducta prosocial suelen desarrollar con mayor facilidad algunas habilidades sociales (Lacunza, 2012). Esta conducta se caracteriza por ser socialmente positiva, esta puede ser de forma altruista. Para que exista una conducta prosocial se necesita de una serie de factores desde culturales, sociales, familiares y también individuales (Garaigordobil, 2007), esta conducta es voluntaria y busca ofrecer beneficios a las demás personas, además, tiene una amplia relación con el desarrollo emocional y el altruismo. Un factor clave para el desarrollo de la conducta prosocial es la empatía (Arias, 2015) y entre los beneficios del desarrollo de

esta conducta se encuentran el desarrollo de habilidades de comunicación, la resolución de conflictos, la mejora en las relaciones interpersonales y el aumento del rendimiento académico (Garaigordobil, 2018).

Según Lara y Silva (2002), las habilidades sociales se pueden estudiar y desarrollar desde diferentes ámbitos, uno de los principales enfoques es la asertividad, debido a que permite responder a algunas situaciones sociales sin actuar de forma agresiva o pasiva. Esta habilidad les otorga a los niños el medio para recibir y brindar algunas recompensas sociales positivas, además de esto, existe una asociación entre la falta de la asertividad con una baja autoestima.

Habilidades socioemocionales en el desarrollo

El desarrollo de las habilidades socioemocionales tiene gran impacto, no solo en el área afectiva y en el rendimiento escolar, sino también en el desarrollo infantil (Milicic et al., 2014). Durante el proceso del crecimiento y maduración surgen diversos tipos de desarrollo, como lo son el desarrollo personal, físico, cognoscitivo y el social. El desarrollo social nos habla acerca de los cambios que van surgiendo respecto a la interacción de la persona con el medio que le rodea (Woolfolk, 2010).

El desarrollo emocional se integra por procesos como lo son el desarrollo cognitivo, social e incluso, fisiológico o neurofisiológico. Un ejemplo notorio acerca de esto es el desarrollo de la sonrisa ya que inicia como una manifestación fisiológica y a partir del primer año comienza a verse reflejada como una manifestación de desarrollo social, al verse influenciada por la reciprocidad (Sroufe, 2000).

Desde el momento del nacimiento, el infante es un ser social al estar inmerso dentro de un grupo de referencia, en este caso su principal grupo de referencia es la familia, quienes son sumamente importantes durante los primeros años de vida ya que contribuyen en su supervivencia, valores, normas, conocimientos y costumbres, lo cual

le facilita al infante el proceso de integración en su contexto sociocultural, posteriormente, el infante se ve inmerso en un nuevo contexto social (el escolar) en donde empiezan a surgir factores que influyen en su desarrollo social y emocional, estos factores son la aceptación y el rechazo social en el entorno escolar (Trianes, 2012).

El desarrollo emocional en el infante se ve reflejado de distintas formas cuando el infante se encuentra en crecimiento. Un claro ejemplo es que para el recién nacido solo existen conductas que se basan en los impulsos y reflejos, pero a partir de los tres meses el bebé comienza a tener reacciones emocionales y poco antes del año el bebé ya se ha convertido en un ser emocional (Sroufe, 2000)

Algunos grandes autores mencionan que el desarrollo cognitivo se ve influenciado por la transmisión social, misma que nos hace aprender de la sociedad que nos rodea, en medida que nuestro desarrollo social se va incrementando (Piaget, 1970, como se citó en Woolfolk, 2010).

Existen cinco etapas del llamado modelo de competencia social del niño, estas etapas son estímulos que provocan demandas sociales, procesamiento de los estímulos, comportamiento tras el procesamiento de información, evaluación del comportamiento por parte de sus pares y conducta respuesta de sus pares. Con este modelo se puede ubicar al infante en alguna de las etapas y detectar problemáticas en su desarrollo tanto emocional, como social (Dodge, 1986, como se citó en Trianes, 2012).

Es sabido que el ser humano se encuentra en constante desarrollo, por lo que no es de sorprenderse que los cambios más notorios en el desarrollo se den en la etapa infantil. Durante la edad de once años los infantes se encuentran en un proceso de descubrimiento que puede llevarlos a sentirse malhumorados, antipáticos o rencorosos, una emoción común en esta edad es la ira. Durante esta edad, los infantes suelen empezar a generar relaciones sociales más sólidas y buscan la compañía de sus pares. A

los doce años, los infantes suelen ser más pacientes y comprensivos con sus padres, aunque suelen reprimir más lo que sienten y les complace estar a la par con sus compañeros ya que sus pares son muy importantes a esta edad (Gesell, 1991).

Juego cooperativo

Todo juego se define con siete componentes básicos, los cuales son: acción, libertad, placer, esfuerzo, ficción, seriedad y proceso (Garigordobil & Fagoaga, 2006) y, a su vez, es muy importante para el desarrollo infantil, ya que estimula al infante a entrenar recursos emocionales, cognitivos y creativos (Stefani et al., 2014).

El juego infantil se constituye por actividades en las que el infante imita aspectos significativos que puede presenciar de los adultos. Esta actividad estimula la creatividad del infante y es motivada por los intereses e impulsos del niño. Existen varios tipos de juego, algunos de ellos son: los sensoriales, motrices, de desarrollo anatómico, organizados, predeportivos y deportivos (Meneses & Monge, 2001), sin embargo, Trianes (2012), habla de otro tipo, el juego espontáneo y menciona que es “aquella actividad placentera que desarrolla el niño con otros compañeros a través de la cual establece interacciones con los demás y pone en práctica sus habilidades cognitivas y socioemocionales” (p. 157).

Por otro lado, también se encuentra el juego cooperativo, mismo que se caracteriza por lograr que los infantes negocien tener un fin en común, sin competir o tener algún ganador, este propicia el aprendizaje colaborativo y la participación activa de cada miembro (León & Botina, 2016).

Si observamos el juego cooperativo desde una perspectiva social, podemos decir que es más complejo ya que se da de una forma organizada, repartiendo tareas o roles según el objetivo que busquen alcanzar. Al mismo tiempo se nutre con el juego de reglas y va evolucionando según la madurez de cada etapa del niño. Una de sus

características principales es que no se plantea la eliminación de los participantes, sino que busca que cada infante logre incorporarse (Camacho, 2012), además de ello, evita que existan niños pasivos debido a que la cooperación en el grupo de infantes desarrolla interacciones sociales equitativas y positivas que contribuyen al desarrollo de destrezas (Molina, 2016).

Habilidades socioemocionales a través del juego cooperativo

El juego cooperativo estimula las habilidades socioemocionales ya que existe una mejora en las relaciones sociales al fomentar la sociabilidad y basarse en el respeto, propicia la comunicación y provoca satisfacción emocional debido a que otorga confianza y seguridad (León & Botina, 2016).

Según Meneses y Monge (2001) el juego, contribuye al desarrollo físico, cultural y emocional. Los juegos cooperativos se enfrentan a los juegos competitivos y ganan terreno debido a que generan creatividad, resolución de problemas, desarrollo saludable de las relaciones humanas, comunicación, trabajo en equipo, entre otras habilidades, esto ya que fomentan algunas destrezas que contribuyen a mejorar la convivencia en la sociedad de una forma lúdica (Cerdas, 2013).

El juego contribuye en gran medida al desarrollo de la personalidad de los niños, además contribuye a la sociabilidad ya que al estar en contacto con otros infantes se aprende la manera de comunicarse, seguir normas y de conocer a más personas, también contribuye al desarrollo emocional ya que mediante éste se estimula la alegría, el placer y el entretenimiento, contribuyendo a que el niño se puede refugiar en el juego de acuerdo a sus necesidades (Garaigordobil & Fagoaga, 2006).

El juego cooperativo disminuye la agresión ya que promueve la solidaridad, cooperación y comunicación, además que facilitan el acercamiento de los niños con sus pares. Algunas de las habilidades sociales que pueden ser estimuladas gracias al juego

cooperativo son la toma de decisiones, control de impulsos y la escucha activa (Camacho, 2012), a su vez, también estimula sus habilidades emocionales, dando placer, alegría y momentos de descarga emocional, desde el lado social podemos observar que mejora las relaciones sociales ya que da la oportunidad de que los niños conozcan a sus compañeros, los valoren y acepten mientras que experimentan sentimientos y conductas que los llevan a conocerse a sí mismos y a los demás (León & Botina, 2016).

Estado del arte

A nivel mundial en 1999 la Organización Mundial de la Salud habla por primera vez sobre las competencias psicosociales o también conocidas como habilidades para la vida y las define como toda aquella habilidad que una persona tiene para hacerle frente a la vida de forma satisfactoria, también las considera muy importantes para sensibilizar, educar, formar y promover toda aquella práctica que promueva la paz y el respeto a un trato digno (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2017).

En Asia, particularmente en Singapur, el gobierno, preocupado por la calidad de vida y los altos niveles de estrés en los infantes al fallar en pruebas académicas, lanzó un programa llamado: “reducir la competencia insana”, en este programa se intentó estimular la socialización de los infantes. Además de esto comenzó a usar un programa de aprendizajes social y emocional que promueve el respeto, responsabilidad, autoconciencia, resiliencia, toma de decisiones, etc. (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2018).

En África, Olusoga (2008), observó que en muchas ocasiones se les da mayor importancia a los factores cognitivos y no a los factores emocionales dentro de los institutos escolares, es aquí donde decide estudiar los efectos de algunos programas de

provocación y dominio emocional en la inteligencia emocional en un grupo de 270 estudiantes nigerianos de secundaria. Sus resultados arrojaron que estos programas tienen efecto positivo en la inteligencia emocional y no encontró diferencias significativas en la población en la variable de género.

En Oceanía, Australia, se destaca ya que en las medidas tomadas tras pandemia donde los infantes estuvieron en casa y tras el plan de un regreso seguro a las escuelas, se creó un currículo que buscaba proteger a los infantes de la violencia, en donde optaron por seguir un programa de habilidades de autoconocimiento y habilidades sociales (Saavedra & Barbero, s.f.).

En Europa se han hecho varios estudios en relación a las habilidades socioemocionales o al juego cooperativo, uno de los países con mayor actividad ha sido España en donde Garaigordobil, et al. (2011), impartió un programa educativo que buscaba estimular algunos factores socioemocionales para una mejor convivencia en los grupos, este programa fue dirigido a un grupo de docentes que posteriormente impartirían algunas sesiones psicoeducativas en dos escuelas del país vasco. Tras este programa, los resultados arrojaron que se incrementaron conductas de socialización y, además, disminuyó ansiedad y timidez en los infantes, aunque no disminuyeron las conductas agresivas o de rechazo a los compañeros. Además de esto, Molina (2016), observó que los juegos cooperativos tienen una gran fusión al desencadenar emociones positivas mediante la expresión emocional y la motivación, por ello, utilizó el programa juego de 10 a 12 años de Garaigordobil (2007), en donde buscaba medir los cambios emocionales derivados de estos juegos, los resultados arrojaron que los juegos cooperativos estimulan el equilibrio emocional en los participantes, y a su vez, en Garaigordobil et al. (2016), preocupados por los crecientes índices de acoso escolar, desarrollaron y evaluaron los efectos de un programa basado en prevenir el acoso

escolar, este programa fue llamado cyberprogram 2.0, en este, se incluyeron actividades que previenen o intervienen en conductas de acoso de forma virtual o presencial. Tras su implementación se obtuvieron resultados favorables en la disminución del acoso escolar y al enriquecer factores del desarrollo emocional.

En América Latina, específicamente en Ecuador, tras el inicio de la pandemia por el virus COVID 19 y con los factores emocionales y sociales puestos en riesgo por el confinamiento y sobre todo por los índices académicos tan bajos se estudió como es que algunos factores socioemocionales influyeron en el aprendizaje durante la pandemia. Los resultados arrojaron que a partir del aislamiento los factores sociales y emocionales se han visto deteriorados, en especial en la convivencia escolar por lo que lanzaron un taller llamado RED, destinado a conseguir el desarrollo integral de los alumnos y del cual, aun no se tienen resultados (Delgado-Velesaca & Álvarez-Lozano, 2021).

Justificación

En México, aproximadamente el 20% de los infantes en edad escolar tienen riesgo de tener problemas de conducta, lo cual les puede dificultar el estilo de vida escolar y llevarlos a tener un bajo rendimiento académico (Romero, 2019).

Actualmente en México, se utiliza un programa promovido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) llamado “Construye T”, este programa promueve el desarrollo de habilidades socioemocionales en los adolescentes de educación media superior. Construye T nace debido a que, según estadísticas de la SEP, en México 40% de los estudiantes en este nivel educativo sufren acoso escolar, 60% de los estudiantes se encuentran en el nivel más bajo de conocimientos de matemáticas y México se encuentra en el último lugar de los países que pertenecen a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en conocimientos de matemáticas,

lecturas y ciencias (SEP, s.f.). Esta intervención solamente se enfoca en nivel medio superior, sin embargo el sistema educativo en México se divide en preescolar, primaria, secundaria y media superior (Amador & González, 2021), por ello es importante señalar que dentro de el plan curricular en educación básica (preescolar, primaria y secundaria) se ha asignado una materia llamada educación socioemocional la cual, a pesar de tener una buena metodología, carece de algunos aspectos básicos para su correcto funcionamiento y que serán descritos a continuación.

En cuanto a la duración esta materia dentro del programa curricular solo cuenta con un tiempo establecido de 30 minutos a la semana, lo cual es debatible contra lo dicho por Garaigordobil (2018), ya que, ella menciona que en la implementación de un programa de educación socioemocional el tiempo debe de variar según la etapa de desarrollo del niño y adolescente, por ejemplo, de los 10 y hasta los 16 años, sugiere que la duración de la sesión sea de 2 horas. Por otra parte, esta materia es impartida por docentes, quienes a pesar de su carga administrativa y laboral deben impartir una materia de la cual, en muchas de las ocasiones, no cuentan con la formación o conocimientos necesarios y esto solamente provoca que los docentes se cansen, no brinden información adecuada, desistan en dar estas clases a sus alumnos o incluso lleguen a presentar estrés laboral o mejor conocido en inglés como burnout (Rodríguez et al., 2017).

A nivel local, el colegio que alberga la muestra de esta intervención refiere que, después del aislamiento por la contingencia causada por el virus SARS-CoV-2, los alumnos presentan dificultades para tener relaciones sociales con sus compañeros, además de detectar problemas emocionales, que han derivado en peleas dentro del colegio y disputas entre grupos. Lo que coincide con lo dicho por Delgado-Velesaca y Álvarez-Lozano (2021), en donde mencionan que entre todas las situaciones que se

vieron afectadas por la pandemia los factores emocionales fueron algunos de los más vulnerables al enfrentar pérdidas en el tema familiar, laboral y económico, además de esto los factores sociales se vieron mermados debido al aislamiento y los niños y adolescentes fueron los más afectados debido a que dentro de sus procesos de desarrollo estos factores son indispensables para una adecuada regulación emocional, control de impulsos, desarrollo de habilidades sociales y aprovechamiento académico.

Objetivo general

Diseñar, implementar y evaluar el efecto de un programa de intervención mediante el juego cooperativo para el desarrollo de las habilidades socioemocionales en niños de 10 a 12 años de edad.

Objetivos específicos

1. Diseñar un programa de juego cooperativo que logre estimular las habilidades socioemocionales de niños de entre 10 a 12 años.
2. Realizar una evaluación sobre los niveles de habilidades socioemocionales previo a la intervención.
3. Implementar un programa de juego cooperativo en niños de 10 a 12 años.
4. Evaluar el impacto que tuvo la intervención de juego cooperativo en habilidades sociales.
5. Evaluar el impacto que tuvo la intervención de juego cooperativo en habilidades emocionales.

Hipótesis

1. Hipótesis de investigación: El programa de juego cooperativo incrementa las habilidades sociales.

Hipótesis nula (H_0): El juego cooperativo no incrementa las habilidades sociales.

2. Hipótesis de investigación: El programa de juego cooperativo incrementa las habilidades emocionales.

Hipótesis nula (H_0): El juego cooperativo no incrementa las habilidades emocionales.

Método

Diseño

El presente trabajo de investigación es de tipo mixto. El diseño con el que se trabajó es con un diseño cuasiexperimental pre-post con un solo grupo (León & Montero, 2015), ya que por cuestiones éticas y de tiempo solo se dio seguimiento a un grupo experimental de alumnos de sexto año de educación primaria. Siguiendo el enfoque cuantitativo, se realizó una evaluación pretest, posteriormente, se implementó la intervención, misma que tuvo una duración aproximada de 2 meses y medio y al finalizar las sesiones, se realizó una evaluación posttest para observar si hubo aumento de las habilidades socioemocionales a través del juego cooperativo. Desde el enfoque cualitativo se aplicaron cuestionarios de evaluación continua y un cuestionario cualitativo al finalizar las sesiones para los alumnos y los docentes, evaluando los resultados del programa.

Operacionalización de variables

Las variables dependientes de esta investigación son las habilidades socioemocionales. Mismas que “se centran en el desarrollo y la práctica de la inteligencia emocional y de las habilidades identificadas como competencias emocionales o competencias blandas” (Álvarez, 2020, p.390) la evaluación que suele ser recomendada en el abordaje de las habilidades socioemocionales surge desde tres diferentes perspectivas, la de los alumnos, padres o profesores y medidas de ejecución (García, 2018), es por ello que acatando dos de estas perspectivas para medir las

habilidades socioemocionales se utilizarán dos test, la escala de comportamiento asertivo para niños [CABS] de Wood, Michelson y Flynn en su validación mexicana por Lara y Silva (2002) con la que se evaluarán las habilidades sociales de los alumnos.

Mientras que las habilidades emocionales se medirán a través del inventario de inteligencia emocional de Bar-On en su adaptación mexicana por Plata, et al. (2021), esto debido a que los factores que se encuentran en esta escala forman parte de las habilidades socioemocionales descritas por Garaigordobil (2018), mientras que la variable independiente de esta investigación es la intervención mediante el juego cooperativo.

Contexto

El programa se implementará en un Colegio Bilingüe, presente en Ciudad Juárez, Chih., este pertenece al sector de colegios privados de la ciudad. Data de un nivel socioeconómico medio-alto y cuenta con dos campus, el primero en la colonia Partido Senecú y el segundo en la calle Valle del sol, ambos tienen patios y áreas de juego muy grandes, aunado a esto, cuenta con alrededor de más de 50 salones de clase, 2 canchas deportivas, áreas de esparcimiento, una cafetería, aproximadamente 10 baños, más de 6 oficinas y cuenta con espacios compartidos. La escuela es conformada por tres niveles educativos (preescolar, primaria y secundaria). A nivel primaria cuenta con 9 docentes frente a grupo, 9 docentes en la enseñanza del inglés, 8 asistentes educativos, y 3 docentes de actividades complementarias, su programa es bilingüe por lo que la mitad del día las clases son en español y la otra mitad las clases son en inglés. Tan solo a nivel primaria, el colegio cuenta con 15 grupos y un total de aproximadamente 363 alumnos. Tienen clases extra de computación, deportes y música. De parte de los administrativos se ha presentado mucha disposición e interés en el programa.

Participantes

La muestra poblacional a la que se dirigió el presente programa de intervención es a un grupo de 69 menores de sexto año de primaria de 10 a 12 años del municipio de Ciudad Juárez, Chih., de los cuales fueron 30 niños y 39 niñas y para su participación se plantean los siguientes criterios tanto de inclusión como de exclusión.

Criterios de inclusión

Será elegible cada alumno o alumna de quinto y sexto grado de primaria que se encuentre entre los 10 a 12 años, que cuenten con el consentimiento informado autorizado por sus padres o tutores y que tengan interés en participar en el estudio mediante un asentimiento informado.

Criterios de exclusión

Será excluido de la presente intervención aquel alumno o alumna que se encuentre bajo un proceso terapéutico durante el tiempo de la intervención o que sea diagnosticado con algún trastorno severo del desarrollo.

Instrumentos

Para medición de habilidades sociales se usará la CABS, misma que es un formato de autoreporte que se encuentra de uso libre. Esta escala evalúa el comportamiento social del niño mediante tres tipos de conductas sociales, agresiva, pasiva y asertiva. La escala cuenta con 27 reactivos en forma de preguntas ante situaciones de la vida cotidiana y presenta 5 tipos diferentes de respuestas a lo largo de una cadena de respuestas agresivas, pasiva o asertivas de las cuales el infante elige el tipo de respuesta que representa cómo reaccionaría normalmente ante la situación. Para la evaluación se califican las respuestas del infante en una escala tipo Likert siguiendo una puntuación de 1 a la más pasiva, 2 a la menos pasiva, 0 a la respuesta asertiva, 3 a la

respuesta menos agresiva y 4 a la respuesta más agresiva, con esto se espera que, a menor puntuación, mayor asertividad y que a mayor puntuación, mayor es la agresividad. Además de esto, en la validación para población mexicana tuvieron una muestra de 1487 niños, niñas y adolescentes de entre 9 a 17 años, tras los análisis y resultados se encontró que el CABS cuenta con una consistencia interna de .80 (Lara & Silva, 2002) (Anexo 2).

El inventario de inteligencia emocional en su adaptación mexicana cuenta con un total de 26 ítems y con 5 subescalas, que a su vez se dividen en factores que corresponden a las habilidades emocionales descritos previamente. La subescala de inteligencia emocional total se compone de los ítems 1, 4, 10, 17, 21, 23, 25, 26, mismos que cuentan con factores de optimismo y felicidad. Por otra parte, en la subescala de inteligencia intrapersonal se compone de factores como asertividad, autoconcepto y autorrealización en los ítems 3, 6, 12 y 18. Por otro lado, la subescala de inteligencia interpersonal cuenta con factores como empatía, responsabilidad social y relaciones interpersonales en los ítems 2, 15 y 20. Los factores de la subescala de adaptabilidad son la resolución de conflictos y la adaptación a los cambios y se localizan en los ítems 8, 11, 13, 16, 19 y 22. Por último, en la subescala de manejo del estrés se encuentran factores como tolerancia al estrés y el control y manejo de los impulsos, localizados en los ítems 5, 7, 9, 14 y 24. Es una escala de tipo Likert con respuestas que van desde muy rara vez, rara vez, a menudo y muy a menudo siendo el número 1 la puntuación menor y el 4 la puntuación mayor y cuenta con 5 ítems invertidos, mismos que corresponden a los números 5, 7, 9, 14 y 24. En la evaluación de esta escala se considera que, a mayor puntuación, mayores son los índices de inteligencia emocional. Para su validación en población mexicana se utilizó una muestra poblacional de 537 niños, niñas y adolescentes. La medida Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)

indicó un buen tamaño de muestra con un resultado de .879, además que se obtuvieron valores adecuados de confiabilidad con Omega de McDonald y Alfa de Cronbach de entre .70 a .90 por cada factor (Plata et al., 2021) (anexo 4).

Materiales

El programa juego: Juegos cooperativos para grupos de niños de 10 a 12 años, creado por Garaigordobil (2007), es empleado en la presente intervención y forma parte de una serie de programas en población infantil, cuyos tomos van de los 4 a los 6 años, 6 a 8, 8 a 10, 10 a 12 y para adolescentes de 12 a 16 años. Para la obtención de datos cualitativos se usaran tres cuestionarios que pertenecen al programa juego de 10 a 12 años y que se utilizan para medir factores en el área cualitativa, estos son, el cuestionario de evaluación de la sesión de juego que se aplicó al finalizar cada sesión como parte de la evaluación continua, el cuestionario de evaluación del programa (versión infantil) se aplicó en la última sesión a los alumnos y el cuestionario de evaluación del programa (versión para adultos) que se aplicó a los docentes (Garaigordobil, 2007). Además de las escalas antes mencionadas se usará un consentimiento informado para los padres de familia o tutores legales, mismo que incluye un breve cuestionario acerca de sus datos sociodemográficos y un asentimiento infantil, en donde los estudiantes, al ser mayores de 8 años de edad, pueden otorgar su consentimiento para formar parte de la intervención (anexo 1.1).

Procedimiento

La intervención fue contemplada con un total de 12 sesiones, mismas que fueron distribuidas semanalmente con una duración de dos horas. En la primera sesión se realizó la presentación del programa, se plantearon los objetivos esperados, los alumnos recibieron información acerca del programa de intervención, además de ello, se

aplicaron las escalas de la evaluación preprueba, mismas que medirán tanto las habilidades emocionales, como las sociales de los infantes.

A partir de la segunda sesión la modalidad cambió ya que se inició con el programa de intervención. Cada una de las sesiones inició con una retroalimentación de lo visto en sesiones anteriores, una vez que finalizó la retroalimentación, la sesión contó con una explicación de cada tema (habilidad), después de esto se desarrollaron las tres fases sugeridas por Garaigordobil (2007): explicación de las instrucciones del juego y brindar material, en caso de ser necesario, y proceder a poner el juego en práctica y, por último, finalizar el juego hablando brevemente de lo que se ha aprendido y realizar una evaluación de la sesión.

Durante la última sesión del programa se evaluaron nuevamente las habilidades socioemocionales usando un posttest con el que se pudieron evaluar los cambios obtenidos tras la intervención de una duración aproximada de tres meses.

Diseño del programa de intervención

Contextualización del programa

La intervención será de forma directa ya que no habrá intermediarios en el proceso de intervención. El eje de intervención que se plantea será de forma grupal, mientras que el tipo de intervención será prevención primaria ya que la educación emocional entra en este tipo debido a que previene problemas de temática social, de convivencia y de desarrollo humano, reduce algunas problemáticas o su frecuencia (Bisquerra, 2006). Por otra parte, el radio de atención fue de aproximadamente 69 alumnos de una escuela privada.

Planificación del programa

El programa actuará en el área educativa debido al contexto seleccionado y al programa elaborado, así como a las variables que se manejan. En cuanto a la selección o

desarrollo de un modelo de diseño del programa se utilizará el Programa juego de 10 a 12 años de Maite Garaigordobil, mismo que va dirigido hacia las metas del presente programa en las que se espera que los niños desarrollen habilidades socioemocionales a través del juego cooperativo.

En el ámbito social general se espera que los alumnos logren estructurar mentalmente y organizar datos y procesos de comunicación elaborados que permitan la expresión de ideas, sentimientos y conceptos mediante las habilidades socioemocionales.

Se realizó una evaluación preprueba en la que se evaluó a los alumnos previo a la intervención, para esta evaluación se usaron los test: CABS, escala de asertividad y el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn, ambos en su adaptación mexicana.

La mayor prioridad de este programa de intervención es que los alumnos adquieran las herramientas más básicas de habilidades socioemocionales.

Diseño del programa

El principal objetivo de este programa se basa en implementar el programa Juego de Garaigordobil (2007), para desarrollar habilidades socioemocionales a través del juego cooperativo, esto se puede ver con mayor detalle en la tabla 1.

Tabla 1

Distribución de los juegos cooperativos

Objetivo	Tema	Desarrollo
Presentar el programa y sesión psicoeducativa.	Presentación	Presentación e introducción
Aplicar evaluación inicial	Evaluación	Aplicación de tests
Desarrollar la auto-comprensión	Auto-comprensión y autoestima	Juego: ¿Qué somos?

Desarrollar la asertividad	Asertividad	Juego: publicidad
Desarrollar empatía y responsabilidad social	Empatía y responsabilidad social	Juego: dramatización de culturas
Establecer relaciones saludables	Relaciones saludables	Juego: Un cuento sonoro
Desarrollar habilidades de escucha	Habilidades de escucha	Juego: Adivina el personaje famoso
Desarrollar métodos para la resolución de conflictos	Resolución de conflictos	Juego: la foto es el final y ¿Qué se podría hacer?
Desarrollar manejo y adaptación a los cambios	Manejo y adaptación a los cambios	Juego: Nuevos finales para viejos cuentos
Desarrollar control de impulsos	Control de impulsos	Juego : “Venimos del norte y queremos trabajar”.
Desarrollar inteligencia intrapersonal	Inteligencia intrapersonal	Juego: “Inventores de juegos”
Desarrollar inteligencia intrapersonal	Inteligencia interpersonal	Juego: “Receta para la felicidad”
Realizar una evaluación final	Evaluación final	Evaluación final

Ejecución del programa

Las actividades del programa se llevaron a cabo durante un periodo de aproximadamente 3 meses en las que se tuvo 1 sesión semanal de dos horas de duración durante su horario escolar, en total se tuvieron 24 horas de intervención. Se supervisó que el material de las presentaciones tuviera la información que se planeaba transmitir y se dio seguimiento a las sesiones posteriores, además de ello se realizó una evaluación continua en donde se corroboraba que los alumnos adquirieran las habilidades descritas previamente.

En todo programa la logística es de suma importancia ya que detalla y organiza la información y el tiempo, es por ello que en este programa se siguieron cuatro pasos primordiales, estos son:

1. Con 30 minutos de anticipación, se prepararon los materiales necesarios para la sesión.
2. Se procedió a saludar a los alumnos y a pedirles retroalimentación de la sesión anterior.

3. Se realizó la presentación semanal.

4. Se siguieron los pasos para jugar utilizando el juego cooperativo que correspondía a cada sesión.

Una forma de dar a conocer los objetivos del programa y de que los padres tengan mayor confianza en él fue mediante las relaciones públicas, para ello se contó con apoyo de la escuela, quienes publicaron, la intervención en sus medios de comunicación oficiales, mediante una infografía que fue distribuida a los padres de forma virtual. A partir de ahí se siguió la siguiente planeación de actividades. A continuación, se presenta en la tabla número 2, el diseño con la planeación específica de cada sesión de una forma más estructurada y detallada, junto a los materiales, objetivos y todo lo relevante para el seguimiento adecuado en cada una de las sesiones.

Tabla 2

Programa de intervención en habilidades socioemocionales a través del juego cooperativo

Sesión	Tiempo	Objetivo	Tema	Descripción de la sesión	Materiales
Sesión 1	2 horas	Presentar el programa. Aplicar evaluación inicial	Presentación Evaluación inicial	1. Información relevante sobre el programa. 2. Presentación en PowerPoint en donde se expliquen y conceptualicen las habilidades socioemocionales. 3. Instrucciones para el llenado de los instrumentos.	Presentación de PP (PowerPoint) 1. CABS. Escala de comportamiento asertivo para niños. 2. BARON. Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn
Sesión 2	2 horas	Desarrollar la autoestima y autoconcepto	Autoestima y autoconcepto	1. Explicación de autoconcepto y autoestima 2. Juego “¿Qué somos?” en donde el grupo se dividirá por equipos y un equipo será seleccionado para salir del salón, posteriormente los compañeros del salón se pondrán de acuerdo en un objeto, animal, juego, etc., cuando entre el equipo al salón harán preguntas con respuestas de si o no por parte de sus compañeros hasta que logren saber que son y lo actuaran. 3. Cuestionario de evaluación de la sesión del juego.	Presentación PP Tarjetas Lápices Cuestionario de evaluación de la sesión del juego

Sesión 3	2 horas	Desarrollar la asertividad	Asertividad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Repaso del tema anterior sobre autoestima y autoconcepto 2. Explicación sobre asertividad 3. Lectura de algunas historias y discusión sobre de qué forma podían ser asertivos ante esa situación. 4. Explicación y desarrollo del juego “publicidad” en donde deberán hacer publicidad de algún producto que ellos elijan, deberán comunicarse y aportar ideas siendo asertivos. 5. Cuestionario de evaluación de la sesión del juego 	<p>Presentación PP</p> <p>Cartulina</p> <p>Revistas</p> <p>Cuestionario de evaluación de la sesión del juego</p>
Sesión 4	2 horas	Desarrollar empatía y responsabilidad social	Empatía y responsabilidad social	<ol style="list-style-type: none"> 1. Repaso del tema anterior sobre asertividad. 2. Explicación sobre el tema de empatía y responsabilidad social. 3. Ejemplos mediante lluvia de ideas. 4. Explicación y desarrollo del juego “Dramatización de culturas”, por equipos, se les asignará una cultura y se les pedirá inventar una representación de esa cultura usando características significativas y ejemplificando una problemática de esa cultura. 5. Cuestionario de evaluación de la sesión del juego 	<p>Presentación PP</p> <p>Ropa representativa</p> <p>Cuestionario de evaluación de la sesión del juego</p>
Sesión 5	2 horas	Establecer relaciones saludables	Relaciones saludables	<ol style="list-style-type: none"> 1. Repaso del tema anterior sobre empatía y responsabilidad social. 2. Explicación sobre las relaciones saludables. 3. Explicación y desarrollo del juego “Un cuento sonoro” se dividirán a los estudiantes por equipos, posteriormente deberán elaborar, con la colaboración de cada miembro, un cuento en donde deben incorporar seis diferentes sonidos que pueden hacer con objetos, y con partes de su 	<p>Presentación PP</p> <p>Tarjetas</p> <p>Marcadores</p> <p>Cuestionario de evaluación de la sesión del juego</p>

cuerpo. Un miembro del equipo deberá leer el cuento y los demás estudiantes deberán estar pendientes para incorporar el sonido cuando sea necesario.

4. Cuestionario de evaluación de la sesión del juego

Sesión 6	2 horas	Desarrollar habilidades de escucha	Habilidades de escucha	<ol style="list-style-type: none"> 1. Repaso del tema anterior sobre relaciones saludables 2. Explicación sobre las habilidades de escucha. 3. Jugaremos el juego llamado el teléfono descompuesto 4. Explicación y desarrollo del juego “Adivina el personaje famoso” en el que, por equipos, seleccionarán un personaje famoso y compartirán información sobre este y la escribirán en una cartulina. En la segunda parte del juego los demás equipos harán preguntas intentando adivinar quién es el personaje. 5. Cuestionario de evaluación de la sesión del juego 	Presentación PP Cartulina Tape Lápiz Marcadores Cuestionario de evaluación de la sesión del juego
Sesión 7	2 horas	Desarrollar métodos para la resolución de conflictos	Resolución de conflictos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Repaso del tema anterior sobre habilidades de escucha. 2. Explicación sobre la resolución de problemas. 3. Explicación y desarrollo del juego “La foto es el final” en donde deberán ver una imagen y, en consenso, inventar una historia sobre una problemática, que hicieron para resolverlo y el camino que pasaron hasta tomarse la foto. 4. Explicación y desarrollo del juego “¿Qué se podría hacer?” en donde se dividirán en equipos de 5 o 6 y se les plantearan situaciones problemáticas para debatir la solución, seleccionaran la forma más eficaz de solucionarlo y realizar una representación. 	Presentación PP Imágenes impresas Cuestionario de evaluación de la sesión del juego

Sesión 8	2 horas	Desarrollar manejo y adaptación a los cambios	Manejo y adaptación a los cambios	<ol style="list-style-type: none"> 5. Cuestionario de evaluación de la sesión del juego <ol style="list-style-type: none"> 1. Repaso del tema anterior sobre resolución de conflictos. 2. Explicación sobre el manejo y la adaptación a los cambios. 3. Se les dará un mándala que deberán colorear a su gusto, al cabo de 10 minutos deberán pasarlo al compañero de la izquierda, posteriormente explicarán cómo se sintieron ante el cambio. 4. Explicación y desarrollo del juego “nuevos finales para viejos cuentos” en donde, por equipos los alumnos contarán y actuarán su cuento favorito, pero deberán modificar el final. 5. Cuestionario de evaluación de la sesión del juego 	<p>Presentación PP</p> <p>Cuestionario de evaluación de la sesión del juego</p>
Sesión 9	2 horas	Desarrollar control de impulsos	Control de impulsos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Repaso del tema anterior sobre manejo y adaptación a los cambios. 2. Explicación sobre control de impulsos. 3. Explicación y desarrollo del juego “venimos del norte y queremos trabajar?” en donde, en equipos de 4 o 5 personas comentan sobre oficios y profesiones en donde les gustaría trabajar, eligen una y posteriormente deberán representar una escena con mímica que represente dicha profesión, mientras que los demás equipos deben adivinar la profesión. 4. Cuestionario de evaluación de la sesión del juego 	<p>Presentación PP</p> <p>Cuestionario de evaluación de la sesión del juego</p>

Sesión 10	2 horas	Desarrollar inteligencia intrapersonal	Inteligencia intrapersonal	<ol style="list-style-type: none"> 1. Repaso del tema anterior sobre control de impulsos. 2. Explicación sobre inteligencia intrapersonal. 3. Explicación y desarrollo del juego: “Inventores de juegos” deberán crear con diversos materiales un juego en donde ellos pongan sus propias reglas, posteriormente en un rotafolio escribirán las reglas y objetivos y lo exponen al grupo, luego de ello podrán jugar. 4. Cuestionario de evaluación de la sesión del juego 	<p>Presentación PP Diversos materiales Tijeras Pegamento Tape Silicón</p> <p>Cuestionario de evaluación de la sesión del juego</p>
Sesión 11	2 horas	Desarrollar inteligencia interpersonal.	Inteligencia interpersonal	<ol style="list-style-type: none"> 1. Repaso del tema anterior sobre Inteligencia interpersonal 2. Explicación sobre inteligencia interpersonal. 3. Explicación y desarrollo del juego “Recetas para la felicidad” por equipos empezarán a dialogar y a realizar cooperativamente recetas para ser felices, deberán de escribir en una cartulina sus recetas y luego se discutirá en clase. 5. Cuestionario de evaluación de la sesión del juego 	<p>Presentación PP Marcadores Cartulina</p> <p>Cuestionario de evaluación de la sesión del juego</p>
Sesión 12	2 horas	Realizar una evaluación final.	Evaluación final	<ol style="list-style-type: none"> 1. Repaso del tema anterior sobre control de impulsos. 2. Mesa de discusión acerca de lo aprendido en las sesiones. 3. Se les brindará una batería de pruebas a los alumnos y se darán instrucciones para que comiencen con el llenado de los instrumentos. 4. Cierre de intervención. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. CABS. Escala de comportamiento asertivo para niños. 2. BARON. Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn 3. Cuestionario de evaluación del programa versión infantil y de adulto

Consideraciones éticas

Este estudio fue aprobado por el Comité de Ética en la Investigación de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez bajo la resolución CEI-2022-1-546 el día 25 de marzo del 2022.

Según la American Psychological Association [APA] (2020), todo programa debe tener y seguir consideraciones éticas, es por ello que en este programa se cuidaron algunos aspectos que serán desarrollados a continuación.

De acuerdo al artículo 132 del código ético del psicólogo, el psicólogo tiene como obligación el respeto a la confidencialidad de las personas con quien trabaja o a quienes consulta, por lo que toma las debidas precauciones para esto, por este motivo, se cuidará la confidencialidad de los datos obtenidos sobre información sociodemográfica, listas de asistencia o cualquier otro documento (Sociedad Mexicana de Psicología, 2010).

Además de que los resultados obtenidos en los análisis, o en su efecto la diseminación de resultados, se manejará con total discreción y cautela, tal como lo dicta el artículo 52 del código ético del psicólogo, en donde se menciona que no se debe hacer uso indebido de los resultados, de la misma forma, siguiendo los lineamientos del artículo 67, no se proporcionará en conferencias, talleres o algún otro tipo de evento, datos que identifiquen a los grupos de personas que reciben la intervención en habilidades socioemocionales a través del juego cooperativo, sin embargo, se tiene en cuenta que el contrato de confidencialidad puede ser suspendido en caso de que algún dato arroje que el alumno se encuentre en peligro o ponga en peligro a alguien más, esto de acuerdo al artículo 134 (Sociedad Mexicana de Psicología, 2010).

En el trabajo con seres humanos es de suma importancia presentar un consentimiento informado, en donde se les proporcione información, se les hacen saber

sus derechos y obligaciones, además que se les da la total libertad a los padres de familia de aceptar o rechazar la participación de sus hijos en la intervención, este mismo consentimiento se encuentra escrito con un lenguaje fácil de comprender para los padres, en el consentimiento, además de la información detallada anteriormente se informa que las actividades se manejarán mediante responsabilidad social, por lo que los alumnos que participen en este programa no serán expuestos a situaciones que les ponga en riesgo o los lastime ni física ni emocionalmente, en todo momento se respetarán las decisiones y derechos de los participantes, compañeros, maestros y padres de familia, así como sus creencias personales e ideologías, culturas, raza, etnias, su deseo de abandonar el programa en cualquier momento, etc.(consultar en anexo 1), todo esto siguiendo los criterios del APA (APA, 2020).

Consideraciones éticas sobre los tests

Según el Consejo General de la Psicología (2014), existen varias recomendaciones en cuanto al uso de tests, por lo que a continuación se muestran las consideraciones éticas generales sobre los test empleados en esta intervención.

Los instrumentos han sido seleccionados después de un análisis y se ha encontrado que tienen libre acceso (Excepto el test de Bar-On, por lo que este ha sido adquirido mediante el pago de sus derechos), sin embargo, se encuentran en uso aquellos test que tienen algunas modificaciones tras la adaptación y validación en población mexicana, por lo que estos test han sido justificados con información que lo sustente y debidamente referenciados.

Para su realización se les otorgarán a los participantes información clara y concisa acerca de la finalidad de los tests y un espacio en donde puedan contestarlos de forma segura, además se eliminarán factores distractores como sonidos o luces llamativas, además se pedirá guardar celulares y ponerlos en modo avión para evitar que

suenen. Se les dará tiempo suficiente para contestar los test y además de ello se registrarán los tiempos en que se contesten los tests.

La implementación de los test ha sido llevada a cabo por personal capacitado en su correcto uso y aplicación, de igual manera, estos test, en su adaptación en población mexicana son fiables y válidos.

Resultados

Para determinar la normalidad de los datos se corrió la prueba Shapiro-Wilk, en donde los datos mostraron que no existía una distribución normal en los resultados obtenidos ya que, como observamos en la tabla 3, 3 de los 4 resultados fueron significativos con valores de $p < .05$, debido a esto se procede a realizar el análisis de los datos mediante el uso de la prueba no paramétrica T de Wilcoxon.

Tabla 3

Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk

Nombre	Sig.
Pretest BarOn	.002
Pretest CABS	.577
Postest BarOn	.000
Postest CABS	.000

Desde un análisis descriptivo se lograron comparar los resultados de las habilidades emocionales obtenidos de la prueba BarOn, con base en sus puntajes mayores, menores, media y desviación típica entre el pretest y el postest y los resultados arrojados son plasmados en la tabla 4. Por otra parte, tras los análisis de frecuencias realizados con la prueba T de Wilcoxon, los resultados en el inventario de inteligencia emocional, BarOn arrojaron un aumento estadísticamente significativo en la variable de habilidades emocionales ($Z = -7.191$, $p < .001$) entre el pretest y el postest. El número total

de diferencias positivas fue de 68, mientras que el total de diferencias negativas fue de 1. El tamaño del efecto fue grande, esto se corrobora con una $r=.9$; Tras esto es importante señalar que según Cohen (1992), los efectos de 0.20 resultan presentan un bajo impacto, de 0.50 equivalen a un moderado efecto y los efectos de 0.80 son lo equivalente a un gran tamaño del efecto y el coeficiente de correlación “r” es un estimador de magnitud de efecto.

Tabla 4

Diferencias descriptivas entre pretest y postest de las habilidades emocionales

	Muestra	Puntaje Mínimo	Puntaje Máximo	Media	Desv. típ.
Pretest	69	36	72	46.48	7.237
Postest	69	38	101	84.68	9.408

Siguiendo los mismos análisis descriptivos, en la tabla 5 se observa el puntaje mínimo, puntaje máximo, media y desviación típica de los datos obtenidos sobre las habilidades sociales mediante el CABS. Por otra parte, los resultados correspondientes a la escala de comportamiento asertivo arrojaron que existe una disminución estadísticamente significativa en la variable de habilidades sociales, ($Z= -7.164$, $p< .000$) entre el pretest y el postest. El número total de diferencias positivas fue de 1, mientras que el total de diferencias negativas fue de 67, además de ello hubo 1 empate. Con los datos que se obtuvieron se corrobora que existe un tamaño grande del efecto con una $r= .8$.

Tabla 5

Diferencias descriptivas entre pretest y postest de las habilidades sociales

	Muestra	Puntaje Mínimo	Puntaje Máximo	Media	Desv. típ.
Pretest	69	2	61	30.06	11.212
Postest	69	0	28	6.32	4.876

Desde una perspectiva cualitativa, tras los datos obtenidos por medio de una entrevista semiestructurada (Cuestionario de evaluación de la sesión del juego) con los infantes, en donde expresaban su sentir después de cada juego cooperativo mediante una escala Likert, siendo el 1 el puntaje que indica de que no logró percibir los siguientes elementos en el juego y el 10 un indicador de que los siguientes elementos estuvieron muy presentes en el juego. Los indicadores de los que se hizo mención anteriormente son el grado de placer ante el juego, participación con su equipo y en las actividades, el acatamiento de reglas, clima del grupo, como fue la organización del juego, la pacificidad del grupo, la comunicación y escucha activa, interacción entre compañeros, conductas amigables, flexibilidad ante el cambio de planes, conductas de ayuda y cooperativas, creatividad en el juego, fluidez en la sesión y con los compañeros, originalidad en el desarrollo del juego, la estimulación de su fantasía, conectividad en el grupo y elaboración de lo planeado, y que, además de esto, contestaban 2 preguntas abiertas sobre cuáles eran los elementos que les gustaron de la sesión, que cosas fueron difíciles para ellos y al final debían de mencionar cuál era su opinión personal de la sesión. Se realizó un análisis en donde se obtuvo una media en las puntuaciones equivalentes a las sesiones 2, 7 y 11, ya que son sesiones en donde podemos ver la dinámica inicial, media y final del grupo, además de su desarrollo a través de cada sesión de la presente intervención y en donde se observaron cambios conductuales expresos por los niños, niñas y adolescentes (NNA) en relación con la dinámica grupal y personal en cada juego. A continuación, se plasmarán de forma gráfica los resultados

obtenidos en cada sesión sobre los factores de clima del grupo, participación, comunicación y escucha activa, amistad, flexibilidad, conductas de ayuda y conductas cooperativas, mismas que fueron seleccionados como los principales factores ya que Garaigordobil (2018), los menciona como elementos fundamentales en las habilidades socioemocionales y la conducta cooperativa.

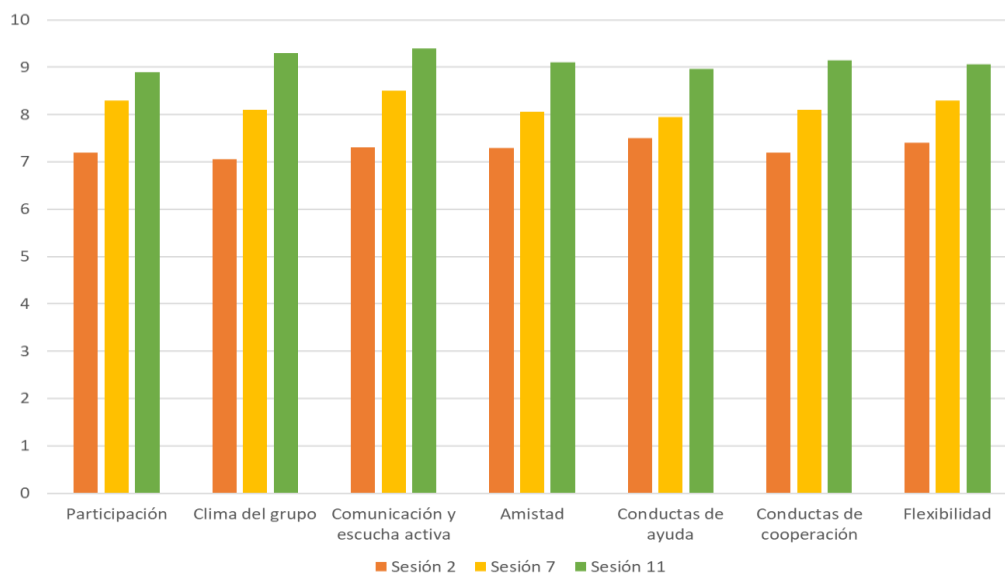


Figura 1

Comparación de satisfacción entre las sesiones 2, 7 y 11.

En la primera sesión de juego cooperativo (correspondiente a la sesión 2 de la intervención) en donde se trabajó la autoestima y el autoconcepto con el juego llamado: ¿Qué somos?, los resultados obtenidos se presentan en color naranja en la figura 1.

Además de estos datos en las preguntas abiertas sobre lo que les gustó del juego, algunos alumnos coincidieron en que les gustaba jugar con sus compañeros, mientras que en aquello que no les había contestado hubo comentarios textuales como: “Nadie me escucha cuando hablo” “No me hacían caso” “No me gusto mi equipo”.

Por otra parte, en la sesión 7 de la intervención, en donde se trabajó con el tema de resolución de conflictos con los juegos cooperativos: “¿Qué se podría hacer?” y “La foto es el final” la media de los resultados de la escala Likert presentó un aumento y se

puede corroborar en las barras de color amarillo en la tabla 1. En las preguntas abiertas se pudieron rescatar comentarios como: “Me siento feliz al jugar”, “Los juegos son divertidos y mis amigos también”, “Los lunes me gustan mucho porque es cuando puedo jugar con mis amigos”, “A veces no me escuchan, pero les pido que lo hagan”, entre algunos otros comentarios.

Por último, en la sesión 11, en donde se manejó el tema de inteligencia interpersonal usando el juego: “Recetas para la felicidad”, se puede observar un considerable aumento que se graficó con color verde en la figura 1. En esta sesión se rescataron comentarios obtenidos mediante las preguntas abiertas, mismos que mencionan: “Siento que ya tengo amigos”, “Hoy venía enojada con alguien que me tocó en mi equipo, pero pudimos hablar bien”, “Me gustó pensar en todo lo que me hace feliz”, “Me divertí mucho enseñándole a mis amigos lo que me hace feliz”, entre algunos otros.

Discusión y conclusiones

Tal como lo menciona Bisquerra (2006), el desarrollo de las habilidades socioemocionales en la población infanto-juvenil es un parteaguas para la prevención primaria de conductas disruptivas y el consumo de drogas, además de esto, contribuye a la disminución de las probabilidades de tener depresión, falta de control emocional, conductas agresivas, entre otras. Es por ello que este trabajo se centró en la importancia del juego cooperativo, mismo que contribuye a un mejor clima grupal a través de sus características en donde se fomentan la expresión emocional y la unión grupal (León y Botina, 2016).

Con los datos obtenidos en la sección de resultados se aceptan las dos hipótesis de esta investigación, acerca de que el juego cooperativo logra incrementar las habilidades sociales y las habilidades emocionales. Estos datos son sustentados por

León y Botina (2016) ya que mencionan que el juego cooperativo estimula las habilidades socioemocionales, promueve las competencias sociales basándose en el respeto, facilitar la comunicación y brindar satisfacción emocional al otorgar confianza y seguridad.

Por otra parte, Garaigordobil y Fagoaga (2006), sustentan la información obtenida en esta investigación mencionando que el juego cooperativo contribuye a que el niño, aprende a comunicarse eficazmente y a expresarse emocionalmente al provocar alegría, placer, y mayor apertura emocional. Camacho (2012), mencionó que este tipo de juegos contribuye al incremento de habilidades como la toma de decisiones, control de impulsos y la escucha activa.

Cerdas (2013), hace mención sobre la contribución de los juegos cooperativos a las habilidades socioemocionales y describe que los juegos cooperativos fomentan no solo las actividades o responsabilidades colectivas, sino que también tiene influencia en las individuales. Además de esto, plantea que los juegos cooperativos tienen la capacidad de modificar actitudes, fortalece diversas habilidades de índole intra e interpersonal y mejoran la adaptación del cambio.

Los datos cualitativos obtenidos mediante el cuestionario de evaluación de la sesión del juego arrojaron que, en el transcurso de las sesiones, los estudiantes expresaron que mejoró la comunicación, la participación, las interacciones fueron más amistosas, divertidas, cooperativas y se incrementaron las conductas de ayuda, tal como lo mencionan León y Botina (2016) y Molina (2016).

A su vez, los resultados de esta investigación coinciden con los objetivos del programa gubernamental de Singapur donde lograron generar mediante el aprendizaje social y emocional la toma de decisiones, respeto, resiliencia, entre algunos otros factores (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2018) y con los de Garaigordobil

(2011), en donde, a través de un programa de educación para la convivencia en factores del desarrollo socioemocional los resultados demostraron un incremento en las habilidades sociales.

De acuerdo a lo observado en la dinámica grupal y los resultados obtenidos, se concuerda con lo dicho por Andueza y Lavega (2017) sobre cómo es que el juego cooperativo contribuye a que los infantes aumenten la aceptación grupal y mejoren las relaciones interpersonales.

Algunos de los comentarios más recurrentes en el cuestionario de evaluación de la sesión del juego cooperativo y que concordaba con el cuestionario de evaluación para adultos que las maestras llenaron era sobre la facilidad de los infantes a poder tener un mejor manejo emocional, escuchar a sus docentes y compañeros y la promoción de conductas de ayuda y cooperación entre ellos, esto es mencionado por Camacho (2012) en su investigación sobre la estimulación de habilidades sociales en un grupo de infantes..

En el pilotaje de esta intervención se realizó una breve encuesta a los docentes y directivos que tenían contacto con los alumnos que, unos meses antes, participaron en el y ellos lograron concluir en que los grupos, que ahora pertenecían a primer años de su educación secundaria, destacaban de aquellos que no habían participado por ser nuevos grupos, debido a que se observan más unidos, atentos, se prestan a escuchar y a expresar sus emociones con mayor facilidad que los demás grupos y tienen una menor cantidad de problemáticas relacionadas con la violencia como parte de una mala gestión de resolución de conflictos, esto concuerda con lo observado en un metaanálisis publicado en el 2017, en donde Taylor, et al. (2017) recabó información sobre la prevalencia de los resultados favorables, aun después de varias semanas o meses de la culminación de por lo menos 82 programas de educación socioemocional y con lo mencionado por

Cerdas (2013), sobre que el juego cooperativo contribuye a disminuir la agresividad entre pares.

Es importante concluir mencionando que, a pesar de los resultados favorables de la investigación, es necesario mencionar las implicaciones que esto podría traer a la educación en México, ya que los programas de educación socioemocional carecen de algunos pasos importantes como lo es el tiempo, preparación de los docentes, seguimiento, entre otros, que podrían traer grandes cambios a la educación socioemocional en el país.

Este tipo de intervenciones ha tenido un gran alcance, sobretodo en España, en donde Garaigordobil se ha encargado de implementar varios programas sobre habilidades sociales, prevención de la violencia, del acoso escolar e incluso del acoso escolar virtual, sin embargo, aún hay mucho que explorar en esta área en México, por ello se plantea la posibilidad de que este programa sea implementado en otros niveles educativos y en una mayor cantidad de escuelas.

Por cuestiones éticas y de tiempo, en esta intervención no se tuvo un grupo con un grupo control, por lo que se sugiere que para futuras investigaciones se utilice un diseño que lo incluya para corroborar la información detallada en este documento, otra de las limitantes de la investigación es que debido al muestreo por conveniencia se realizó la intervención en un colegio privado de la localidad por lo que también se sugiere a futuras líneas de investigación ampliar la muestra o población, sobre todo a los contextos de escuelas públicas.

Gracias al desarrollo de este trabajo se proponen que algunos trabajos futuros se encaminen hacia el aumento de la muestra, llevando esta intervención a primarias públicas, zonas con recursos económicos medio-bajos y bajos que puedan dar mayores

aportes a la temática planteada y puedan corroborar la eficacia de esta intervención en otros contextos escolares.

Referencias

- Álvarez-Bolaños, E. (2020). Educación Socioemocional. Del Enfoque Regulatorio, al Crecimiento Personal y Social. *Asociación Latinoamericana de Sociología*, 11(20), 388-408.
<https://ojs.sociologiaalas.org/index.php/CyC/article/view/163/196>
- Amador, J.G., & González, V. (2021). Disminución de conductas disruptivas en clases usando técnicas conductuales, deporte y motivación. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 7(1), 68-85.
<https://doi.org/10.22402/j.rdiipycs.unam.7.1.2021.332.68-85>
- American Psychological Association. (2020). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association*. Manual moderno.
- Andueza, J., & Lavega, P. (2017). Incidencia de los juegos cooperativos en las relaciones interpersonales. *Movimiento*, 23(1), 213-227.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115350608016>
- Arias, W. (2015). Conducta prosocial y psicología positiva. *Avances en Psicología*, 23(1), 37-47. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.169>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2018). *El modelo que impulsa Singapur para potenciar habilidades sociales en sus estudiantes de primaria*. [Página Web] <https://www.bcn.cl/observatorio/asiapacifico/noticias/modelo-evaluacion-cualitativa-educacion-primaria-singapur>
- Bisquerra, R. (2006). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Praxis.

- Camacho, L.J. (2012). *El juego cooperativo como promotor de habilidades sociales en niñas de 5 años* [Tesis de licenciatura, Pontifica Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP.
[https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/4441/CAMACHO MEDINA LAURA JUEGO SOCIALES.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/4441/CAMACHO_MEDINA_LAURA_JUEGO_SOCIALES.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112(1). 155- 159.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. (2017). What Is SEL? (16 de abril del 2021). *SEL: ¿What are the Core Competence Areas and Where are they Promoted?* [Página Web] <http://www.casel.org/what-is-sel/>
- Cerdas, E. (2013). Experiencias y aprendizajes con juegos cooperativos. *Revista Paz y Conflictos*, 6, 107-123. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v6i0.812>
- Córdova, J., Fernández, I. M., & Zambrano, J.M. (2021). La corrección de las conductas disruptivas: principales enfoques para su tratamiento. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 9(1), 223-240,
<http://refcale.ulead.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3321/2095>;
- Consejo General de la Psicología. (2014). El uso de los test y otros instrumentos de evaluación en investigación. *International Test Commission*.
- Dandavila, I., & Sastre, M.A. (2010). Inteligencia Emocional: una revisión del concepto y líneas de investigación. *Cuadernos de Estudios Empresariales*, 20, 107-126.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3934705>
- Lacunza, A.B. (2010). Las habilidades sociales como recursos para el desarrollo de fortalezas en la infancia. *Psicodebate*, 10, 231-248
<https://doi.org/10.18682/pd.v10i0.398>

- Delgado-Velesaca, T.V., & Álvarez-Lozano, M.I. (2021). Factores socioemocionales que influyen en el aprendizaje durante la pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINOVIA*, 6(3), 281-299.
<http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v6i3.1314>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564>.
- Fernández, P. & Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005>
- Fondo de las naciones unidas para la infancia [UNICEF]. (2017). *Habilidades para la vida, herramientas para el buen trato y la prevención de la violencia*. [Página Web]. <https://www.unicef.org/venezuela/informes/habilidades-para-la-vida-herramientas-para-el-buentrato-y-la-prevenci%C3%B3n-de-la-violencia>
- Garaigordobil, M. (2007). *Intervención psicoeducativa para el desarrollo de la personalidad infantil: Los Programas JUEGO*. Universitat Jaume I.
- Garaigordobil, M. (2018). La educación emocional en la infancia y la adolescencia. *Revista del Consejo Escolar del Estado*, 5(8), 106-127.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6785345>
- Garaigordobil, M., & Fagoaga, J.M. (2006). *El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares*. Ministerio de educación y ciencia.
- Garaigordobil, M., & Peña, A. (2014). Intervención en las habilidades sociales: efectos en la inteligencia emocional y la conducta social. *Psicología Conductual*, 22(3),

551-567. https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/08/09.Garaigordobil_22-3oa-1.pdf

- Garaigordobil, M., Pérez, J.I., Adrada, Z., & Miguel, L. (2011). Efectos de un programa de educación para la convivencia en factores del desarrollo socio-emocional y creativo en niños y niñas de 7 a 11 años. *Suma Psicológica UST*, 8(2), 5-17. <https://doi.org/10.18774/448x.2011.8.83>
- García, B. (2018). Las habilidades socioemocionales no cognitivas o “blandas”: aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria*, 19(6). 1-17. [Http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a5](http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a5).
- Gesell, A. (1991). *El niño de 11 y 12 años*. Paidós Educador.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairos.
- Lacunza, A.B. (2012). Las habilidades sociales y el comportamiento prosocial infantil desde la psicología positiva. *Revista Pequeño*. 2(1), 01-20. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18424417009>
- Lara, C., & Silva, T. (2002). *Estandarización de la Escala de Asertividad de Michelson y Wood en Niños y Adolescentes: II*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/228340>
- León, A.C., & Botina, J.P. (2016). *Juego, interactúo y aprendo: desarrollo de la inteligencia emocional a través de la implementación de una estrategia didáctica de juegos cooperativos en niños y niñas de grado cuarto* [Tesis de maestría, Universidad Libre Colombia]. Repositorio Universidad Libre. <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8258/JUEGO%2c%20INTERACT%2c%20Y%20APRENDO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- León, O., & Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en psicología y educación. Las tradiciones cuantitativa y cualitativa*. McGraw Hill.
- Macías, M.A. (2002). Las múltiples inteligencias. *Psicología Desde el Caribe*, 10(1). 27-38. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21301003>
- Meneses, M., & Monge, M.A. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *Educación*, 25(2). 113-124. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44025210.pdf>
- Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C., & Torreti, A. (2014). *Aprendizaje socioemocional, programa BASE (Bienestar y aprendizaje socioemocional) como estrategia de desarrollo en el contexto escolar*. Paidós.
- Molina, R. (2016). Los juegos cooperativos y su incidencia en los estados de ánimo y las emociones en escolares de 10-12 años. *Revista Digital de Educación Física*. 7(41), 108-132. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5558017>
- Monjas, M.I., & González, B.P. (1998). *Las habilidades sociales en el currículo*. Ministerio de educación, cultura y deporte.
- Mudarra, M.J., & García-Salguero, B.I. (2016). Habilidades sociales y éxito académico: expectativas de los profesores de educación secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(1), 114-133. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338246652008>
- Olusoga, A. (2008). Efectos medidos de técnicas de provocación y de dominio emocional en el fomento de la inteligencia emocional con adolescentes nigerianos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 281-296. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924002>
- Oyarzún, G., Estrada, G., Pino, E., & Oyarzun, M. (2012). Habilidades sociales y rendimiento académico: una mirada desde el género. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2), 21-28. <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v15n2/v15n2a03.pdf>

- Plata, Z., Moysén, A., & Balcazar, P. (2021). Inventario inteligencia emocional eq-i:yv: evidencias de validez y confiabilidad/precisión en personas mexicanas entre las edades de siete a 18 años. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 32(1), 074-089. <https://repsasppr.net/index.php/reps/article/view/684>
- Poveda, M., Lozano, J.L., & Gómez, M.C. (2013). *Atención y apoyo psicosocial*. McGraw-Hill.
- Rodriguez, J.A., Guevara, A., & Viramontes, E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14), 45-67. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502017000100045
- Romero, L. (2019). Riesgo de problemas de conducta para 20 por ciento de niños. 09 de octubre del 2021, de Gaceta UNAM Recuperado de: <https://www.gaceta.unam.mx/riesgo-de-problemas-de-conducta-para-20-por-ciento-de-ninos/> [Página web].
- Saavedra, G.R. & Barbero, M.P. (s.f.). Las habilidades socioemocionales – HSE de niños niñas y adolescentes durante la emergencia del COVID 19 y en la reapertura educativa. Consultado el 31 de marzo del 2022. <https://laeducacionquenosune.co/las-habilidades-socioemocionales-hse-de-ninos-ninas-y-adolescentes-durante-la-emergencia-del-covid-19-y-en-la-reapertura-educativa/>
- Secretaria de Educación Pública [SEP], (S.F.). Construye T. 07 de octubre del 2021, de Secretaria de Educación Pública. Recuperado de: <http://construyet.sep.gob.mx/>
- Sidera, F., Rostan, C., Collel, J. & Agell, S. (2019). Aplicación de un programa de aprendizaje socioemocional y moral para mejorar la convivencia en educación

secundaria. *Universitas Psychologic*, 18(4), 1-14.

<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-4.apas>

Sociedad Mexicana de Psicología. (2010). *Código ético del psicólogo*. Editorial Trillas.

Sroufe, A. (2000). *Desarrollo emocional, la organización de la vida emocional en los primeros años*. Oxford University Press.

Stefani, G., Andrés, L., & Oanes, E. (2014). Transformaciones lúdicas. Un estudio preliminar sobre tipos de juego y espacios lúdicos. *Interdisciplinaria*, 31(1), 39-55. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=s1668-70272014000100003&script=sci_arttext&tlng=pt

Suarez, I., & Mendoza, B. (2008). Desarrollo de la inteligencia emocional y de la capacidad para establecer relaciones interpersonales e intrapersonales. *Laurus*, 14(27), 76-95. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892005.pdf>

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1771. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>

Trianes, M.V. (2012). *Psicología del desarrollo y de la educación*. Ediciones pirámide.

Valenzuela-Santoyo, A.C., & Portillo, S.A. (2018). La inteligencia emocional en educación primaria y su relación con el rendimiento académico. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1-15. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v22n3/1409-4258-ree-22-03-228.pdf>

Valles, A. (S.F.). Habilidades emocionales: Programa para educar las habilidades emocionales y desarrollar la inteligencia emocional en el aula. Recuperado el 08 de octubre del 2021, de Institut Puig Castelar. Sitio web:

<https://elpuig.xeill.net/el-centre/activitats/jornades-didactiques/educacio-emocional/habilidades-emocionales>

Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. Pearson educación.

Anexo 1. Consentimiento informado

Carta de consentimiento informado

A través de este consentimiento se manifiesta que:

Se le está invitando a participar en el proyecto de investigación denominado “Programa de desarrollo de habilidades socioemocionales a través del juego cooperativo.” que tiene como objetivo incrementar las habilidades socioemocionales en niños de 10 a 12 años a través del juego cooperativo. Durante cada sesión se hablará sobre alguna de las habilidades socioemocionales. Cada sesión constará de dos partes, en la primera parte de la sesión se dará información acerca del tema y en la siguiente parte se aplicará un juego cooperativo que estimule dicha habilidad.

Su participación consiste en que su hijo(a) sea alumno o alumna de quinto o sexto grado de primaria, y tenga entre 10 a 12 años de edad, así como, contar con su importante aprobación como padre, madre o tutor legal. Es importante señalar que los participantes pueden tomar la decisión de abandonar la intervención en cualquier momento, si es que así lo desean y no será necesaria ninguna explicación sobre ello.

En la presente intervención se contará con un total de 11 sesiones siendo la sesión número 2 y la número 11 sesiones en las que se evaluarán las habilidades socioemocionales de su hijo(a) antes y después de la intervención.

Los riesgos que se pueden derivar de los procedimientos son inexistentes debido a la naturaleza de la intervención, en la que solamente se busca el beneficio de los participantes de este programa.

El estudio presenta algunos beneficios como incremento en las habilidades socioemocionales, mismas que podrían tener beneficios en la forma de relacionarse, el rendimiento académico, auto-aceptación y en actitudes emocionalmente asertivas con los compañeros, círculo familiar y docentes. Los investigadores se comprometen a hacerles llegar a los participantes en tiempo y forma, la información sobre el presente estudio sin que signifique gasto alguno.

Con lo leído anteriormente se me ha explicado que la participación de mi hijo(a) es voluntaria y que puede abandonar el estudio en el momento que lo desee sin que esto afecte su relación con la institución educativa. Se me ha garantizado que todos los datos que proporcione serán totalmente confidenciales y se utilizaran solo con fines académicos como en presentaciones en congresos o coloquios, artículos científicos, etc.

Declaro que todo lo que se ha mencionado en este documento me fue explicado verbalmente.

Con fecha _____ y, habiendo comprendido lo anterior y una vez que se me aclararon todas las dudas que surgieron con respecto a la participación de mi hijo(a) y/o tutorado legal, acepto participar en el estudio antes mencionado.

Nombre, firma y/o huella digital
del responsable legal

Nombre y firma del participante

Para preguntas o comentarios comunicarse con la Dra. Bertha Musi Lechuga, responsable del Proyecto, al teléfono: (656)133-2656 y al correo electrónico: bmusi@uacj.mx

En caso de sentir vulnerados sus derechos, puede comunicarse con la Dra. Gwendolyne Peraza Mercado y/o Dra. María de Jesús Viloría Beltrán, Presidente y Secretaria del Comité de Ética en la Investigación de la UACJ, a los correos gperaza@uacj.mx y maria.viloria@uacj.mx

Anexo 1.1 Asentimiento informado infantil

Carta de consentimiento informado

A través de este consentimiento se manifiesta que:

Estoy siendo invitado(a) a participar en el proyecto de investigación denominado “Programa de desarrollo de habilidades socioemocionales a través del juego cooperativo.” que tiene como objetivo incrementar las habilidades socioemocionales en niños de 10 a 12 años a través del juego cooperativo. Durante cada sesión se hablará sobre alguna de las habilidades socioemocionales. Cada sesión constará de dos partes, en la primera parte de la sesión recibiré información acerca del tema y en la siguiente parte jugaremos un juego cooperativo que estimule la habilidad vista en sesión.

Mi participación consiste en ser alumno o alumna de quinto o sexto grado de primaria, y tener entre 10 a 12 años de edad, así como, contar con su la aprobación de mi padre, madre o tutor legal. Es importante señalar que puedo tomar la decisión de abandonar la intervención en cualquier momento, si es que así lo deseo y no será necesaria ninguna explicación sobre ello.

En la presente intervención se contará con un total de 11 sesiones siendo la sesión número 2 y la numero 11 sesiones en las que se evaluarán mis habilidades socioemocionales antes y después de la intervención.

Los riesgos que se pueden derivar de los procedimientos son inexistentes debido a la naturaleza de la intervención, en la que solamente se busca el beneficio de quienes participemos en este programa.

El estudio presenta algunos beneficios como incremento en las habilidades socioemocionales, mismas que podrían tener beneficios en la forma de relacionarse, el rendimiento académico, auto-aceptación y en actitudes emocionalmente asertivas con los compañeros, círculo familiar y docentes. Los investigadores se comprometen a hacernos llegar a los participantes en tiempo y forma, la información sobre el presente estudio sin que signifique gasto alguno.

Con lo leído anteriormente se me ha explicado que mi participación es voluntaria y que puedo abandonar el estudio en el momento que lo desee sin que esto afecte mi relación con la institución educativa. Se me ha garantizado que todos los datos que proporcione serán totalmente confidenciales y se utilizarán solo con fines académicos como en presentaciones en congresos o coloquios, artículos científicos, etc.

Declaro que todo lo que se ha mencionado en este documento me fue explicado verbalmente.

Con fecha _____ y, habiendo comprendido lo anterior y una vez que se me aclararon todas las dudas que surgieron con respecto a mi participación acepto participar en el estudio antes mencionado.

Nombre, firma y/o huella digital del responsable legal

Nombre y firma del participante

Firma de responsable del proyecto

Para preguntas o comentarios comunicarse con la Dra. Bertha Musi Lechuga, responsable del Proyecto, al teléfono: (656)133-2656 y al correo electrónico: bmusi@uacj.mx

En caso de sentir vulnerados sus derechos, puede comunicarse con la Dra. Gwendolyne Peraza Mercado y/o Dra. María de Jesús Viloría Beltrán, Presidente y Secretaria del Comité de Ética en la Investigación de la UACJ, a los correos gperaza@uacj.mx y maria.viloria@uacj.mx

Anexo 2. CABS. Escala de asertividad para niños

ESCALA DEL COMPORTAMIENTO ASERTIVO PARA NIÑOS (CABS)

Instrucciones:

Vas a contestar algunas preguntas sobre lo que haces en diversas situaciones. No existen respuestas correctas o incorrectas. Tan sólo debes de contestar lo que de verdad harías. Es totalmente confidencial

1. Otro niño te dice: Creo que eres una persona muy simpática. ¿Qué harías o dirías generalmente?

A. Decir: No, no soy tan simpático.		B. Decir: Sí, creo que soy el mejor	
C. Decir: Gracias.		D. No decir nada y sonrojarme	
E. Gracias, es cierto que soy muy simpático			

2. Otro niño ha hecho algo que crees que está muy bien. Por ejemplo, un dibujo, una construcción... ¿Qué harías o dirías generalmente?

A. Comportarme como si no estuviera tan bien y decirle: No está mal.		B. Decir: Está bien, pero he visto mejores que éste	
C. No decir nada.		D. Decir: Yo puedo hacerlo mucho mejor.	
E. Decir: Está muy bien			

3. Estás haciendo algo que te gusta y crees que está muy bien. Otro niño te dice: No me gusta. ¿Qué harías o dirías generalmente?

A. Decir: Eres estúpido.		B. Decir: Yo creo que está muy bien.	
C. Decir: Tienes razón, aunque en realidad no lo creyeras.		D. Creer que es fantástico. Además ¿Tú qué sabes?	
E. Sentirme herido y no decir nada			

4. Te olvidas de llevar algo que se suponía debías llevar y alguien te dice: ¡Eres tan tonto! ¡Olvidarías tu cabeza si no fuera porque la tienes atornillada! ¿Qué harías o dirías generalmente?

A. Decir: De todas formas, yo soy más listo que tú, además ¿Tú qué sabes?		B. Decir: Sí, tienes razón, algunas veces parezco tonto.	
C. Decir: Si hay alguien tonto, ese eres tú.		D. Decir: Nadie es perfecto. No soy tonto sólo porque me haya olvidado algo.	
E. No decir nada o ignorarle			

5. Otro niño con quien te tenías que encontrar llega con media hora de retraso, hecho que hace que estés molesto. Esa persona no da ninguna explicación de su retraso. ¿Qué harías o dirías generalmente?

A. Decir: Me molesta que me hagas esperar de esta manera.		B. Decir: Me preguntaba cuándo llegarías.	
C. Decir: Es la última vez que te espero.		D. No decirle nada.	
E. Decir: ¡Eres un fresco! ¡Llegas tarde			

6. Necesitas que otro niño te haga un favor. ¿Qué harías o dirías generalmente?

A. No pedirle nada.		B. Decir: Tienes que hacer esto por mí.	
C. Decir: ¿Puedes haceme un favor?, y explicar lo que quieres.		D. Hacer una pequeña insinuación de que necesitas que te hagan un favor.	
E. Decir: Quiero que hagas esto por mí			

7. Sabes que otro niño está preocupado. ¿Qué harías o dirías generalmente?

A. Decir: Pareces preocupado. ¿Puedo ayudarte?		B. Estar con esa persona y no hacerle ningún comentario sobre su preocupación.	
--	--	--	--

8. Estas preocupado y otro niño te dice: Pareces preocupado. ¿Qué harías o dirías generalmente?

A. Girar la cabeza o no decirle nada.		B. Decir: ¡A ti no te importa!	
C. Decir: Sí, estoy preocupado. Gracias por interesarte por mí.		D. Decir No es nada.	
E. Decir: Estoy preocupado. ¡Déjame solo!			

9. Otro niño te culpa por un error que ha cometido otra persona. ¿Qué harías o dirías generalmente?

A. Decir: Estás loco.		B. Decir No es culpa mía. Lo ha hecho otra persona.	
C. Decir: No creo que sea culpa mía.		D. Decir ¡YO no he sido! ¡NO sabes de lo qué estás hablando!	
E. Aceptar la culpa y no decir nada			

10. Otro niño te pide que hagas algo y tú no sabes por qué se tiene que hacer. ¿Qué harías o dirías generalmente?

A. Decir: Esto no tiene ningún sentido. ¡No quiero hacerlo!		B. Hacer lo que te piden y no decir nada.	
C. Decir: Esto es una tontería. No voy a hacerlo.		D. Antes de hacerlo, decir: No comprendo por qué quieres que haga esto.	
E. Decir: Si es esto lo que quieres que haga, y entonces hacerlo			

11. Otro niño te elogia por algo que has hecho diciéndote que es fantástico. ¿Qué harías o dirías generalmente?

A. Decir: Sí, generalmente lo hago mejor que la mayoría.		B. Decir: No, no está tan bien.	
C. Decir: Es cierto, soy el mejor.		D. Decir: Gracias.	
E. Ignorarlo, y no decir nada.			

12. Otro niño ha sido muy amable contigo. ¿Qué harías o dirías generalmente?

A. Decir: Has sido muy amable conmigo. Gracias.		B. Comportarme como si ese niño no hubiera sido tan amable y decirle: Si, gracias.	
C. Decir: Me has tratado bien, pero me merezco mucho más.		D. Ignorarlo y no decirle nada a ese niño.	
E. Decir: No me has tratado todo lo bien que deberías			

13. Estas hablando muy alto con un amigo, y otro niño te dice: Perdona, pero haces demasiado ruido. ¿Qué harías o dirías?

A. Parar de hablar inmediatamente.		B. Decir: Si no te gusta, ¡Lárgate!, continuarías hablando alto.	
C. Decir: Lo siento, hablaré más bajo, y entonces hablar en voz baja.		D. Decir: Lo siento, y dejar de hablar	
E. Decir: Muy bien, y continuar hablando alto.			

14. Estás haciendo cola y otro niño se cuela delante de ti. ¿Qué harías o dirías generalmente?

A. Hacer comentarios en voz baja, como por ejemplo:		B. Decir: ¡Vete al final de la cola! (unas personas tiene mucha cara, sin decir nada directamente a ese niño).	
C. No decir nada a ese niño.		D. Decir en voz alta: ¡Imbécil, vete de aquí!	
E. Decir: Yo estaba aquí primero. Por favor, vete al final de la cola			

15. Estás hablando con un grupo de niños y otro niño te dice: ¡Qué divertido!

17. Otro niño te pide algo prestado pero es nuevo y tú no quieres prestarlo. ¿Qué harías o dirías generalmente?

A. Decir: No, es nuevo y no quiero prestarlo. Quizás en otra ocasión.		B. Decir: No me hace mucha gracia prestarlo, pero puedes cogerlo.	
C. Decir: No, cómprate uno.		D. Prestárselo aunque no quisieras hacerlo.	
E. Decir: ¡Estás loco			

18. Algunos niños están hablando sobre un pasatiempo o juego que a ti te gusta mucho. Quieres participar y decir algo. ¿Qué harías o dirías generalmente?

A. No decir nada.		B. Interrumpir e inmediatamente empezar a contar lo bien que haces ese juego.	
C. Acercarme al grupo y participar en la conversación cuando tuviera oportunidad de hacerlo.		D. Acercarme al grupo y esperar a que se dieran cuenta de mi presencia.	
E. interrumpir e inmediatamente comenzar a contar lo mucho que me gusta ese juego			

19. Estas haciendo un pasatiempo o juego y otro niño te pregunta: ¿Qué haces? ¿Qué harías o dirías generalmente?

A. Decir: ¡Oh, una cosa! o ¡Oh, nada!		B. Decir: No me molestes. ¿No ves que estoy ocupado?	
C. Continuar haciendo el pasatiempo o juego y no decir nada.		D. Decir: ¡A ti qué te importa!	
E. Dejar de hacer el pasatiempo o juego y explicarle lo que haces			

20. Ves cómo otro niño tropieza y cae al suelo. ¿Qué harías o dirías generalmente?

A. Reírme y decir: ¿Por qué no miras por dónde vas?		B. Decir: ¿estás bien? ¿Puedo hacer algo?	
C. Preguntar: ¿Qué ha pasado?		D. Decir: ¡Así son las caídas!	
E. No hacer nada e ignorarlo			

21. Te golpeas la cabeza con una estantería y te duele. Alguien te dice: ¿Estás bien? ¿Qué harías o dirías generalmente?

A. Decir Estoy bien. ¡Déjame solo!		B. No decir nada e ignorar a esa persona.	
C. Decir ¿Por qué no metes las narices en otra parte?		D. Decir: No, me he golpeado la cabeza. Gracias por preguntar	
E. Decir: No es nada. Estoy bien			

22. cometes un error y culpan a otro niño. ¿Qué harías o dirías generalmente?

A. No decir nada.		B. Decir: Es culpa suya.	
C. Decir: Es culpa mía.		D. Decir No creo que sea culpa de esa persona.	
E. Decir: Tiene mala suerte			

23. Te sientes insultado por algo que ha dicho alguien. ¿Qué harías o dirías generalmente?

A. Irme y no decir nada sobre el enfado.		B. Decirle a ese niño que no lo vuelva a hacer.	
C. No decir riada a ese niño aunque me sintiera insultado.		D. Insultar a ese niño.	
E. Decir a ese niño que no me gusta lo que ha dicho y pedirle que no lo vuelva a hacer			

24. Otro niño te interrumpe constantemente mientras estás hablando. ¿Qué harías o dirías generalmente?

A. Decir: Perdona, me gustaría terminar de contar lo que estaba diciendo.		B. Decir: ¡No es justo! ¿No puedo hablar yo?	
C. Interrumpir d niño empezando a hablar otra vez.		D. No decir nada y dejar que el otro niño continuara hablando.	
E. Decir: ¡Cállate! ¡Estaba hablando yo!			

25. Otro niño te pide que hagas algo que te impedirá hacer lo que realmente quieres hacer. ¿Qué harías o dirías generalmente?

A. Decir Tengo otros planes, pero haré lo que tú quieras.		B. Decir: ¡De ninguna manera! Búscate otro.	
C. Decir Bueno, haré lo que tú quieras.		D. Decir ¡Olvidate de eso! ¡Lárgate!	
E. Decir Tengo otros planes. Quizá la próxima vez			

26. Ves a otro niño con quien te gustaría encontrarte. ¿Qué harías o dirías generalmente?

A. Llamar a gritos a ese niño y pedirle que se acercase		B. Ir hacia ese niño, presentarme y empezar a hablar	
C. Acercarme a ese niño y esperar a que me hablara.		D. Ir hacia ese niño y empezar a contarle las grandes cosas que has hecho.	
E. No decir nada a esa persona			

27. Alguien a quien no conoces te para y te dice: ¡Hola! ¿Qué harías o dirías generalmente?

A. Decir: ¿Qué quieres?		B. No decir nada.	
C. Decir: No me molestes. ¡Lárgate!		D. Decir ¡Hola!, presentarme y preguntarle quién es.	
E. Hacer un gesto con la cabeza, decir ¡Hola			

Anexo 3. Entrevista sociodemográfica

Nombre: _____ Grado y grupo: _____

Edad (años): _____ Meses: _____

Numero de hermanos: _____ Lugar de nacimiento: _____

Sexo: _____ Fecha de nacimiento: _____

Selecciona con una x el recuadro que indique con quienes vives:

Mamá	<input type="checkbox"/>
Papá	<input type="checkbox"/>
Abuelos	<input type="checkbox"/>
Tíos	<input type="checkbox"/>
Hermanos	<input type="checkbox"/>
Primos	<input type="checkbox"/>
Tutor	<input type="checkbox"/>

Anexo 4. Inventario emocional BarOn ICE

Adaptado por Plata, Moysén y Balcázar (2021)

Nombre: _____ Edad: _____ Sexo: _____

Colegio: _____

Grado: _____ Fecha: _____

INSTRUCCIONES

Lee cada oración y elige la respuesta que mejor te describe, hay cuatro posibles respuestas:

1. Muy rara vez

2. Rara vez

3. A menudo

4. Muy a menudo

Dinos cómo te sientes, piensas o actúas **LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO EN LA MAYORÍA DE LUGARES**. Elige una, y sólo UNA respuesta para cada oración y coloca un asterisco (*) sobre el número que corresponde a tu respuesta. Por ejemplo, si tu respuesta es “Rara vez”, haz un asterisco sobre el número 2 en la misma línea de la oración. Esto no es un examen; no existen respuestas buenas o malas. Por favor haz un asterisco en la respuesta de cada oración.

		Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
1.	Soy feliz.	1	2	3	4
2.	Me importa lo que les sucede a las personas.	1	2	3	4
3.	Es fácil decirle a la gente cómo me siento.	1	2	3	4
4.	Me siento seguro (a) de mi mismo (a).	1	2	3	4
5.	Me molesto demasiado de cualquier cosa.	1	2	3	4
6.	Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.	1	2	3	4
7.	Peleo con la gente.	1	2	3	4
8.	Puedo comprender preguntas difíciles.	1	2	3	4
9.	Tengo mal genio.	1	2	3	4
10.	Sé que las cosas saldrán bien.	1	2	3	4
11.	Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.	1	2	3	4
12.	Puedo fácilmente describir mis sentimientos.	1	2	3	4
13.	Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero.	1	2	3	4
14.	Me molesto fácilmente.	1	2	3	4
15.	Me agrada hacer cosas para los demás.	1	2	3	4
16.	Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.	1	2	3	4
17.	Me siento bien conmigo mismo (a).	1	2	3	4
18.	Para mí es fácil decirles a las personas cómo me siento.	1	2	3	4
19.	Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones.	1	2	3	4
20.	Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos.	1	2	3	4
21.	Me siento feliz con la clase de persona que soy.	1	2	3	4
22.	Soy bueno (a) resolviendo problemas.	1	2	3	4

23.	Me divierte las cosas que hago.	1	2	3	4
24.	Me disgusto fácilmente.	1	2	3	4
25.	Me gusta mi cuerpo.	1	2	3	4
26.	Me gusta la forma como me veo.	1	2	3	4

Anexo 5. Cuestionario de evaluación de la sesión de juego

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Grado de placer										
Participación										
Acatamiento de reglas										
Clima del grupo										
Organizado										
Pacífico										
Comunicación-escucha										
Interacciones										
Amistosas										
Asociación flexible										
Conductas de ayuda										
Conductas de cooperación										
Creatividad										
Fluidez										
Flexibilidad										
Originalidad										
Fantasía										
Conectividad										
Elaboración										
Elementos positivos y dificultades de la sesión										
Describe tu impresión subjetiva de la sesión										