

Isela Sierralta Pinedo, Sheila Sierralta Pinedo, Joseph Anibal Martin Vergara,  
Olinda Carolina Guarniz Benites, Miryam Lora Loza

# **Juegos sociales y disminución de la conducta agresiva**

Habilidades sociales para una niñez tolerante,  
solidaria y colaboradora



**Religación Press**

**[ Psicología ]**



| Colección Psicología |

# **Juegos sociales y disminución de la conducta agresiva**

Habilidades sociales para una niñez tolerante, solidaria y  
colaboradora

Isela Sierralta Pinedo, Sheila Sierralta Pinedo, Joseph Anibal Martin Vergara,  
Olinda Carolina Guarniz Benites, Miryam Lora Loza

Religación Press · Quito · 2023



### **Equipo Editorial**

Roberto Simbaña Q. Director Editorial  
Felipe Carrión. Director de Comunicación  
Ana Benalcázar. Coordinadora Editorial  
Ana Wagner. Asistente Editorial

### **Consejo Editorial**

Jean-Arsène Yao | Dilrabo Keldiyorovna Bakhronova | Fabiana Parra |  
Mateus Gamba Torres | Siti Mistima Maat | Nikoleta Zampaki | Silvina  
Sosa



**Religación Press**, es una iniciativa del Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades desde América Latina (CICSHAL)  
Diseño, diagramación y portada: Religación Press.  
CP 170515, Quito, Ecuador. América del Sur.  
Correo electrónico: [press@religacion.com](mailto:press@religacion.com)  
[www.religacion.com](http://www.religacion.com)

# Juegos sociales y disminución de la conducta agresiva. Habilidades sociales para una niñez tolerante, solidaria y colaboradora [Social games and reduction of aggressive behavior. Social skills for a tolerant, supportive and collaborative childhood]

Primera Edición: 2023 Isela Sierralta Pinedo©, Sheila Sierralta Pinedo©, Joseph Anibal Martin Vergara©, Olinda Carolina Guarniz Benites©, Miryam Lora Loza©, Religación Press©

Editorial: Religación Press

Materia Dewey: 150 - Psicología

Clasificación Thema: JNC - Psicología de la educación

Público objetivo: Profesional/Académico

Colección: Psicología

Serie: Psicología de la educación

Soporte: Digital

Formato: Epub (.epub)/PDF (.pdf)

Publicado: 2023-06-07

ISBN: 978-9942-7120-6-6

Disponible para su descarga gratuita en <https://press.religacion.com>

Este título se publica bajo una licencia de Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)



## Citar como (APA 7)

Sierralta Pinedo, I., Sierralta Pinedo, S., Martin Vergara, J.A., Guarniz Benites, O.C., y Lora Loza, M. (2023). *Juegos sociales y disminución de la conducta agresiva. Habilidades sociales para una niñez tolerante, solidaria y colaboradora*. Religación Press. <https://doi.org/10.46652/ReligacionPress.47>

ISBN: 978-9942-7120-6-6



<https://doi.org/10.46652/ReligacionPress.47>



## **Revisión por pares / Peer Review**

Este libro fue sometido a un proceso de dictaminación por académicos externos. Por lo tanto, la investigación contenida en este libro cuenta con el aval de expertos en el tema, quienes han emitido un juicio objetivo del mismo, siguiendo criterios de índole científica para valorar la solidez académica del trabajo.

This book was reviewed by an independent external reviewers. Therefore, the research contained in this book has the endorsement of experts on the subject, who have issued an objective judgment of it, following scientific criteria to assess the academic soundness of the work.

## Sobre los autores/as

### ***Isela Sierralta Pinedo***

Licenciada en Educación Primaria de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Maestría en Psicología Educativa por la Universidad Nacional de Trujillo y Doctorado en Psicología Infantil por la Universidad César Vallejo. Estudios de Segunda especialidad en Gestión educativa por la Universidad Católica de Trujillo.

<https://orcid.org/0009-0006-6077-6021>

Universidad Católica de Trujillo - Perú

[i.sierralta@uct.edu.pe](mailto:i.sierralta@uct.edu.pe)

### ***Sheila Sierralta Pinedo***

Ingeniera Química por la Universidad Nacional de Trujillo, Licenciada en Educación Primaria por la Universidad Católica los Angeles de Chimbote, Maestría en Investigación y Docencia Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo y Doctorado en Gestión Pública y Gobernabilidad por la Universidad César Vallejo.

<https://orcid.org/0000-0001-6076-9194>

Universidad César Vallejo – Perú

[ssierraltap@ucvvirtual.edu.pe](mailto:ssierraltap@ucvvirtual.edu.pe)

### ***Joseph Anibal Martin Vergara***

Licenciado en Educación Secundaria con Especialidad de Filosofía, Psicología y Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Trujillo, Maestría en Docencia Universitaria y Doctorado en Educación, ambos por la Universidad César Vallejo.

<https://orcid.org/0000-0001-7445-4281>

Universidad César Vallejo – Perú.

[jmartin@ucv.edu.pe](mailto:jmartin@ucv.edu.pe)

### ***Olinda Carolina Guarniz Benites***

Licenciada en Educación Secundaria con Especialidad de Ciencia Naturales y Maestría en Docencia Universitaria por la Universidad Nacional de Trujillo. Doctorado en Educación por la Universidad César Vallejo.

<https://orcid.org/0000-0003-1075-7552>

Universidad César Vallejo – Perú.

[oguarnizb@ucvvirtual.edu.pe](mailto:oguarnizb@ucvvirtual.edu.pe)

### ***Miryam Lora Loza***

PhD En filosofía e investigación, Doctora en Educación, Doctora en Gestión y Planificación, Licenciada en Obstetricia (UNMSM). Mg en Docencia Universitaria, Especialidad en Emergencias Obstétricas, Especialista en Salud Pública, Docente investigadora de la Universidad César Vallejo. Investigadora RENACYT-CONCYTEC, Nivel V.

<https://orcid.org/0000-0001-5099-1314>

Universidad César Vallejo – Perú.

[mlora@ucv.edu.pe](mailto:mlora@ucv.edu.pe)



## Resumen

Esta investigación tiene como finalidad la disminución del nivel de conducta agresiva observada en estudiantes de tercero “B” de primaria en actitudes hostiles hacia sus compañeros, insultos y hasta agresiones físicas, para ello se aplicó un Programa de Juegos Sociales tomado de la autora Garaigordobil M. (2003) el más idóneo para niños. La investigación realizada presenta un diseño cuasi experimental, y se trabajó con los niños agresivos de tercer grado B y el grupo control fueron los niños de la sección A. Se aplicó el pret test sobre la conducta del niño, basado en el realizado por Gosser (Candless, 1984), identificando el nivel de las conductas agresivas verbales, físicas y psicológicas más frecuentes en los niños. Se usó el índice Kappa, para ver la concordancia entre los puntajes que se obtuvieron del pre y posttest dando como resultado que la prueba tiene una buena confiabilidad y para la contratación de hipótesis se aplicó los test no paramétricos de Wilcoxon y Mann – Whitney. Esta investigación concluye que aplicando un Programa de Juegos Sociales, demuestra en los niños un cambio significativo, disminuyendo su conducta agresiva, observándose sus actitudes más tolerantes, solidarias, colaboradoras y respetuosas. Dada su utilidad se recomienda a los profesores desarrollar la propuesta de investigación para disminuir la conducta agresiva de los estudiantes, y tomarla para otros trabajos de investigación en temas educativos ya que los maestros se encuentran con la exigencia de asegurar aprendizajes de manera efectiva que se conseguirá con un mejor manejo de las habilidades sociales.

**Palabras clave:** Juegos sociales; conductas agresivas; actitudes hostiles; habilidades sociales.

## **Abstract**

The purpose of this research is to reduce the level of aggressive behavior observed in third grade "B" students in hostile attitudes towards their classmates, insults and even physical aggression, for which a Social Games Program was applied, taken from the author Garaigordobil M. (2003), the most suitable for children. The research presented a quasi-experimental design, and worked with the aggressive children of third grade B and the control group were the children of section A. The pretest on the child's behavior was applied, based on the one conducted by Gosser (Candless, 1984), identifying the level of verbal, physical and psychological aggressive behaviors most frequent in children. The Kappa index was used to check the concordance between the scores obtained from the pre- and post-test, giving as a result that the test has a good reliability, and for hypothesis testing, the Wilcoxon and Mann-Whitney non-parametric tests were applied. This research concludes that by applying a Social Games Program, it shows a significant change in the children, decreasing their aggressive behavior, observing their more tolerant, supportive, collaborative and respectful attitudes. Given its usefulness, it is recommended that teachers develop the research proposal to reduce aggressive behavior of students, and take it for other research work on educational issues since teachers are required to ensure effective learning that will be achieved with a better management of social skills.

**Keywords:** Social games; aggressive behaviors; hostile attitudes; social skills.

# Contenido

Revisión por pares / Peer Review	7
Sobre los autores/as	8
Resumen	10
Abstract	11
<b>Capítulo 1</b>	19
Conducta agresiva en el aula de clases	19
Particularidades de la convivencia escolar	20
Programa de Juegos Sociales y conducta agresiva	22
El juego social	25
Historia del juego	26
Teorías que sustentan el juego	27
Psicopedagogos y su aporte sobre el juego	28
El Psicoanálisis y el juego	32
El juego infantil	34
Características del juego infantil	36
Contribuciones del juego al desarrollo	37
El juego social cooperativo	39
El juego como instrumento de socialización	43
Papel de los juegos de representación en el desarrollo social	44
Clasificación del juego	45
La conducta agresiva	50
Agresión–violencia–agresividad	51
Dimensiones de la Agresividad	56
Agresividad Infantil	61
La Agresividad Escolar	65
Teorías del Comportamiento Agresivo	66
Factores Influyentes en la Conducta Agresiva	69
Programa	71
Bases Psicopedagógicas del Programa	71
Programa de Juegos Sociales	74
Objetivos del Programa	74
Características y configuración del programa de intervención	76
Estructuración de una sesión de intervención	77
Fase de desarrollo de la secuencia de juego (1 hora 45 minutos)	77
Fase de cierre (10 minutos)	78
<b>Capítulo 2</b>	83
Cómo determinar la influencia de la aplicación del Programa de Juegos Sociales	83
Diseño de investigación	84
VARIABLES, OPERACIONALIZACIÓN	84

Población	84
Muestra	85
Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad	85
Métodos de análisis de datos	88
Aspectos éticos	88
<b>Capítulo 3</b>	91
Niveles de conductas agresivas verbales, físicas y psicológicas más frecuentes en los niños	91
Análisis descriptivo	92
Resultados de los Niveles de Agresividad	92
Resultados de la dimensión Agresividad Física	99
Resultados de la dimensión Agresividad Verbal	101
Resultados de la dimensión Agresividad Psicológica	104
<b>Capítulo 4</b>	122
Relación entre los juegos sociales y el comportamiento	122
En relación con la teoría:	123
A nivel de resultados	124
<b>Capítulo 5</b>	128
Propuesta la disminución del nivel de conducta agresiva	128
Propuesta: Programa de Juegos Sociales	129
Justificación	129
Fundamentación	129
Actividades del programa	130
Estrategia metodológica	131
Fase de cierre (10 minutos)	132
Cronograma de Actividades	133
Evaluación	135
<b>Capítulo 6</b>	137
Cierre	137
Conclusión	138
Recomendaciones	139
<b>Referencias</b>	142

## Tablas

Tabla 1. Estudiantes agresivos por sección del 3er grado de primaria de la institución educativa 2016	85
Tabla 2. Niveles obtenidos en el pre y Post-Test de agresividad	86
Tabla 3. Prueba de Concordancia de KAPPA	87
Tabla 4. Nivel de Agresividad de los alumnos del 3er Grado A y B	93
Tabla 5. Resultados de la Aplicación del PRE-TEST por Sexo	94
Tabla 6. Resultados de la Aplicación del Post-Test	96
Tabla 7. Resultados de la Aplicación del Post-Test por sexo	97
Tabla 8. Resultados de la Aplicación del Pre y Post-Test, 3er Grado B	98
Tabla 9. Mediana del Porcentaje de Agresividad Física de los alumnos del 3er de la Institución educativa Según los Resultados de la Aplicación del Pre y Post-Test	99
Tabla 10. Mediana del Porcentaje de Agresividad Física según el sexo de los alumnos del 3er de la Institución educativa. Según los Resultados de la Aplicación del Pre y Post-Test	101
Tabla 11. Mediana del Porcentaje de Agresividad Verbal de los alumnos del 3er de la Institución educativa. Según los Resultados de la Aplicación del Pre y Post-Test	102
Tabla 12. Mediana del Porcentaje de Agresividad Verbal según el sexo de los alumnos del 3er de la Institución educativa. Según los Resultados de la Aplicación del Pre y Post-Test	103
Tabla 13. Mediana del Porcentaje de Agresividad Psicológica de los alumnos del 3er de la institución educativa. Según los Resultados de la Aplicación del Pre y Post-Test	105
Tabla 14. Mediana del Porcentaje de Agresividad Psicológica según el sexo de los alumnos del 3er de la Institución educativa. Según resultados de la Aplicación del Pre y Post-Test	106
Tabla 15. Prueba de Wilcoxon entre los Niveles de Agresividad identificados en el Pre y Post-Test de los estudiantes del tercer grado de primaria, de la Institución Educativa en 2016.	108
Tabla 16. Prueba de Mann–Whitney entre los Niveles de Agresividad identificados en el Pre y Post-Test de los estudiantes del tercer grado de primaria, de la Institución Educativa, provincia de Trujillo, en el departamento de La Libertad, 2016.	109
Tabla 17. Prueba de Wilcoxon entre los porcentajes de Agresividad Física identificados en el Pre y Post-Test de los estudiantes del tercer grado de primaria, de la Institución Educativa en 2016.	111
Tabla 18. Prueba de Mann–Whitney entre los porcentajes de Agresividad Física identificados en el Pre y Post-Test de los estudiantes del tercer grado de primaria, de la Institución Educativa, provincia de Trujillo, en el departamento de La Libertad, 2016.	112
Tabla 19. Prueba de Wilcoxon entre los porcentajes de Agresividad Verbal identificados en el Pre y Post-Test de los estudiantes del tercer grado de primaria, de la Institución Educativa.	114

Tabla 20. Prueba de Mann–Whitney entre los porcentajes de Agresividad Verbal identificados en el Pre y Post-Test de los estudiantes del tercer grado de primaria, de la Institución Educativa, del distrito de Moche, provincia de Trujillo, en el departamento de La Libertad, 2016. 115

Tabla 21. Prueba de Wilcoxon entre los porcentajes de Agresividad Psicológica identificados en el Pre y Post-Test de los estudiantes del tercer grado de primaria, de la Institución Educativa, del distrito de Moche, provincia de Trujillo. 118

Tabla 22. Prueba de Mann–Whitney entre los porcentajes de Agresividad Psicológica identificados en el Pre y Post-Test de los estudiantes del tercer grado de primaria, de la Institución Educativa. 119

## Figuras

Figura 1. Nivel de Agresividad de los alumnos del 3er Grado A y B de la Institución educativa. Según los Resultados de la Aplicación del PRE-TEST 93

Figura 2. Nivel de Agresividad de los alumnos del 3er Grado A y B de la Institución educativa. Según los Resultados de la Aplicación del PRE-TEST, por Sexo 95

Figura 3. Resultados de la Aplicación del Post-Test 96

Figura 4. Nivel de Agresividad de los alumnos del 3er Grado A y B de la Institución educativa. Según los Resultados de la Aplicación del Post-Test, por Sexo 97

Figura 5. Nivel de Agresividad de los alumnos del 3er Grado B de la Institución educativa. Según los Resultados de la Aplicación del Pre y Post-Test 98

Figura 6. Medianas del Porcentaje de Agresividad Física de los alumnos del 3er Grado B de la Institución educativa. Según resultados de la Aplicación del Pre y Post-Test 100

Figura 7. Medianas del Porcentaje de Agresividad Física, según el sexo de los alumnos del 3er Grado B de la Institución educativa. Según los Resultados de la Aplicación 101

Figura 8. Medianas del Porcentaje de Agresividad Verbal de los alumnos del 3er Grado B de la Institución educativa. Según resultados de la Aplicación del Pre y Post-Test 102

Figura 9. Medianas del Porcentaje de Agresividad Verbal, según el sexo de los alumnos del 3er Grado B de la Institución educativa. Según resultados de la Aplicación del Pre y Post-Test 104

Figura 10. Medianas del Porcentaje de Agresividad Psicológica de los alumnos del 3er Grado B de la Institución educativa. Según los Resultados de la Aplicación del Pre y Post-Test 105

Figura 11. Medianas del Porcentaje de Agresividad Psicológica, según el sexo de los alumnos del 3er Grado B de una Institución educativa. Según los Resultados de la Aplicación 106

Figura 12. Niveles de Agresividad identificados en el Pre y Post-Test de los estudiantes de la sección A y B del tercer grado de primaria, de la Institución Educativa. 110

Figura 13. Porcentaje de Agresividad Física identificados en el Pre y Post-Test de los estudiantes de la sección B del tercer grado de primaria, de la Institución Educativa. 113

Figura 14. Porcentaje de Agresividad Verbal identificados en el Pre y Post-Test de los

estudiantes de la sección B del tercer grado de primaria, de la Institución Educativa. 116

Figura 15. Porcentaje de Agresividad Psicológica identificados en el Pre y Post Test de los estudiantes de la sección B del tercer grado de primaria, de la Institución Educativa en 2016.

| Colección Psicología |

# **Juegos sociales y disminución de la conducta agresiva**

Habilidades sociales para una niñez tolerante, solidaria y  
colaboradora

· Serie ·

Psicología de la educación



# **Capítulo 1**

Conducta agresiva en el aula de clases

## **Particularidades de la convivencia escolar**

Una escuela posee una particularidad en su clima de convivencia, en su historia y en su identidad. El clima institucional es conformado por los estudiantes, docentes, padres de familia y todos quienes laboran en ella. Estas personas se conforman a partir de sus relaciones con los demás, su desempeño profesional y, en general, de su comportamiento y la conducta.

Los comportamientos y conductas de las niñas y niños que se observa en una escuela son muy variados. Desde lo básico a lo complejo, en cuanto más básico sea, más adaptable será al aprendizaje en la escuela, es decir desde el proceso de adquisición de lenguaje y la adquisición directa de lo cognoscitivo a la expresión de conductas en la sociedad y las necesarias para convivir.

Se asume entonces, que la conducta simple o básica permite al niño adaptarse con toda naturalidad, en la escuela y en los procesos educativos y de socialización que se dan, en cambio una conducta más compleja, sería en la que los niños no logren adaptarse apropiadamente a uno de aquellos procesos mencionados; por ejemplo, manifestar una baja autoestima o mostrarse agresivo frente a los demás (Gispert, 1988).

Muchos de los investigadores en tema de educación, asumen que una conducta compleja como la agresividad es la de mayor incidencia en los niños de la escuela. Se presentan diferentes perspectivas con relación a la conducta agresiva, las que más inciden son las de Bandura y Freud.

Para Freud (citado en Hanke, 1979), la conducta agresiva es natural e innata de toda persona; se entiende entonces, que cada persona desde que nace lleva en sí mismo un natural impulso de agresividad, un impulso; que se muestra a través de un enigmático vínculo de amor y odio hacia sí mismo y por ende amor y odio hacia los demás.

De la misma forma Freud (citado en Hanke, 1979) indicó que dentro de cada uno existe suficiente energía para devastar a su par y a uno mismo. Esta forma de pensar ha sido cuestionada por que defiende la presencia de una innata carga que es difícil de contrarrestar.

El otro enfoque pertenece al de Bandura (1984) quien mencionó que una conducta agresiva es fruto de procesos que constituyen un aprendizaje, estas son la adquisición de nuevas conductas que se basan en la observación de modelos que le son significativos, es decir que parte del modelamiento; y, la aprehensión de una conducta agresiva que se fundamenta en un proceso de condicionamiento.

Ambas teorías se conjugan cuando el pensamiento moderno señala que, toda persona nace con un impulso de agresividad, y que según interactúe con el medio, se va acentuando o sencillamente nunca se revela.

Se puede afirmar que los niños, expresan su agresividad desde sus primeros años de vida, y van regulándola cuando van creciendo, siendo niños que no tienen esta forma de comportarse.

En nuestro caso de estudio, en la Institución Educativa del distrito de Moche, Provincia de Trujillo, se ha observado en los niños rasgos de conductas agresivas, se cree que, por falta de relaciones interpersonales, pues se ha percibido que no aceptan a los demás como son y están aislados del grupo. De la misma forma pensamos que el desarrollo de juegos sociales les ayude a mejorar sus relaciones interpersonales, que, sin duda, permitirá disminuir esa conducta agresiva que expresan a sus pares.

Como aún no se tiene las suficientes pruebas para afirmar lo anteriormente expresado, se ha resuelto investigar la influencia del desarrollo de actividades relacionadas con los juegos sociales aplicadas a los niños, que permitan de esta manera, la disminución de su conducta agresiva en la etapa escolar. Aplicaremos un Programa de Juegos Sociales el cual creemos es el más apropiado para niños de 8 y 9 años para fortalecer, mejorar sus relaciones interpersonales y en este caso reducir su conducta agresiva.

### **Programa de Juegos Sociales y conducta agresiva**

Existen algunos trabajos de investigación que abordan las variables de estudio: influencia de un Programa de Juegos Sociales y la conducta agresiva; los más relacionados fueron:

Garaigordobil (2003) en su Programa de Juegos Sociales cooperativos y creativos para niños de 8 a 10 años, manifestó que los resultados de su investigación permiten observar en los niños un nivel alto de agrado por participar de la experiencia del juego

y también un nivel alto de aumento en la comunicación con sus compañeros, la creatividad dramática, la capacidad para cooperar, la confianza entre los integrantes del equipo, la imagen que tienen los compañeros, el respeto por la opinión de los demás, el respeto por las normas sociales, las relaciones de amistad, las conductas de ayuda, la cooperación, el concepto de sí mismo, la capacidad de expresarse oralmente y con creatividad, compartir materiales, de expresar sus sentimientos y de tener en cuenta los sentimientos de los demás”.

Loza De Los Santos (2010) en su tesis titulada “Creencias docentes sobre las conductas agresivas de niños de educación inicial” manifiesta que el objetivo de su estudio fue investigar las creencias que tienen los docentes y también los auxiliares de educación, sobre las conductas agresivas que presentan los niños en esta etapa de desarrollo, de tal forma que luego se intervenga en la orientación a los docentes para la regulación de ciertas conductas agresivas en el aula. Esta investigación se desarrolló en el marco de un estudio cualitativo y se elaboró la guía de entrevista con preguntas para averiguar las creencias en cuatro aspectos: definición y causas la agresividad, los efectos de la conducta agresiva en el aula y los efectos en los propios niños y sus creencias sobre cómo regular este tipo de conducta. La conclusión de este trabajo trae consigo una recomendación a los docentes, que es la creación de espacios de reflexión que les permita el intercambio de ideas y experiencias, así como el conocimiento teórico referido a la agresividad.

Obeso (2010), indicó que el objetivo de su trabajo de investigación: “Programa de Juegos Sociales para fortalecer la autoestima en los estudiantes de 5° de primaria de Trujillo”, fue precisamente fortalecer significativamente la autoestima de los estudiantes a partir de la aplicación de un Programa de Juegos Sociales, según sus propias necesidades. La conclusión a la que llegó fue que un Programa de Juegos Sociales aplicado a estudiantes que presentan dificultades en su socialización y en el proceso de aprendizaje mejora su autoestima.

Aguilar (2010), indicó que el objetivo en su tesis titulada: “Efectos de un Programa de Modelamiento de Conductas en niños agresivos con cinco años de edad de la ciudad de Trujillo”, fue mejorar significativamente la conducta agresiva de los niños y la conclusión a la que llegó fue de que una función de títeres desarrolla en el niño su atención, participación espontánea, enriquece su imaginación que permite, de esta manera, que los niños adquieran conductas que mejoren sus relaciones interpersonales y que favorecen una convivencia pacífica.

De Paz Ramos (2005) en su trabajo de investigación “Programa de Educación Afectiva para la disminución de los niveles de Agresividad de los estudiantes del 1° año de secundaria, del distrito de Trujillo” usó para recolectar los datos el Test G.L que permite identificar los niveles de conducta agresiva. Concluyó que con la aplicación de su programa logra significativamente la disminución de los niveles de la conducta agresiva de los adolescentes, desde el nivel medio, alto y muy alto de agresividad al nivel bajo y muy bajo. Este instrumento permitió identificar que

las áreas mayormente controladas de agresividad fueron las de suposición, de negación y de agresividad indirecta y las menos controladas fueron las de irritabilidad y de resentimiento. En el área de auto conocimiento los indicadores de la educación afectiva con mejores resultados fueron: identifica los escenarios que le causan quietud y aprecia lo importante que es conocerse.

Los trabajos de investigación anteriormente descritos corroboran que es viable promover el buen trato con el resto a partir de la convivencia, aceptación y buenas relaciones interpersonales y por ende disminuir el nivel de conducta agresiva. También podemos agregar que tanto la agresividad y la violencia tienen que entenderse desde la propia realidad y como manera de manifestarse posee diversidad de orígenes que provienen de la casa, el colegio y del contexto en la cual el niño se desarrolla.

## **El juego social**

Muchas investigaciones han determinado que el juego es una herramienta metodológica que usan los maestros para las actividades con los niños. En su quehacer el niño además de tener una experiencia placentera aumenta su capacidad cognoscitiva, de esta manera se puede considerar también como un espacio para desarrollar su potencial real. La característica principal del juego es que tiene un fin en sí mismo, por la cual esta actividad debe ser la más usada en el nivel escolar.

El juego es también una actividad grupal, la cual permite la emisión de comportamientos de orden social, muy necesario en la convivencia y porque también para la existencia del conflicto como aprendizaje (Moyles, 1990).

## **Historia del juego**

Desde siempre la humanidad ha jugado, por ello se considera al juego como precedente a la cultura misma y coexisten múltiples formas en cada una de las sociedades desde hace mucho tiempo, se pueden apreciar en diversas obras de arte estas expresiones lúdicas.

También la filosofía aborda el tema, se cita a Platón como un pionero que reconoce el valor práctico del juego, mencionó en “Las Leyes”, que los pequeños de temprana edad (dos años), podrán ser expertos arquitectos, sirviéndose de materiales pertinentes, en reducido tamaño (Ortega, 1992).

También Aristóteles mencionó en varias de sus obras ideas que observó en la conducta de los niños cuando juegan, por ejemplo “para evitar la inactividad corporal, hasta la edad de cinco años, se les debe permitir todo tipo de movimientos; obteniéndose este tipo de ejercicio a través del juego”. En otra parte de sus escritos mencionó que muchos juegos en la infancia, “deben ser emulaciones de los quehaceres o trabajos de los adultos” (Ortega, 1992).

Pedagogos, como Juan Amós Comenio (siglo XVII), Juan Jacobo Rousseau y Giovanni Pestalozzi (siglo XVIII), señalaron que los intereses de los niños deben ser tomados en cuenta para un buen desarrollo. Friedrich Fröbel (citado en Ortega, 1992), reconoció claramente al juego como pertinente en el aprendizaje, y estudió las diversas formas de juego de los niños pequeños, específicamente los que necesitan para desarrollar su inteligencia.

### **Teorías que sustentan el juego**

Algunas investigaciones relacionadas al juego se remontan al siglo XIX y se presentan en las siguientes teorías: (a) Teoría del exceso de energía, cuando Spencer (citado en Palacios 1992) mencionó que todo organismo joven tiene mucha energía y el juego le ayuda a desgastar la energía que le sobra y que ya no necesita, pues lo que necesita lo satisfacen otras actividades. (b) Teoría de la relajación, es Lazarus (citado en Palacios 1992) que complementó lo anteriormente dicho al mencionar que el juego ayuda a mejorar y relajar a las personas con tareas dificultosas, que le cansan y que para recuperar esa energía juega y se relaja. (c) Teoría de la recapitulación, es Hall (citado en Palacios 1992), basado en la teoría de la evolución, quien propuso que todo ser reproduce su especie, y por ende el niño desenvuelve en el juego, acciones que sus antecesores hicieron. (d) Teoría de la práctica o del ejercicio, esta teoría es la que más se asemeja al concepto que ahora se tiene sobre el juego y fue sostenida por Groos (citado en Palacios 1992), quien afirmó que el juego es importante en el desarrollo psicofisiológico y que además está relacionado al crecimiento y maduración.

## **Psicopedagogos y su aporte sobre el juego**

El juego, en la actualidad, es estudiado e interpretado según estudios teóricos recientes que se van dando en la Psicología, es así como se presenta a continuación los aportes de los siguientes psicopedagogos.

Piaget (1946), investigó la relación que existe en los diferentes períodos del juego en la infancia. Es así como el juego experimenta evoluciones análogas a las que se dan en las estructuras cognitivas, estableciendo los siguientes estadios evolutivos del juego en el desarrollo infantil: (a) Estadio sensoriomotor, entre cero a dos años, en la que predomina el juego funcional o de ejercicio, es decir repetición de la acción por placer. (b) Estadio preoperacional, desde dos a seis años, en la que prevalece el juego simbólico, es decir simulación de situación, cosas y sujetos que no están presente en los espacios de juego. (c) Estadio de las operaciones concretas, entre los seis y doce años, en la que predomina la presencia de reglas en el juego. Y paralelamente a las demás formas de juego aparece el Juego de construcción, que les permite dar soluciones a problemas y creaciones inteligentes. Es por ello que, una función del juego es fortalecer la estructura mental desarrollada en el proceso que se van obteniendo.

Vygotsky (1982), afirmó que la naturaleza social del juego simbólico en el niño es de vital importancia para su desarrollo. Manifestaba que los escenarios imaginarios creados por los niños en el juego eran zonas de desarrollo próximo y que trabajan como sistemas de ayuda cognitiva. De tal forma que afirmó que

el inicio del juego es la acción y el sentido social de las acciones es lo que le determina a la actividad lúdica, es por eso que los niños progresan principalmente a través de esta última y culmina diciendo que el juego es esencial para determinar el desarrollo de los niños creando una zona de desarrollo próximo. Es decir, en el juego del niño existen actividades que van más allá de su edad y de la misma forma más allá de la conducta que tiene.

Brunner (1984), sostuvo que el juego permite a las nuevas generaciones experimentar conductas complejas sin tener necesariamente que alcanzar un objetivo. Eso significa que el niño al no preocuparse por los resultados de su acción se concentra en la actividad propiamente dicha y la hace mucho más productiva e inclusive se animará a realizar experimentos imposibles de ser llevados a la práctica de manera real. Así el niño puede experimentar sin presiones, temor al fracaso o frustración.

Sobre el juego hay otros investigadores, como (Lee, 1984) quien indicó que “en la etapa de la niñez, el juego, es una acción principal pues asimila las habilidades que le ayudan a manifestarse y descubrir algunas formas de comportarse en el lugar donde ha nacido” y mencionó también que “el juego en la primera infancia es el medio primordial para el aprendizaje, en la que muchos de ellos producen conceptos sobre relaciones de causa, establecen juicios de valor, hacen diferencias, analizan críticamente, sintetizan, y formulan e imaginan posibles soluciones”.

La interacción lúdica infantil diaria mostrará formas múltiples de exclusión e inclusión, de ser generoso y egoísta, autoritario y sumiso, amable y hostil. El juego está infundido de relacio-

nes asimétricas, y es una parte importante de jugar de cada niño quien busca ubicarse en el juego que realiza. Las discusiones y competiciones a menudo valoran el aspecto emocional y para ello el niño desarrolla estrategias en el juego que pueden incluir reglas y negociar, juega con su forma de expresarse, hace prevalecer su posición verbal y física, toma posturas afectivas, cuestiona las reglas y reorganiza la estructura social del equipo. El juego también puede ser un campo para aprender de lo negativo, lo difícil e hiriente con las emociones que la acompañan. Pero, proporcionan una oportunidad que aumenta necesarias condiciones para la aceptación y una gama de soluciones con las que hará frente. Tales maneras de expresión son a menudo problemáticas en el adulto, que quiere hacer prevalecer su propio orden ante aquellas situaciones presentadas en los niños, de esa manera se les quita el espacio o momento oportuno puedan dar solución por sí mismos (Lester y Russell, 2011)

Para Mujina (1975) el juego amplía doblemente la capacidad de memoria y atención. De la misma manera, Hetzer (1965) mencionó que el niño muestre un interés especial en las actividades vistas como juego y una progresiva disposición y comprensión para alcanzarlo. Jowett y Sylva (1986) mostraron que si la escuela muestra retos cognitivos a través de sus juegos dará mayor resultado en un futuro aprendizaje.

Demás autores sostienen que el juego, permite desarrollar la memoria y atención, pues, los niños mientras juegan, tienen mayor concentración y recuerdan mucho mejor que en un apren-

dizaje que no sea lúdico. Esto es porque el niño necesita comunicarse y el impulso emocional le exige mayor concentración y memorización. Cordero (1985) manifestó que el juego es el elemento principal que sumerge al niño al mundo de sus ideas.

Podemos afirmar entonces, al igual que otras investigaciones, que el juego es muy valioso para el aprendizaje de los niños.

Osborn y Milbank (1987) llegaron a concluir que, si se invierte en la educación, es decir, en el juego con calidad y la oportunidad de aprendizaje, según sus diferentes características, pueden rendir excelentes ganancias de tal manera que sus logros educativos sean beneficiosos para el futuro de los niños.

Kaufman (en López 1989) consideró que todas las acciones en el juego propician oportunidades para el desarrollo socioemocional y cognitivo, presentando situaciones que demuestran lo importante de incluir esta actividad en algún programa de intervención para que los niños se desarrollen en forma integral.

Se puede decir que diversos autores concuerdan en recalcar la importancia de la función del juego en la educación. Es la etapa infantil, muy fundamental en la construcción de la persona, y definida en gran parte por la actividad lúdica, siendo el juego inseparable del niño. Ello conlleva a reforzar la importancia de su uso en el contexto escolar. Cabe señalar que todas las afirmaciones anteriores no exceptúan a otras formas de aportes didácticos y que el juego no supe otras maneras de enseñar.

## **El Psicoanálisis y el juego**

Muchas de las teorías que provienen del psicoanálisis admiten, ampliamente, las teorías de emociones profundas siendo sus explicaciones muy complicadas. Se puede afirmar que en la etapa de la infancia y la niñez ciertas expresiones son cohibidas en la socialización y es el juego según los psicoanalistas una forma de manifestar dichas expresiones.

Freud (citado en Papalia, 2001), más allá de la misma teoría del placer, enlaza la manera lúdica de comportarse con la manifestación de los instintos fundamentales que rigen el funcionamiento de la mente, estos son: el principio del placer-pulsiones de vida- o tendencia compulsiva hacia el gozo; y el principio de muerte -pulsión de muerte- que tienden a la reducción completa de las tensiones. Además, estas últimas se determinan, cuando van dirigidas hacia el interior tienden a la autodestrucción y cuando se expresan hacia el exterior se presentan de manera agresiva.

Ello nos conlleva a pensar que el niño, logra dominar algún acontecimiento en el juego, pasando de ser pasivo a ser activo y que interviene en su realidad. Al momento que a un niño se le hace una pregunta y éste no responde se le presenta una situación de estrés y ansiedad y probablemente el niño convierta en juego el contenido de la situación.

Esta característica en el juego supone un instrumento excelente en el momento de hacer un diagnóstico y de realizar una

terapia sobre el conflicto infantil y se manifiesta principalmente en: la realización de deseos inconscientes reprimidos su inicio se da en la sexualidad infantil; y la angustia que se manifiesta en las experiencias de la vida misma. De tal manera que, a través del juego los niños logran reaparecer angustiosas experiencias que le permite adaptarse mejor en la vida diaria, pues consigue revertir esa angustia en una oportunidad. El juego es considerado como una catarsis, en la que el niño puede expresar sus emociones, tratando de liberar y solucionar dificultades que se le presenta en diferentes momentos de la vida. Freud (citado en Papalia, 2001), en sus investigaciones psicoanalíticas, ha relacionado al juego con distintas experiencias sensoriales y con la masturbación. Esta manera de mirar el juego despierta mucho interés entre los psicólogos clínicos y psiquiatras.

Pero no sólo el juego es cuestión de una realidad psíquica interna o de una realidad externa. Winnicott (citado en Papalia, 2001) investigó que existe una característica particular distinta a las realidades antes mencionadas, a la que nombra experiencia cultural o de juego, que viene a ser una “tercera área o zona mental” que permite al niño concluir en casos “como si” (por ejemplo: mamá se hace la que va, pero no lo hace) suponiendo así otra zona fuera del niño, pero que no es el mundo exterior y real en el que se encuentra. Es allí donde se ocasiona el fenómeno transicional que luego dará lugar al juego, luego al juego compartido llegando posteriormente a las experiencias culturales. De esta forma surge la noción de objeto transaccional, que describe una tercera área de experiencia intermedia entre la subjetividad y la experiencia de relación con los demás. Es así que, es algo externo e interno

a la vez y supone un principal proceso de encuentro con la realidad del niño y, que será luego un rol transcendental en la vida adulta. Para Winnicott (citado en Papalia, 2001), la experiencia de su espacio o de su cultura supone una zona potencial que se presenta entre el ambiente y el niño; de la misma manera se puede mencionar del juego, que está constantemente en el límite de lo objetivo y lo subjetivo. Este mencionado espacio potencial viene a ser un elemento muy variable de persona en persona y que fundamentalmente está pendiente de la confianza que construya el niño con su madre. Pero, las otras realidades (el mundo real y la psíquica o la personal) se presentan de manera constante, la primera es de propiedad común y la segunda está relativamente determinada por lo biológico. El reconocimiento que existe esta zona permite descubrir que es un lugar único donde se ocasiona el juego; la terapia debe brindar diversas oportunidades para los impulsos motores, sensoriales y creadores, que forman el juego.

En resumen, de las teorías de los psicoanalíticos sobre interpretación del juego infantil, la teoría de Winnicott (citado en Papalia, 2001) es la que aporta un modelo que pretende dar soluciones a los fenómenos interactivos que se originan durante el juego y que tienen en cuenta el aspecto emocional y cognitivo en el desarrollo de este.

## **El juego infantil**

Garvey (1977) declaró que “el juego es una actividad muy importante en la niñez”, ya que los niños y niñas necesitan jugar,

y es natural esa fuerte inclinación al juego. El juego en el niño es innato y juega movido desde su interior y que le exige hacer diferentes actividades introductorias para el deporte y del juego. Mientras que en la niña por análogas cualidades imita las actividades de la mamá e instintivamente va preparándose para la madurez y es una actividad agradable, natural y placentera. Ninguna niña necesita que alguien le enseñe a jugar, es también innato.

El juego intensamente atrayente es necesario para crecer cognitivamente, el niño capaz de mantener un juego intenso aproxima con mayor probabilidad llegar a ser exitoso de adulto.

El niño durante el juego empieza con placer su trato con los demás niños, ejercita su lenguaje cuando habla con el cuerpo, domina y desarrolla sus músculos, obteniendo razón de su uso.

El juego es un medio valioso para ajustarse al contexto familiar y social, la mejor manera de ayudarlo en el juego es motivarlo y darle espacios seguros para que juegue y se desenvuelva, se debe evitar entonces advertir a los niños con expresiones como “te vas a lastimar”, “no hagas eso”, “es peligroso”.

Recordemos entonces que el niño que juega es un ser fundamentalmente activo y sus actos tienen que desplegarse según el grado de su desarrollo mental.

## Características del juego infantil

Garvey (1977) mencionó que el juego presenta siete parámetros o características: (a) Placer, pues el juego será siempre una divertida actividad que suscita generalmente excitación y en el que frecuentemente aparecen signos de alegría; aunque no esté acompañada con estos signos, será evaluada de forma positiva por quien la realiza. También procura satisfacción, descubrimiento y gozo. La naturaleza del placer en el juego es divergente, pues cada forma de juego crea distintas formas de placer en los niños. (b) Libertad, es la principal característica psicológica que se produce cuando el niño hace su propia elección del juego y no acepta exigencias externas. El niño se siente libre para elegir el personaje a representar, para actuar, para elegir los medios con que realizarlo y lo que representarán con los objetos, pero debe conocer y respetar las reglas de juego. (c) Proceso, es una finalidad sin terminación, es decir el juego se va realizando en sí mismo; los motivos que lo mueven salen desde su interior. (d) Acción, pues el juego es una actividad que implica participación, es decir, jugar es hacer. (e) Ficción, es otro componente que constituye el juego, que se expresa el “como si” de la realidad, obteniendo al mismo tiempo conciencia de esa ficción. La ficción implica oposición con lo real y le permite al niño actuar según las normas y reglas que se impone a sí mismo y que acepta y cumple de buena gana. (f) Seriedad, podemos ver que el niño en el juego pone todo su interés en su temática, tan igual como cuando un adulto se interesa y se concentra en su propio trabajo. En el niño, el juego es una actividad seria porque activa todas sus potencialidades y capacidades

de su ser e implica toda su integralidad, además esa seriedad le permite que afirme su personalidad. (e) Esfuerzo, es cuando un juego utiliza mucha energía más de las requeridas que en otras actividades. Algunos juegos presentan reglas muy exigentes, por las que el niño expresa fatiga y lo conlleva al cansancio. Pero, en cierto modo, para que el niño pueda divertirse debe superar los obstáculos que son importantes y necesarios para que el juego sea divertido y evite el aburrimiento.

### **Contribuciones del juego al desarrollo**

Como se mencionó en líneas anteriores el juego es innato en el niño, importante para desarrollar su persona, así lo han descrito el pedagogo, el psicólogo e inclusive el filósofo. El programa de intervención es una propuesta principalmente basada en juegos sociales y creativos y que luego de los estudios realizados, se ha concluido que existe una conexión entre el juego y el desarrollo infantil. Dicho de otra manera, se intenta rescatar al juego como una contribución a dicho desarrollo.

Los estudios realizados por Piaget, Vygotski, Freud, Winnicott (en López, 1989) consideraron que el juego es fundamental en el desarrollo integral del niño, porque guarda enlaces sistemáticos en el desarrollo de la persona en diversos aspectos como el aprendizaje del rol social, la creatividad, la solución de problemas, es decir, con muchos fenómenos sociales y cognitivos. De las coincidentes conclusiones de investigaciones relacionadas al juego, se puede decir que éste, es una actividad que se manifiesta

en la infancia, vital y necesaria para el desarrollo de la persona, contribuyendo de manera notable al desarrollo intelectual, afectivo-emocional y social del niño. Es decir, el juego favorece de una manera positiva el crecimiento y del desarrollo de la persona.

Garaigordobil (1990), refirió tres maneras de mirar el juego: (a) Desde lo cognitivo, el niño aprende jugando, pues desde que tiene nuevas experiencias, cada una de ellas es una oportunidad de cometer errores y aciertos, de aplicar sus conocimientos para dar solución a esos problemas. Además, el juego estimula la creatividad infantil, el desarrollo de las capacidades del pensamiento creando zonas potenciales de aprendizaje. (b) Desde lo social, el juego permite que el niño entre en relación con sus pares, y ello le ayude a ir conociéndolos y a todas las personas que lo rodean, permitiéndole descubrirse en el contexto de estos intercambios y le enseña también a aprender normas de comportamiento para una convivencia armónica. (c) Desde lo afectivo, el juego es una acción que le permite expresarse libremente, le procura placer, entretenimiento y vivir alegremente, a dirigir sus energías de forma positiva y liberar sus tensiones. El juego permite ser un refugio en el niño ante las dificultades que tenga cada día, le ayuda a reconstruir sus experiencias adaptándolas a la necesidad que tiene, formando de este modo un factor muy significativo de equilibrio espiritual y regulación de sus emociones.

## **El juego social cooperativo**

John Dewey (citado en Torres 2003) promulgó un estudio pedagógico en la descubre la estructura social cooperativa, considerando dentro de ésta, la libertad y la actividad, donde se suscita la cooperación, la experiencia de trabajo comunitario y la toma de decisión. También mencionó que en la metodología de la escuela debe prevalecer los factores antes señalados, donde se moviliza las capacidades de producción, construcción y creatividad según con la ética que permita el servicio a la sociedad.

Cabe mencionar entonces que el juego crea el desarrollo integral de las personas, pues se da en forma paralela en lo que los niños puedan realizar a nivel lúdico, motor, intelectual y afectivo. Los escenarios del juego se extienden y regulan según la posibilidad que tiene el niño, con la finalidad de ampliar la emoción en el juego.

El juego ha surgido como una actividad necesaria para aprender permitiendo la vivencia completa de ese aprendizaje y donde dará lugar a la creatividad y participación. Se puede decir que el juego dentro de la escuela ofrece oportunidades de saber y de hacer según la maduración e interés propio de cada niño.

Garairgordobil (2002) en sus investigaciones afirmó que los juegos sociales y cooperativos se definen como aquellos en que los participantes reciben y dan para ayudar a lograr objetivos comunes. Es así que, las actividades y los juegos sociales y cooperativos se convierten en un importante recurso que promueven a su vez

una educación en valores. Muchos autores están de acuerdo con estas investigaciones donde se resalta la ventaja de introducir actividades y juegos cooperativos en los programas educativos.

Es así que, Orlick (1988) consideró al juego cooperativo como una actividad liberadora. Para él lo primordial es que todos participen para lograr una meta común evitando la eliminación de los participantes. Lo que se busca con el juego es la participación de todos, según sus cualidades y características, permitiendo de esta forma la liberación para construir reglas flexibles y que los mismos niños sean quienes puedan modificarlas con la finalidad de beneficiar una participación mayor. En el juego existe la oportunidad de seleccionar, es decir los niños pueden tomar decisiones de participar, de regular los conflictos, de cambiar las normas, etc. Además, libera a los participantes de su forma de agredir, ya que los resultados se alcanzan por la sinergia, desapareciendo el comportamiento agresivo hacia sus pares.

Grineski (citado en Velásquez, 2004) investigó la relación sobre los juegos que efectuaban los estudiantes en las escuelas y sus comportamientos sociales, concluyendo que el juego cooperativo favorece en forma significativa la aparición de una conducta prosocial comparándola contrariamente con las actividades individuales y los juegos competitivos. En una posterior investigación, Grineski (citado en Velásquez, 2004) afirmó que el programa de actividades físicas sostenido en una propuesta cooperativa es más factible para favorecer la socialización entre los niños de siete y doce años que contaban con trastornos emocionales severos.

Para Loos (citado en Velásquez, 2004) los juegos cooperativos estimulan el sentido de pertenencia a un grupo, y quienes juegan juntos se consideran muy unidos e identificados. A su vez Guitart (citado en Velásquez, 2004) destacó el rol importante de los juegos que no son de competencia pues el niño lo hace sólo porque le gusta sin interesarle ganar algún premio.

Estos autores coinciden cuando aseguran la diversión en el juego y desaparece la amenaza de no alcanzar el objetivo trazado; cuando afirman que el juego favorece la participación de todos, permite que se establezcan una relación de igualdad con los demás niños, busca la superación personal, favorece sentimientos de protagonismos colectivos en la que todos y cada uno de los que participa tiene un rol primordial y es cuando el niño descubre en el juego una actividad conjunta y no individualizada (Tomasini, 2008).

Mientras que Smith (1983) señaló, que el juego permite que los jugadores interactúen y practiquen un diálogo de apreciación mutua y de apoyo, lo que reemplaza un frecuente diálogo de ofensa o comentarios desaprobatarios que se dan cuando se compite, es decir existe muchas ventajas demostradas de las prácticas de los juegos cooperativos y que permite posteriormente expresar sentimientos positivos extendida hacia otros contextos de la vida y repercutiendo en uno mismo y en los demás.

Garaigordobil (1990) desarrolló una investigación dirigida a establecer la ventaja y lo positivo de un Programa de Juegos Sociales y cooperativos en la escuela y lo realizó dentro del año,

donde participaron 153 niños entre ocho a diez años, divididos en cinco grupos: uno de control y cuatro experimentales. En donde el grupo de control no desarrolló las sesiones mientras que los grupos experimentales sí lo desarrollaron. La conclusión de esta investigación destacó la cooperación en equipo y la conducta prosocial altruista, el aumento del auto concepto integral del niño, el aumento notable del mensaje verbal positivo hacia sus pares, el descenso significativo de las conductas agresivas además de mejorar su creatividad, por lo que se propone por este tipo de juegos sociales y cooperativos en los programas educativos, y de plantear la necesidad de integrar las metodologías sociales y cooperativas en la práctica pedagógica diaria. Se identificó en el programa ciertas dimensiones en el juego prosocial como; juegos prosociales de creatividad verbal, juegos prosociales de creatividad dramática, juegos prosociales de creatividad gráfico-figurativa, juegos prosociales de creatividad plástico-constructiva.

También Oliveira (1986), investigó sobre los juegos cooperativos y afirmó que estimulan el desarrollo de las habilidades que se requieren para solucionar situaciones problemáticas, la sensibilidad o empatía importante para reconocer cómo están los otros, sus necesidades, sus preocupaciones, su realidad, sus expectativas, su posibilidad y su ser sensible necesario para tolerar, aceptar y aprender a tener una convivencia con las características particulares de cada uno; es decir el juego cooperativo favorece y desarrolla las potencialidades necesarias para poder expresar conocimientos, experiencias, sentimientos, emociones, preocupaciones, afectos.

Omeñaca y Ruiz (2007) subrayaron que el juego cooperativo permite a los niños explorar facilitando buscar alternativas de solución creativas en un contexto sin preocupaciones; además promueve relaciones empáticas, cordiales y constructivas entre los niños; destacando el proceso en el juego e incluyendo al error en el proceso; hace posible aprender valores y habilidades para una convivencia armónica; permitiendo valorar de forma positiva el éxito del otro y promueve el comportamiento colaborativo con una buena comunicación entre ellos. De la misma forma Brotto (citado en Velásquez, 2004), destacó el rol formativo de los juegos cooperativos confrontándolos con los competitivos, ya que los primeros incrementan la comunicación intragrupal, mejorando el ambiente en el grupo, el éxito de los juegos cooperativos depende de la comunicación cercana que se dan entre los estudiantes. La interacción comunicativa de calidad, además de ayudar a tener éxito en el juego, influye de manera positiva en la reflexión sobre aquella capacidad motriz puesta en funcionamiento, en la adquisición de valores y actitudes, en el aprendizaje de competencias de carácter social y en sentirse aceptado por los otros. Promover el proceso de comunicación entre niños, es de vital importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en el grado de bienestar y satisfacción personal y de grupo.

### **El juego como instrumento de socialización**

Kamii y Devries (1988) manifestaron que los juegos lúdicos-grupales que se realizan en la infancia estimulan el desarrollo del “Yo” social en el niño.

Las investigaciones han detectado diversas formas de juego, tales como los simbólicos, los cooperativos y los de reglas, que tienen características cualidades intrínsecas que le permiten ser relevante en el momento de la socialización entre niños. Si estudiamos a estos juegos infantiles, nos damos cuenta de que tienen varias funciones en la socialización.

### **Papel de los juegos de representación en el desarrollo social**

Diversas investigaciones con diferentes metodologías (experimental, observacional, correlacional) en sus conclusiones afirman que el juego, tanto propio como grupal, tienen un significativo valor en el desarrollo del niño y también en su adaptación social. Al referirse que los juegos promueven el lenguaje comunicativo y la participación con sus pares, los niños desarrollan su conocimiento en relación consigo mismo y con el contexto donde se desenvuelve, fomentando su desarrollo moral. Es esencialmente importante que el niño desee representar la naturaleza del adulto y en el que necesite compañeros para el juego, con quienes se pone en contacto, permitiendo fácilmente el paso de una actitud “yoísta” hacia una actitud más colaborativa. Es el juego que promueve este paso, pues para jugar, los niños tienen que: (a) estar de acuerdo con los demás compañeros, experimentando y reflejando variadas formas de percepción, de relación emotiva y evaluación de las condiciones que se le presenta; y (b) coordinar las actividades entre sus pares, ayudarse y complementarse mutuamente, para llegar a un solo objetivo; y este proceso constituyen comunicación, interacción y aprendizaje de solidaridad grupal (Zabalza, 1987).

Se puede decir que el juego fortalece la relación y comunicación con los demás, y para realizar las actividades de los adultos tienen que dialogar sobre la repartición de roles sobre el argumento y discutir algunas situaciones que pueden ocurrir. Esto le permitirá lograr hábitos necesarios para su relación con los otros y formar vínculos solidarios y fraternos. Es así que en el juego los niños crean nuevos espacios de relación; por la cual manifiestan diversas situaciones en las que expresa actitudes, emociones y comportamientos relacionales de distinta naturaleza.

De esta manera los niños van experimentando formas de participar, cooperar, competir, aceptar y sentir formas de rechazo, y tomar conciencia de lo que los demás piensan sobre él. El juego promueve un espacio de relaciones de amplias dimensiones, como la de comunicación social en la que el niño reconstruye el mundo del adulto y sus complicadas relaciones para entenderlo (Ortega, 1987).

### **Clasificación del juego**

Es importante distinguir entre las diferentes formas de juego, para conocer y valorar su rol importante en la educación, ya que en el desarrollo del niño éstas varían en función del tipo de juego, y de la etapa evolutiva que se encuentre el niño.

Los juegos se determinan en relación con sus contenidos o al número de personas que participan en ellos, y pueden ser,

juegos individuales, sociales o colectivos. Es decir, las variadas propuestas sobre tipologías para mencionar los juegos dependen de la teoría del cual se fundamentan. A continuación, veremos clasificación Rüssel (citado en López, 1989) y la de Piaget (citado en López, 1989). Iniciamos explicando la clasificación según Rüssel (citado en López, 1989).

que es de especial interés educativo, en el que se incluyen todas las formas de actividad lúdica pues parte de un criterio muy amplio del juego, y menciona que el juego es la base primordial de la infancia, que se manifiesta en la vida y que se adapta muy bien a la “inmadurez” del niño, al desequilibrio en el desarrollo de las funciones diversas. Presenta al juego en cuatro modalidades, que en su mayoría se relacionan. La primera es el juego configurativo, en el cual se materializa la tendencia universal de la infancia a “dar forma”, esta tendencia permite que el niño la proyecte en sus juegos, y lo que le resulta (mosaico con piezas de color, la configuración de algún personaje, etc.) tienden a depender con mayor frecuencia del gozo procedente del juego, que de la intención de configurar algo más preciso. Los niños gozan más cuando dan forma, que con el trabajo terminado. La segunda es el juego de entrega, donde los juegos infantiles son el resultado según las condiciones del material; puede predominar alguna de las tendencias, sirviendo la otra como elemento de ayuda y cooperación en el juego. Por ejemplo, en el juego con la pelota los niños se sienten motivados a jugar de diversos modos con el objeto (rebota, se aleja, etc.), pero, por otro, introduce la configuración (tirar una vez al aire, ritmo de botes, otra al suelo, etc.). La tercera es el juego de representación de personajes, es decir, en el juego

los niños representan a una persona o algún animal tomando las características de ese personaje que le ha llamado específicamente la atención y toma sus rasgos centrales, como por ejemplo, del león toma su rugir, del policía tocar el silbato, cuando se representa los personajes se origina una asimilación de sí mismo; este salir de sí mismo hace que la representación en el juego implique un cierto cambio en el yo que, por un lado se impregna del otro y por otro se olvida de sí.

Y por último la cuarta clasificación es el juego reglado, donde el desarrollo de la actividad y la acción que se configura se llevan a cabo en el marco de las normas o reglas, que restringen poco la actividad, pero en su interior se hace posible la actividad original, y el libre yo. La regla en el juego es vista por los participantes como la que promueve la actividad y el niño suele ser muy estricto en el cumplimiento de ella, porque se da cuenta que, con la regla, hay mayor probabilidad de que el juego sea posible. Las reglas en el juego son importantes tanto así que se siguen usando hasta la adultez, aquí se observa como las reglas permiten buscar la mejor oportunidad viable para poder ganar.

Por otra parte, Piaget (citado en López, 1989) constituyó una sucesión progresiva sobre el comportamiento en el juego, que acumula y con jerarquía, en la que el símbolo sustituye de manera gradual al ejercicio, y posteriormente éste es reemplazado por la regla, sin dejar de lado de incluir al ejercicio simple. Este investigador mencionó que en primer lugar está el juego de ejercicio, propio del estadio sensoriomotor (hasta los dos años), se puede decir que en la primera fase de este periodo, los infantes repiten

todo tipo de movimiento y de gestos por sólo hecho de sentirse bien, es decir por placer y van consolidando lo que van adquiriendo; les agrada las acciones repetitivas, el inmediato resultado y las diversas consecuencias que trae consigo. Las acciones incurren habitualmente sobre ejercicios motores y sensoriales; son combinaciones de acciones y ejercicios simples con tienen o no una meta supuesta. Por ejemplo, coger y soltar algún juguete, mover una campana pequeña (sonaja) será un juego típico de un infante en esta edad, mientras que cerrar y abrir una puerta, bajar y subir, será el juego motor propio del final de esta fase. Como se aprecia las actividades lúdicas tienden hacia el agrado de forma inmediata, al triunfo de lo que realiza y ejerce principalmente sobre situaciones y cosas reales por el hecho de sentirse bien ante los efectos obtenidos de inmediato.

En segundo lugar, el juego simbólico que es característico del período preconceptual (dos a cuatro años), este juego implica la representación de una cosa por otra. La comunicación, que se inicia también en este periodo, permitirá de forma poderosa apoyar esta nueva forma de representación y un cambio significativo en esta etapa es la realización del juego de ficción. A partir de la etapa intuitiva (cuatro a siete años) el simbolismo puro va cambiando hacia juegos mayormente sociables, que, al realizarse con mayor frecuencia en pequeños equipos, lo acercan a la aprobación de la regla consensuada por todos. En tercer lugar, se encuentran los juegos de construcción, que marcan una posición intermedia, entre el nivel del juego y la conducta adaptada. De esta forma, cuando se agrupa algún tipo de movimiento, manipulación o acción estos son adecuadamente coordinados por los niños quien

se plantea de inmediato una meta o alguna tarea específica; por ejemplo, si un pedazo de madera le valía para simbolizar un carro, le puede servir ahora para construir ese carro, poniendo de manifiesto su actividad lúdica, de diferentes maneras, recurriendo a su capacidad de construir y de combinar las piezas para hacer uno solo.

Y por último los juegos de reglas, que aparecen progresivamente y un poco confusa entre los cuatro y los siete años. Es la casa y en familia, con la presencia de hermanos mayores y luego en la escuela que promueven al niño ser sensible hacia estas formas de jugar. Es en este periodo que se manifiesta el juego con reglas concretas y simples, unidas de forma directa a la acción y sostenidas habitualmente por algún objeto y accesorio bien definido. El juego de reglas se desarrolla aún en la etapa de la adolescencia y de la adultez, pero de manera más pulida. Este juego con reglas complejas, de forma general desde los once años, están basados en combinaciones y razonamientos lógicos en estrategias e interiorizadas deducciones. Este tipo de juegos reglamentados aparecen posteriormente ya que es una actividad lúdica propiamente dicha de un ser prácticamente social. A través del juego de reglas, el niño se desenvuelve con estrategias sociales, aprendiendo a regular la conducta agresiva, ejercitando ser responsable y democrático, es decir la regla lo lleva a tener confianza en su equipo y por ende se acrecienta la confianza en sí mismo.

Es en el periodo de las operaciones formales (Desde los doce años) donde los adolescentes se interesan por el juego de reglas complejas, de elaboradas estrategias, se interesa también por la expresión corporal y gestual, el teatro, el mimo y el juego senso-

rial y motor de tipos deportivos que conllevan a usar reglas y bajo un rol colectivo, que, según Piaget, le servirán, para toda la vida y conllevarán también a desarrollar todas las características de dicho nivel (López, 1989).

## **La conducta agresiva**

Hanke (1979) precisó a la agresividad como la predisposición a tal comportamiento, a diferencia de la agresión, la agresividad no es observable, sino que se deduce del comportamiento.

Para Weisinger (1988) la agresividad es “una sensación de disgusto debida a una ofensa, oposición o malos tratos y se observa en una pretensión de lidiar con la causa posible de aquella sensación”. En la medida que se den cita factores correspondientes a la sensación y sentimientos, es más factible que el niño demuestre comportamientos no adecuados. De otro modo, la práctica que se da para prevenir y corregir la violencia en la escuela permite la posibilidad de prever ciertas consideraciones de forma general, resumidas en la comunicación interpersonal y la integración de los estudiantes en las actividades de la escuela. Para Archer y Brawne (citados en Berkowitz, 1996) existen medidas pertinentes que definen una conducta agresiva, en la que se observan tres características específicas cuando se observa una conducta agresiva: la intención de causar perjuicio o daño, la condición de que la acción no quede en la simple advertencia de que provoque una ofensa, es decir real y la alteración de las emociones, es decir la conducta agresiva se refleja en la cólera.

## **Agresión–violencia–agresividad**

Según Mussen et al. (1985) consideraron a la agresión como la tendencia a dañar o lesionar a otros, que surge como una reacción común ante la frustración, y la finalidad de esta conducta es de causar daño psicológico y físico. En sus estudios McDundless (citado en Funes, 1997) opinó que la agresión es la conducta violenta o destructiva contra otras personas o contra el ambiente; sin embargo, Dorsh (citado en Funes, 1997) sostuvo que la agresividad es una denominación de la conducta agresiva cuando esta se convierte en habitual. Por su parte Bandura (citado en Funes, 1997) mencionó que la agresión es un tipo de respuestas que causan daño o dolor o que podrían perjudicar o dañar si se dirigieran hacia algo vulnerable.

Según las referencias citadas la agresión indica la presencia de un comportamiento caracterizado por la acción de atacar con el fin de herir, dañar a alguien, humillar o, con un cierto grado de frecuencia o repetición.

Por otra parte, Rojas (1995) sostuvo que la violencia es una acción realizada con intención de la fuerza física en contra de alguien con la finalidad de maltratar, lastimar, despojar, someter, ofender, mortificar. La manera más precisa de comprender la violencia es cuando se la identifica justamente con hechos violentos entre seres que específicamente se expresan con violencia física y manifestó que cuando se usa la fuerza, ésta constituye un método viable para resolver conflictos, pero doblegando la voluntad del otro. En otras palabras, los actos violentos implican que se

busque acabar con las normativas que se contraponen al ejercicio del poder, mediante el abuso del poder que permite el control de una relación.

Galtung (1998) mencionó que al analizar la violencia ésta sería incompleta si no se contempla, cuando se explica, el rol que tiene la violencia cultural o no directa, formada por las estructuras del contexto donde vivimos; una violencia tenue, circundante y continuamente invisible, que se impregna en la sociedad; una violencia que, unida al sistema, se expresa en toda forma de injusticia social: económica, de género, racial o cualquier otra, que permite desigualdades de oportunidades ante su presencia. Ante lo descrito y leyendo de forma global el problema se puede decir que es la violencia cultural, sistémica, estructural o no directa la principal razón de la agresividad personal.

Así pues, entendemos que la violencia es el fenómeno social, conformado por diversas formas de actuar, en las que predomina la fuerza, la dureza y el poder como forma de solucionar un conflicto. Este fenómeno es producido por sus miembros, en su gran mayoría, presentan rasgos elevados de agresividad, en sus diferentes formas de expresión. Es por ello que Fernández (2003) manifestó que la violencia es un comportamiento agresivo gratuito y cruel, que agravia y perjudica tanto a quien agrede como a quien es agredido.

Siguiendo al etólogo Eibl-Eibesfeldt (1987) sobre la agresión, agrupó las teorías relacionadas a ella en tres modelos. El primer modelo es de la agresión aprendida, cuando las conductas

agresivas son aprendidas, es decir secundarias. Este modelo es de inspiración filosófica rousseauiana: que menciona que el ser primitivo, natural, está libre de una conducta agresiva, es bueno y la sociedad lo corrompe, lo convierte en un ser agresivo. El siguiente modelo es de la agresión como una temprana respuesta del individuo a hechos que lo han frustrado, es decir la agresión es efecto de la experiencia relacionada a privaciones que se dan muy temprano en edad, siendo también secundaria, se presenta con la variante de reprimir ese impulso primario como lo sexual, generando de esta manera los impulsos agresivos. Y un tercer modelo es el instintivo que concibe al impulso agresivo como innato o primario.

Muchas veces el adulto considera que algunos niños se dejan llevar por algunos comportamientos espontáneos y directos, y por ello presentan una conducta agresiva. A ellos se los describe como “actuales”, que implica desenvolverse en el contexto, en oposición a estar reprimido. En cambio existen muchos niños que son pacientes, introvertidos, subyugados, e inclusive catatónicos. En realidad, cada uno se encuentra, generalmente, en un proceso de actuación algo a la propia manera de ser.

Se puede decir que los niños que actúan en el aula son los primeros en llamar la atención y se hacen notar. Frecuentemente son extremados inquietos, actúan bajo el impulso, en muchas oportunidades golpean a sus compañeros sin alguna razón aparente (no obstante, también con alguna buena razón), es indisciplinado (por ello, se le tilda de rebelde), se expresa enérgicamente, interrumpiendo con frecuencia, molestando y provocando a los

demás, origina conductas análogas en sus compañeros e intenta dominarlos. A muchos que se encuentran en la adultez les incomodan esta forma de conducta que manifiestan algunos niños. Ello tiende a romper con la situación social con la que se sienten más cómodos en su contexto. Esta forma de comportarse debe verse de otro modo, ya que ocurre en un sistema con un doble esquema de niños y adultos. Por decirlo así, se ve extraño que se sancione a un adulto por interrumpir las conversaciones entre niños. En cambio, una conducta infantil es a menudo molesta para algunos adultos. Pero hay que ser consciente que un niño llamado “agresor”, “rebelde”, “malcriado” o “indisciplinado”, es sólo un rótulo de juicio (Eibl- Eibesfeldt, 1987).

En muchas oportunidades los niños son considerados agresivos por el sólo hecho de expresar su enojo. Por ejemplo, cuando quiebra un vaso o intenta golpear a su compañero con cólera. Las conductas agresivas no son precisamente una expresión de ira, sino desorientaciones del sentimiento real. Las acciones agresivas, continuamente llamada antisocial, pueden incluir conductas devastadoras, como arruinar bienes, despojar o hasta provocar un incendio. Se percibe a los niños que tienen una conducta hostil o destructiva, como quien posee ira, rechazo, incertidumbre y ansiedad, sentimientos heridos que a menudo expresan un difuso sentido de identidad y que muchas veces tiene muy mala opinión de sí mismo. En oportunidades tienen miedo de expresar sus sentimientos, porque si lo hace, pueden perder la intensidad que tiene para implicarse con conductas agresivas, es decir siente que necesita realizar lo que ya hace como una forma de sobrevivir en su contexto.

Al respecto Papalia manifestó lo siguiente:

...aunque es difícil que se defina a la agresión, lo que, si hay de cierto y parece estar muy claro, es que todo ser tiene la capacidad de comportarse agresivamente y que la mayoría de los psicólogos han aceptado la teoría que considera que la agresión está basada en un motivo o impulso agresivo: Un estado de excitación elevado que puede ser reducido por medio de actos manifiestos de agresión. (1987, p. 57)

Se puede afirmar entonces que los padres y maestros deben entender que la conducta agresiva de los niños proviene de una fuente interna específica, lo que le hace actuar de esa manera y deben entender también que es el contexto lo que influye en ellos provocando aquella conducta agresiva más que por sus dificultades internas. Lo que sí es cierto es que los niños carecen en su interior y son incapaces de enfrentar a un medio que lo irrita y lo intimida, por lo tanto, desconoce cómo regular aquellos sentimientos concebidos por este entorno hostil. Es por ello que cuando de alguna manera reacciona atacando, es porque desconoce de qué otra forma hacerlo. Es muy común reconocer que es el contexto que provoca estas conductas nada sociales en los niños. Se extraña que los niños actúen agresivamente de forma repentina, ya que no son dóciles al instante, y en otro actúen de manera agresiva o abrupta, generalmente se trata de un proceso en progresión. De hecho, se expresa ante sus necesidades de forma más sutil, pero generalmente los adultos no les prestan atención hasta que el niño manifiesta exageradamente sus comportamientos. Estas formas de comportamiento, vistas como no sociales por el adulto, son frecuentemente una forma desesperada de estar en

relación con la sociedad. Los niños no son capaces de expresar sus sentimientos verdaderos de otra manera de la que ya saben hacerlo. Es como si hiciera el único esfuerzo que sabe hacer para permanecer con su lucha para sobrevivir en su contexto. Es por ello que se debe enseñar estrategias para expresar lo que siente y piensa permitiendo así a los niños y niñas ayudarlos con sus relaciones de grupo.

## **Dimensiones de la Agresividad**

Existen diversas investigaciones sobre las formas en las que se presenta la agresividad, por un lado, Dughi (1994) presentó las siguientes: agresividad física directa, indirecta, expulsiones agresivas y la agresividad verbal. A su vez Collel (2004) lo clasificó en: Agresión indirecta, cuando afirma que es una forma encubierta de agresión realizada a través de las relaciones sociales establecidas en el grupo y emplea diversos mecanismos para ser evidente, tales como sembrar murmullos con mala intención, excluir, ignorar y no dejar participar al resto en las actividades de grupo, usa la mentira, calumnia, ironía y sarcasmo. Este tipo de agresividad no es muy palpable, ya que quien agrede queda oculto. Al respecto, el autor mencionó que, los agresores indirectos son muy diestros y preparados para manipular a los otros con el fin de agredir a esa persona elegida como el objetivo, manteniéndose positivo con los demás y, escondiendo sus malas intenciones, en cuanto a las emociones, son incapaces de compartirlas; ya que carecen primordialmente de la empatía. Sutton et al. (citado en Collel, 2004),

mencionan que en la agresión indirecta se presentan ciertas habilidades cognoscitivas y sociales, pero en la agresión directa (física y verbal) no se manifiestan. La forma directa de la agresividad se observa en los niños más pequeños, mientras que la forma indirecta empieza a evidenciarse entre los ocho o nueve años, cuando ya van desarrollando sus habilidades cognoscitivas, lingüísticas y también sociales. Algunas estrategias de la agresividad indirecta no se desarrollan completamente a esta edad, pero son destacadas en las niñas a los once años. Aun así, la agresión indirecta en el contexto escolar es poco percibida por los profesores o padres en general y, en los casos que se detectan, no se interviene adecuadamente, a pesar de que la agresión indirecta causa tanto o más daño que la agresividad física debido a que daña la esfera emocional y atenta contra el yo y la integridad psíquica de la persona. De allí la importancia de educar afectivamente, tanto a los agresores como a los agredidos, ya sea para controlar sus impulsos destructivos o para curar sus heridas emocionales.

Selg (citado en Mussen et al., 1985) en investigaciones acerca de la agresividad se han sistematizado a la agresión según diversos criterios: Según con el nivel de comportamiento en el cual se manifiestan la agresión abierta (real) en el comportamiento que se observa, y la agresión encubierta (de fantasía) que está en lo que se imagina quien agrede. Según hacia donde se dirige la agresión se considera dos aspectos: a otras personas (heteroagresivas) y hacia su propia agresión (auto agresión). De acuerdo con el medio usado para realizar la agresión: con palabras, gestos, mímica o física. Según el fin: en sí mismas (expresivas) o ser un me-

dio para conseguir una mente privilegiada (instrumentales). De acuerdo con la emoción relacionada, pueden ir acompañadas de ira, rabia, enojo, pero también causar placer. Según como se involucra afectivamente, pueden ser calculadas, planificadas o realizarse en estado afectivo. De acuerdo con la cantidad de agresores se realizan de manera individual o en grupo y por último según con la aprobación de la sociedad, se distinguen entre las conductas agresivas aceptadas y las que no son aceptadas en la sociedad.

Estos estudios sobre las diversas formas de la agresividad han permitido que se identifiquen tres dimensiones las que se tomarán en cuenta en el presente trabajo de investigación.

La agresividad en su dimensión física indicó Berkowitz (1996) se manifiesta en agredir al otro y se usa cualquier parte del cuerpo: mano, dientes, pierna, pie o de un objeto (instrumento), como: cuchillo, pistola, botella rota; lastimando al otro y causándole daño. Los niños, generalmente acuden a alguna parte de su cuerpo para lastimar, pero esta agresión se orienta mayormente cuando el niño mantiene o defiende algo que quiere, sin ocasionar daño a la persona. Por ejemplo, un niño pequeño, pelea para obtener para sí su juguete u algún objeto querido, para ello jalan el cabello o muerden a los demás; esta acción que realizan casi siempre es con la una finalidad de recobrar su objeto.

La agresividad en su dimensión verbal se expresa en la descarga de las emociones a través de una respuesta oral, esta puede ser: ofensa, coacción o rechazo. Este tipo de agresividad se manifiesta de tres maneras: La crítica, cuando se agrede indirectamente a los otros valorando de forma negativa el trabajo o acto

que realiza. La derogación, es la crítica muy personal, llegando al insulto como una de las maneras más violentas de este tipo de agresividad, donde quien es agredido recibe directamente palabras enérgicas, altisonantes y groseras. En la agresión verbal muchas veces se usa un lenguaje rudo que busca humillar o herir a los demás haciendo resaltar una característica o defecto. Es característico en esta clasificación el “cómo” se dice o el “para qué” se dice, de allí que dentro de esta modalidad de agresión estén incluidos los comentarios maliciosos, los insultos, el doble sentido, los apodos burlescos y la jerga.

La agresión verbal es una forma directa de la agresividad, similar a la agresión física es fácilmente reconocible y es la forma de agresividad más común en la escuela. Cabe mencionar que la agresividad física es en su mayoría usada por los hombres, y la agresividad verbal, usada tanto por hombres y mujeres desde muy tierna edad.

Decimos entonces que la agresividad verbal crea ciertas incomodidades en las aulas de clases ya que obstaculiza el normal desarrollo de las actividades, genera frustración en la víctima de dicha agresión y la presencia de esta conducta se ve reforzada por la aceptación de los demás asistentes.

El lenguaje es el reflejo de la sociedad y, por ende, de la juventud, la cual usa diversas agresiones verbales como formas aceptadas de relacionarse socialmente, lo cual nos debe dar algunas pistas de la sociedad en la cual vivimos. La agresividad en su dimensión psicológica, la considera una forma de agresividad muy común en los niños más mayores, por lo que la forma de

pensar de los adolescentes y jóvenes es más compleja y se dan cuenta del propósito o intención que tienen las personas, en otras palabras, toman venganzas cuando se dan cuenta que otra persona los lastima o molesta o quiere hacerlo, por lo que, reaccionan rechazando al compañero, ya sea retirándolo, incomunicándose, dejándolo solo, donde se presenta con claridad la ley del hielo, concluyendo de

esta forma que la agresividad psicológica pone a las personas agredidas en un desequilibrio de poder poco compatible, así lo citan Ortega y Monks (2005).

Si una persona ignora, desvaloriza y atemoriza a los niños por medio de actitudes o palabras ofensivas, baja el nivel de su autoestima y perturban el desarrollo de sus emociones, constituyendo una forma de maltratar psicológicamente activa. Pero, este tipo de agresividad es también pasiva, y se manifiesta cuando los niños no son acogidos con amor, o no tienen la estimulación o la protección debida por parte de su familia o de quienes los cuidan.

Otros autores se refieren a la dimensión psicológica como agresividad indirecta, relacional y/o social por las consecuencias que esta conlleva manifestando que este tipo de agresividad se dirige u orienta a lastimar la autoestima de los demás o su estado en la sociedad a través de la expresión facial, desprecio, murmullos entre otros o el manejo de las relaciones interpersonales (Ortega y Monks (2005).

## **Agresividad Infantil**

Con respecto al tema Ortega y Monks (2005) manifestaron que en la edad escolar más avanzada la agresividad física y verbal disminuyen, para dar pie a formas más sutiles como fastidiar, manipular y luchar por el control. Los niños que son muy agresivos no son populares en la niñez intermedia y si continúan con su conducta agresiva atacando a los más indefensos, generalmente, se les denomina pendencieros o abusadores.

Quienes manifiestan la agresividad en un nivel alto consideran que los demás al tratar de agredirlos responden con violencia como represalia o en su propia defensa. Dado que las personas se vuelven discrepantes con quienes

actúan con agresividad hacia ellas, se pone en manifiesto o en movimiento un ciclo de agresión.

Los niños que manifiestan agresividad física en un contexto desconocido todavía y que es muy diferente, consideran que el poder o la dominación son algunos mecanismos eficaces para conseguir lo que quieren y actuar deliberadamente y no por cólera. Si nos referimos al aprendizaje social, se dice que el niño manifiesta su agresividad y espera ser retribuido por ello o recompensado por lo que el reconocimiento en la efectividad de la agresividad que expresa es reforzado.

Los adultos pueden ayudar a los niños a eludir su agresividad enseñándoles como reconocer cuando están furiosos y la manera de controlar su ira. La agresión instrumental tiende a de-

tenerse si no se recibe un refuerzo. Por encima de todo, los niños agresivos necesitan ayuda para modificar la manera como procesan la información social, de modo que no interpreten la agresión como respuesta útil o justificada.

Los niños y las niñas expresan de modo distinto su agresividad. Los varones demuestran una agresividad directa, en cambio las niñas se inclinan por la sutileza y complejidad – cubierta de agresividad en la relación (denominada agresividad psicológica). Este tipo de agresividad perjudica y obstaculiza la relación o el bienestar psicológico. Se incluye en esta forma de agresividad los murmullos, poner sobrenombres, retirar la amistad o excluir a alguien de un grupo.

A su vez Oaklander (1988) manifestó que muchos de quienes conocen sobre la institución de la niñez como la conocemos, la miran como si fuese un jardín amurallado donde los niños más vulnerables están resguardados del contexto, hasta que cuando se encuentran ya más enérgicos y que demuestran su inteligencia para afrontarlo. Muchos niños viven de esta forma su etapa de manera muy significativa.

Muchos de los niños se vuelven poco agresivos después de los seis años aproximadamente, etapa en la que, generalmente, el egocentrismo es reemplazado por la empatía y las niñas y niños son capaces de ponerse en el lugar del otro y además comprenden por qué una persona procede como tal y a la vez desarrolla formas efectivas de interrelacionarse con los demás.

Y son algunos de los niños quienes aprenden a regular su conducta agresiva; y otros se vuelven un poco destructivos. Aunque ya es dicho y se mencionó que esta conducta es una forma de responder hacia problemas que se presentan en el día a día, pero esta forma de comportarse puede alejarlo del grupo cuando se torna antipático tornándose inmanejable y podría ser peligrosa, aún en los niños que no son agresivos.

Papalia (2001) señaló que “aunque es complejo dar categorías o precisar que es la agresión, hay una situación muy clara, es que todos los seres son capaces de manifestar una conducta agresiva”. Entonces podríamos decir junto con Papalia (1987, p. 45) que:

La mayoría de los psicólogos, al estudiar la naturaleza interpersonal de la agresión infantil no ha aceptado el enfoque etiológico e innato. En cambio, han aceptado la teoría del impulso, que considera que la agresión está basada en un motivo e impulso agresivo: un estado de excitación elevado que puede ser reducido por medio de actos manifiestos de agresión.

Gispert (1988) al respecto ubicó mejor el seguimiento de la agresión infantil, partiendo de una conceptualización más amplia de la agresión. Para él los impulsos crueles, agresivos y egoístas ingresan al campo de lo perverso cuando van unidas al gozo y satisfacción. Estas maneras de sentir son propias de aquella

persona que no le satisface nada que están siempre descontenta y cuando ésta es más intensa origina la agresividad, de la misma manera como contrarrestar a una provocación. De esta

forma al igual que otros autores se sostiene que los niños expresan su frustración a través de una conducta agresiva que le incentiva el contexto donde se desenvuelve respondiendo de ese modo.

Este mismo autor, intenta presentar algunas manifestaciones de la agresividad infantil: Las pataletas: descargar efectivo motriz de los momentos caóticos que vive el niño. Tiende a desaparecer con el lenguaje. Los berrinches: explosión agresiva y destructiva del niño, cuando éste descarga violentamente su fuerza contra el mismo (golpeándose la cabeza, por ejemplo) o sobre objetos inanimados. Pueden pasar cuando el niño conecta su agresión con la persona que siente que lo ha frustrado.

El ser auto agresivo: cuando el niño se muerde, se araña, se pellizca, da cabezazos, se tira al suelo. Pueden desaparecer en edad más avanzada, pero algunos niños la tienen hasta edad mayor. Esta desviación genera trastornos en la personalidad.

La agresividad en el niño tiene según estos estudiosos un origen social, eso significa que lo innato se disminuye y se admite el impulso como lo principal en la manifestación de una conducta. En esa misma dirección, Macías y Tamayo (1994, p. 35) nos ubicaron mejor para comprender el comportamiento del niño manifestando que

...en el niño en desarrollo, en cambio la voluntad facilita la modulación y el uso de aquellas conductas agresivas adaptadas en las relaciones interpersonales con pares y figuras de autoridad. Sin embargo, la pulsión agresiva, por mucho que haya sido modelada en la familia, va a encontrar una manera de expresión diferente en el grupo escolar y, por medio de la

educación de sus impulsos agresivos, el niño va a incorporarse a los rituales que la expresan, ya sean de pleitos a la salida de la escuela, competencias deportivas o académicas; es decir, el chico aprenderá la oportunidad, el tiempo y las circunstancias favorables para la expresión de sus conductas agresivas y las consecuencias punitivas en caso de sobrepasar las normas escolares.

Lo expuesto anteriormente nos permite ver con claridad la caracterización de la conducta agresiva del niño donde el componente social tiene su papel que cumplir, especialmente los padres y la escuela, pero si se toma en cuenta el desarrollo de los medios y el papel trascendental de la televisión, ésta podría jugar un papel educativo muy positivo en el comportamiento del niño, para orientar favorablemente su agresividad.

## **La Agresividad Escolar**

Existen causas que desencadenan la agresividad en la escuela. Hurrelman, (citado en Melero, 1996, p. 23) señaló las siguientes causas, que buscan explicar los orígenes más probables de la agresividad en la escuela, poniendo de manifiesto los estrechos lazos existentes entre la problemática escolar y el entorno social en que se desenvuelve:

La crisis de valores en la escuela, que es más que un conflicto limitado en ella, se expresa cuando existe la falta de aceptación y/o del cumplimiento de normas y de reglas. Muchos de los problemas serios y prolongados de disciplina, son la señal de una falta de identificación con los modelos de un sistema

axiológico desde el hogar expresado en acciones y valores, y también de un índice de deficiencia y de los conflictos relacionados con las acciones y valores de una sociedad.

Los inconvenientes disciplinares cuyo inicio está en los problemas de cada uno de los estudiantes son señales de ciertas situaciones que lo marginan de la sociedad y de acción individuales por parte de otros.

La segregación y la diferenciación que caracterizan a la sociedad industrial de una institución altamente organizada y especializada dedicada a los procesos educativos crea una disconformidad que se basa estructuralmente en las formas y los contenidos de la interacción dentro de la escuela y fuera de ella.

Esta imperiosa estructura organizativa, rigurosa y burócrata, de muchas de las escuelas constituye una situación de marginación en la sociedad y es definitiva para la aparición de las dificultades propias de cada estudiante.

## **Teorías del Comportamiento Agresivo**

Ciertas teorías manifiestan las causas de la conducta agresiva en activas, reactivas y de los instintos, del aprendizaje y de la frustración. Las activas son las que describen que la agresividad es innata, quienes defienden esta teoría son los psicoanalíticos y etólogos. Las reactivas describen que el origen de la agresión está en el contexto. Dentro de ellas se encuentran las teorías del

impulso que mencionan que la frustración permite la agresión, pero no necesariamente, y la teoría del aprendizaje social es la que sostiene que una conducta agresiva puede aprenderse por observación o imitación de la conducta de otras formas de agresividad (Weisinger, 1988).

La Teoría de los instintos es defendida por Freud (Hanke, 1979) asigna a la agresión un lugar especial entre comportamientos: obedecen a un instinto específico. Desde este punto de vista el hombre está “condenado a ser agresivo”.

En la Teoría de la frustración – agresión según Dollard (Hanke, 1979) esta teoría ha impulsado de manera especial la investigación empírico-experimental sobre la agresividad, pues determina que la agresión es consecuencia de una frustración y la frustración seguida de una agresión. Indicaron también que “algunas veces la agresión tenía su origen en la frustración. Por lo demás en parte la agresión no es otra cosa que una limitación de conducta”. Así pues, parece ser que por lo menos en parte la agresión nace de otras fuentes aparte de la frustración.

La Teoría del aprendizaje y la agresión según Endura (citado en Hanke, 1979) esta teoría, presenta la misma disposición a la conducta agresiva en cuanto al proceso de aprendizaje, pero no existe una pulsión agresiva determinada, ni estímulos definidos que desencadenan de la agresión.

En la teoría del aprendizaje social Bandura (1984) mencionó que para proceder sobre la agresividad requerimos una teoría y será la teoría del aprendizaje social. Investigó que, en la teoría del

aprendizaje social u observacional, el comportamiento agresivo se puede adquirir por la observación o la reproducción de la conducta de modelos agresivos y no precisamente la presencia de un estado de frustración previa. Según esta idea sobre la agresividad sería esta consecuencia de un proceso de aprendizaje. La teoría mencionada, recalca lo importante de los procesos vicarios, simbólicos y de autorregulación en el funcionamiento psicológico y reconoce el papel de la observación que influye en la forma de pensar, de sentir y de ser. De la misma pone énfasis en la importancia del aprendizaje social en la función de los procesos de autorregulación; es decir, la persona es capaz de organizar, diferenciar, elegir y transformar cada estímulo que lo afectan, reconociendo en cada uno como un agente de su propio cambio.

Desde luego esta teoría explica el comportamiento de las personas, como la interacción de tres elementos: comportamentales, cognitivos y ambientales. Hay varios procesos que rigen el aprendizaje por observación.

Los procesos atencionales, cuando los niños aprenden al prestan atención a la figura significativa de la conducta del modelo agresivo, es decir la atención que le prestan al modelo está definida por la atracción interpersonal.

Los procesos de retención compulsiva, es la que permite procesar información según las primeras experiencias y de requerimiento del contexto, y la capacidad de recordar, conductas, cosas y hechos; permite intervenir en las personas mediante el uso de la representación de imágenes, representación verbal y la técnica de repetición; la retención y el aprendizaje resultan mejores.

Los procesos de reproducción motora, cuando la representación simbólica se puede transformar en actividades, es viable cuando las propias respuestas se organizan en el tiempo y en el espacio.

Y los procesos motivacionales, que permite en el niño aprender a adquirir conductas según sean sus resultados. Tiende a realizar conductas cuando sus consecuencias son valiosas. En el transcurso del tiempo será capaz de autoevaluarse, por lo que ya tendrá desarrollado su capacidad de integración, lo que determinará si sí o no aprendió por observación.

Esto quiere decir que en los niños el aprendizaje se imita y de forma instantánea, trascendiendo lo aprendido a otros contextos; en ello influye alguna característica del modelo y la periodicidad con la que se realiza. Es por ello, que el niño reproducirá una conducta agresiva, fácilmente, cuando exista algún estímulo agresivo, procedentes fundamentalmente de modelos de gran poder emocional, acompañado del refuerzo admitido siempre que el niño se somete a la agresión y por el contrario, sancionado cada vez que no se someta.

### **Factores Influyentes en la Conducta Agresiva**

Para Bandura (citado en Craig, 1988) es el factor sociocultural del individuo, que viene a ser uno de los factores que intervienen en una conducta agresiva siendo un elemento primordial la familia, dentro de ella, se encuentran los modelos y refuerzos,

responsables de esa forma de actuar y del tipo de disciplina a la que es sometido, demostrado está que una madre/padre que presenta actitudes negativas y que reprocha constantemente la forma de ser del niño fomentan una conducta agresiva en ellos.

Otro factor que influye en la conducta agresiva es la incongruencia en el comportamiento de sus progenitores que se manifiesta cuando los padres al desaprobar una conducta agresiva la castigan con otra agresión física o amenazante al niño. También se manifiesta esa incoherencia cuando una conducta es a veces ignorada y otras castigada, o bien, cuando uno de ellos reprende su hijo, pero el otro no lo realiza. Las relaciones deterioradas entre los padres inducen al niño a comportarse de manera agresiva (García y Magaz, 1996).

Dentro del factor sociocultural influyen también expresiones que fomentan la conducta agresiva, por ejemplo, al decir al niño “no seas un cobarde”.

Se menciona también que el déficit en habilidades sociales necesarias para enfrentar acontecimientos difíciles, resolver algunas situaciones problemáticas y la falta de estrategias orales para enfrentar el estrés también lo llevan a tener una conducta agresiva.

## **Programa**

### **Bases Psicopedagógicas del Programa**

Sosteniendo el marco teórico, el programa de intervención que se desarrolla, se basa esencialmente en la concepción humanista; en este sentido para dar atención a las variedades de una conducta agresiva en los niños que participan de esta investigación se requiere de un proceso que no sólo sea la sola transmisión de información, o de posibles maneras de reflexionar. Es por ello que el programa, considera los siguientes principios psicopedagógicos.

Un primer principio es la bondad de la persona: ésta es una doctrina representativa de Rogers (1977) y de la cual se derivan otras, como la manifestó en la idea de que todos poseemos fuerzas internas que van construyendo a la persona y que requieren ser manifestados de tal manera le sea útil. Mencionó también que toda persona tiene una predisposición innata al desarrollo y al reajuste. En tal sentido, a partir de la experiencia, el niño actúa de tal manera que va asimilando por sí solo, las normas y valores que orientan su relación con los demás, o bien las limitaciones que significan obstáculos a su desarrollo, sin poder diferenciar entre lo bueno y lo malo. Es así que, este principio se establezca en el programa de intervención, confiando en las posibilidades de reajuste y de construcción de la personalidad. Rogers (1977) afirmó también que: “la persona cambia y es bueno que lo haga, ya que su campo “experiencial” cambia perennemente y con él cambia a sí mismo”.

El segundo principio es crear un clima de aceptación: en este caso la tarea del maestro permite que el desarrollo sea cambiante y flexible, creando un ambiente de aprobación en el equipo, aceptando a los niños como son y ayudar a aceptarse a sí mismos; facilitando el aprendizaje cuando los niños lo demanden; considerando como un recurso lo que el grupo pueda usar de tal forma que sea mucho más significativo; siendo un integrante más de su grupo. Se considera entonces de esta forma la función del maestro y se procura que los niños se sientan valorados, importantes y aceptados (Rogers, 1977).

Un tercer principio es conocer cómo se desarrolla psicológicamente el niño: para saber que puede confiar en su propia capacidad y ofrecerle de esta manera seguridad personal, por ende, conociéndolas sirva de referencia para brindarles y orientarlos hacia una mejora en su forma de actuar disminuyendo la agresividad.

El cuarto principio se refiere a la individualización: toda persona es un ser único y tiene su propio ritmo y estilo de aprendizaje, más aún en la intervención que se realiza se tiene en cuenta el proceso educativo y lo referente a las variables curriculares adaptándose las mismas a su diferencia individuales según sus ritmos y estilos de aprendizaje.

Y el quinto principio considerado por Rogers (1977) es el aprendizaje significativo: desde este punto de vista el aprendizaje de los niños será significativo cuando se tomen en cuenta su expectativa, motivación y la parte afectiva, es que se procura con el programa de intervención fortalecer esta última, para que se

muestre a sí mismo con la capacidad de expresarse libremente, aceptándose en su totalidad y creando continuamente situaciones que permitan a cada uno ser capaz de actuar y reflexionar en el contexto que vive; es decir, tomando en cuenta y de forma permanente el ambiente cultural al que pertenece, investigando los temas que se estudian deben ser aspectos de los que los niños se vean implicados y donde su forma de vida incluya espacios de acción accesibles a su quehacer.

Es el docente responsable quien provoque la interacción con los otros y se manifieste sus emociones ya que es lo primordial en toda vida humana y no solamente la razón sino un aspecto fundamental el amor, pero desde la propuesta de Maturana (1991) quien mencionó que el amor es el predominio de una conducta relacional donde a través del otro aparece como legítimo en la convivencia consigo mismo; y la conducta agresiva predomina en la conducta relacional a través del cual el otro es negado como un legítimo otro en convivencia consigo mismo.

Es por ello que el clima en la escuela pueda ser amoroso, que acoge y no debe ser una competencia, sino un ámbito donde se corrija el hacer y no el ser de cada niño. Así se experimenta malestar cuando alguien niega el amor como una manera de convivir a cualquier edad; tanto niños como niñas se pueden enfermar y traer consigo peligrosas consecuencias para su desarrollo como ciudadano responsable con conciencia de sí mismo y conciencia social.

En la vida de escuela se debe experimentar y vivir la biología del amor que involucra lo que debe enseñarse y vivirse a partir

de los valores, no se trata de enseñar cooperación sino de vivirla con respeto. Es importante mencionar que el espacio en la escuela debe ser un espacio de convivencia fraterna y amorosa.

## **Programa de Juegos Sociales**

### **Objetivos del Programa**

Todas las actividades que se despliegan en el programa de intervención tienen como fin estimular el desarrollo de la persona en los niños, esencialmente en su dimensión socioemocional. Esta intervención, como tal, se basa en el juego cooperativo, y tiene dos objetivos, en primer lugar, pretende potenciar el desarrollo integral de los niños y niñas que no presentan dificultades en su crecimiento,

incidiendo aspectos socioemocionales y, en segundo término, el programa tiene una finalidad relacionada a lo terapéutico, pues con estas experiencias de juegos sociales se pretende integrar a los niños en este aspecto social ya que muchos de ellos presentan dificultades en su relación con los demás, niños que presentan una conducta agresiva, antisocial, de encierro y/o conflictos en otros aspectos de su maduración.

En cierto modo más preciso este Programa de Juegos Sociales tiene una finalidad específica que es fomentar el desarrollo de componentes de la socialización estimulando:

- El conocerse entre sí, que permite incrementar las relaciones en múltiples direcciones como son el ser amistoso, positivo, constructivo con los demás y su participación en el grupo.
- Las relaciones de amistad que existen dentro del grupo.
- Las potencialidades para comunicarse de forma verbal y no verbal: exposición, escucha activa, dialogo, negociación, toma de decisiones.
- El incremento de la conducta social que facilita la socialización (consideración con los demás, liderazgo, auto-control, ser asertivo), así como una disminución de la conducta que le perturba (conducta agresiva, antisocial, pasiva, de aislamiento-retraimiento, ansiedad- timidez).
- La presencia de conductas prosociales: interacciones de solidaridad y de cooperación grupal (proporcionar y recibir apoyo para contribuir a una causa en común).
- El aprendizaje de habilidades cognoscitivas para resolver situaciones sociales.
- El desarrollo de lo moral: a través de un sistema axiológico de valores (verdad, tolerancia, solidaridad, igualdad), aceptar e interiorizar las normas de la sociedad (funciones, responsabilidades, interacción cooperativa).

## **Características y configuración del programa de intervención**

El programa de intervención lo conforman 110 juegos sociales que promueven la capacidad de comunicarse y relacionarse con los demás (capaz de dialogar, escuchar activamente), las conductas prosociales (proporcionar ayuda, cooperación, compartir) y la creatividad (Garaigordobil, 2002). En su totalidad, estos juegos contenidos en el programa promueven la cohesión, la confianza, la comunicación, y la capacidad creativa, subyaciendo a ellos la idea de la cooperación, solidaridad, aceptación, del juego y espacios de innovación juntos.

Los juegos sociales elegidos para el desarrollo de este programa presentan cinco particularidades estructurales: La participación, en estos juegos es total, ya que todos los integrantes del equipo participan, no hay quien gane o pierda; la meta es alcanzar objetivos en común, y para ello cada uno tiene un rol que cumplir para que se realice el juego. La comunicación, ya que se estructuran procesos de comunicación en los juegos del programa de intervención en el grupo que involucran el dialogo, la escucha activa, la negociación, la toma de decisiones. La cooperación, ya que los juegos del programa permiten la estimulación de una forma dinámica y relacional conducente a que los participantes se brinden ayuda mutua para favorecer una causa en común o a un fin grupal. La ficción y creatividad, cuando los niños juegan a hacer “como si” de su contexto, fueran elementos de la naturaleza, como por decir objetos o personajes, así como estimular armoniosamente para hacer algo novedoso. La diversión, pues con los

juegos se quiere que los niños se distraigan, pero interrelacionándose positiva, amistosa y constructivamente con los demás.

### **Estructuración de una sesión de intervención**

Fase de inicio (5 minutos) Cada sesión comienza cuando los niños se sientan de manera circular y en el suelo. De esta forma se dialoga de forma breve sobre la finalidad que tiene la realización de los juegos, como son: la diversión, la ayuda mutua, el hacer amigos, la colaboración con sus pares para realizar actividades grupales, la escucha activa a los demás, el respeto a las ideas de los otros, la creatividad, originalidad e imaginación.

### **Fase de desarrollo de la secuencia de juego (1 hora 45 minutos)**

Aquí se realizan de forma sucesiva dos o tres juegos, donde se realiza el proceso siguiente:

- Tener en cuenta las instrucciones y el desarrollo de la actividad: Se presentan las indicaciones del juego que se va a desarrollar, y luego el grupo realiza la actividad teniendo en cuenta los procedimientos indicados.
- Debate: Luego de realizarse el juego se realiza un debate considerando las interacciones sucedidas en éste. Para ello los niños se acomodan de forma circular. En la ficha técnica de cada juego se proponen interrogantes para

cada actividad. Luego se formulan preguntas en relación con los objetivos del programa en general y del juego en mención (participación, cooperación, comunicación, originalidad de los productos lúdicos...) y se incorporen interrogantes de lo que se ve en las interrelaciones con los demás y de la actividad que se ha realizado.

### **Fase de cierre (10 minutos)**

- Al final del juego se realiza la fase del cierre donde se orienta para que el niño sea capaz de reflexionar y de dialogar sobre lo ocurrido en la actividad realizada de juego: cooperación, rechazos, actitudes que se han evidenciado durante el desarrollo de la actividad, el respeto por cada norma consensuada, colaboración... Esta fase menciona que el docente que dirige la intervención consulta a los niños cómo se ha sentido en el juego, y si desean compartir un determinado aspecto de la sesión que no haya sido visto en los ulteriores debates realizados para cada juego. En esta fase, se debe suscitar la comunicación en relación a la experiencia que se ha vivenciado, se puede decir que es la evaluación oral de las conductas evidenciadas en el juego que permitirá promover la ayuda, el refuerzo social, diálogo o colaboración que se observó.

## ¿Por qué investigar?

La presente investigación es de vital importancia, ya que constituye una gran contribución en el desarrollo del niño y en la configuración de su persona, formando actitudes y comportamientos para la educación en el contexto donde se desenvuelve. Investigaciones afirman que los niños al iniciar la etapa escolar mantienen todavía un comportamiento agresivo y la muestran cuando interactúan con sus pares en las actividades cotidianas.

En la institución educativa, del distrito de Moche, provincia de Trujillo, se ha observado lo mencionado anteriormente, donde los niños y niñas muestran atributos relacionadas a una conducta agresiva, concretamente en niños y niñas del tercer grado. Estas conductas agresivas observadas en la escuela son gritos, golpes y todo tipo de expresiones de maltrato en contra de sus compañeros; y se ha notado que también existen actitudes de maltrato consigo mismo y lo realiza de forma directa o indirecta. Por eso es necesario la aplicación de un Programa de Juegos Sociales que disminuya el nivel de conducta agresiva en los estudiantes.

Gispert (1988) manifestó que en las actividades rutinarias en la escuela determinados niños muestran una conducta agresiva que se expresa en: jalones, ataques a sus compañeros hasta el agredirse a si mismo, ello tiene un origen social donde lo congénito se minimiza aceptándose el impulso como base de la conducta y ello se observa en los diversos espacios en la escuela: aula, patio, juegos, servicios higiénicos, las conductas agresivas afectan el normal desarrollo de las actividades en la escuela.

Marsellach (2014) indicó que dicha conducta agresiva en la

escuela perjudica someramente al niño, pues trae consigo varias secuelas negativas, como la falta de una adaptación adecuada en relación con sus pares (se puede decir que la escuela debe cumplir con su función socializadora); manifestación de conductas que no son nada sociales, la falta de aceptación por parte de sus compañeros, y en algún caso, se puede decir hasta de su propio maestro, y todo lo mencionado lo conlleva a una baja autoestima y a la obtención de una conducta agresiva, entonces los niños se sienten no queridos, ni aceptados por sus pares y por sus maestros. Se puede decir entonces que la conducta agresiva de los niños es causa del contexto donde se desenvuelve.

Es por ello que la presente investigación retoma lo investigado por Garaigordobil (2003, p. 32) en su programa de juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años, menciona que la experiencia de juego ha permitido: un alto nivel de cambio en la conducta, como en la comunicación con los demás, en la de ser capaz de cooperar, respetar las opiniones de los demás, respetar por las reglas de la sociedad, las relaciones amicales, la participación, el ser capaz de expresar opiniones, y sentimientos.

El programa en mención tiene como fin el cambio de la conducta agresiva, en la experiencia de juego se pretende integrar socialmente a niños que demuestran problemas en la interacción con sus pares, niños con una conducta agresiva, antisocial, y/o dificultades en otros aspectos de su desarrollo.

Para la institución educativa del distrito de Moche, pues le mostraron claramente la realidad psicológica de los niños del plantel para que así se establezca el departamento de psicología que afronte este tipo de problemas. Asimismo, permitirá demostrar que los juegos sociales al ser ejecutados en las instituciones educativas disminuyen la conducta agresiva.

Y se justifica porque aporta al desarrollo de la psicología educativa, puesto que ofrece nuevas luces respecto a las conductas agresivas en la escuela, y la manera de cómo hacer frente a estas situaciones.



## **Capítulo 2**

Cómo determinar la influencia de la aplicación del Programa de Juegos Sociales

## **Diseño de investigación**

Diseño Cuasi Experimental. La hipótesis fue contrastada utilizando el diseño con prueba y postprueba y cuya representación es la siguiente.

## **Variables, operacionalización**

Variable independiente: Programa de Juegos Sociales. Para ello se aplicó el Programa de Juegos Sociales investigado por Garaigordobil (2003). Variable dependiente: agresividad en los niños. Para lo cual se aplicó el test de agresividad de Gosser (citado en Candless, 1984).

## **Población y muestra**

La institución educativa se encuentra en el distrito de Moche, provincia de Trujillo, departamento de La Libertad.

## **Población**

Para el presente estudio la población estuvo conformada por todos los niños agresivos del tercer grado de primaria de la institución educativa de Moche en el 2016, conforme se aprecia en la tabla adjunta:

Tabla 1. Estudiantes agresivos por sección del 3er grado de primaria de una institución educativa de Trujillo – 2016

ESTUDIANTES AGRESIVOS	VARONES	MUJERES	TOTAL
TERCER GRADO A	5	3	8
TERCER GRADO B	4	3	7
TOTAL	10	5	15

## Muestra

El grupo experimental se trabajó con los niños y niñas agresivos de tercer grado B y el grupo control fueron los niños y niñas de la sección A (Tabla 1)

## Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad

En la investigación realizada se usaron los siguientes instrumentos: Pre y Post-Test. Se empleó un inventario de conducta apoyado en el test de agresividad para niños de Gosser (citado en Candless, 1984) consta de 34 ítems y tiene como tiempo aproximado de 25 minutos de duración. Este test se aplicó a los niños y niñas del tercer grado que fueron tomados como objeto de estudio. Este test estuvo formado de dos partes: la primera referida a datos informativos y la segunda al mismo instructivo con sus 34 reactivos los cuales se respondieron marcando un aspa.

El estudio se centra en los niveles de agresividad de los estudiantes de 3° grado de educación primaria de una institución educativa de Trujillo, en el departamento de La Libertad, 2016, a dichos estudiantes se les aplicó un pre y Post-Test para medir el nivel de agresividad antes y después del programa de los juegos sociales, es por ello que se usó el índice Kappa, para ver la concordancia entre los puntajes obtenidos en el pre y Post-Test.

El índice de Kappa se usa cuando se trata de datos categóricos, por ello se categorizó la variable puntajes obtenidos en el pre y Post-Test de agresividad.

Tabla 2. Niveles obtenidos en el pre y Post-Test de agresividad

Niveles obtenidos en el pre y Post-Test de agresividad de los estudiantes de 3° grado de educación primaria de una institución educativa de Trujillo, 2016

PRE-TEST DEAGRESIVIDAD	POST-TEST DE AGRESIVIDAD			
	Leve	Moderada	Severa	Total
Leve	1	4	0	5
Moderada	0	3	2	5
Severa	0	0	5	5
Total	1	7	7	15

El programa SPSS 15, arrojó los siguientes resultados, resumidos en la tabla 3.

Tabla 3. Prueba de Concordancia de KAPPA

ÍNDICE DE KAPPA			
Valor	Error típico	Valor tipificado	p-valor
0.400	0.168	2.390	0.017
Asumiendo la hipótesis alternativa. Número de casos=15			
Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.			

Puesto que el nivel crítico es pequeño (0.017), se puede rechazar la hipótesis de acuerdo nulo, y concluir que existe un acuerdo significativamente bueno que el esperado por azar.

Por lo tanto, el pre y Post-Test tienen la capacidad de ofrecer los mismos resultados cuando se repite su aplicación en circunstancias similares (estabilidad de la prueba en el tiempo), es decir, la prueba tiene una buena confiabilidad.

En relación con la validación y confiabilidad del instrumento por juicio de expertos se presenta la siguiente lista.

GRADO	NOMBRES Y APELLIDOS	CORREO ELECTRÓNICO	TELÉF
Doctor	Willy Saavedra Villacrez	wsaavedra1@yahoo.es	952442100
Doctora	Betty Margarita Cabrera Cipiran	betty_margarita@yahoo.com.mx	949860556
Doctora	Cecilia Vásquez Mondragón	ceciliavamo@hotmail.com	948928340
Doctora	Myriam María Ramírez Condezo	miryrc_6@hotmail.com	942810721

## **Métodos de análisis de datos**

Luego de la aplicación de las encuestas, se procesó la información utilizando el paquete estadístico IBM SPSS versión 23 y el programa EXCEL 2013 para Windows, que permitió obtener rápidamente los resultados estadísticos y gráficos. Los análisis que se emplearon son: Estadística descriptiva, como frecuencias y porcentajes, estadísticos resumen, como la mediana, los cuantiles, la media aritmética y la desviación estándar. Para la contratación de hipótesis se aplicó los test no paramétricos de Wilcoxon y Mann – Whitney, el uso de dichas técnicas, es adecuado cuando las muestras son pequeñas o no se distribuyen normalmente.

## **Aspectos éticos**

La predisposición de los niños para involucrarse activamente en los programas de investigación, parte desde su derecho a la participación voluntaria que conlleva hacia los siguientes aspectos éticos:

- En la investigación realizada cada niño tiene el derecho a su libre expresión, que incluye indagar, recibir y proporcionar información sobre sus ideas a través de la comunicación verbal oral o escrita, puede ser a través del arte o cualquier otra forma de expresión.
- La participación de los niños y niñas tiene una perspectiva como proceso como finalidad sobre sí misma;

es decir que el solo hecho de participar ha permitido la contribución al proceso de desarrollo de las niñas y niños implicados.

- Al realizarse un estudio preliminar, se administró a los niños un pretest sobre conducta agresiva de Gosser basada en la observación y preguntas rutinarias es decir de su vida cotidiana.
- Se ha evitado que los niños sean expuestos a algún tipo de riesgo, al contrario, la investigación los ha beneficiado. Incluidos las consecuencias psicológicas que puede tener un niño en particular debido a su participación en la investigación.
- Al aplicarse el programa de intervención no hubo discriminación o exclusión de la participación de los niños al contrario trajo beneficio para ellos.
- Asimismo, en la institución donde se realizó la investigación cuenta con un departamento de psicología, pero faltaba detectar a los niños agresivos y realizar algún programa para mejorar la conducta comportamental de los mismos y que haga posible enfrentar esta situación problemática.



## **Capítulo 3**

Niveles de conductas agresivas verbales, físicas y psicológicas  
más frecuentes en los niños

Se presenta, en este capítulo, el fundamental proceso para verificar el análisis cuantitativo de la investigación. Se presenta la secuencia de análisis de los resultados y alcances sobre las variables en estudio. Se usó para la contratación de hipótesis, técnicas estadísticas donde, la mayoría de los análisis, se centran en el uso y la interpretación de los métodos, más que en los procedimientos de cálculo, ya que en la actualidad este análisis se realiza con el apoyo de un sistema computarizado y no de forma manual.

Para finalizar el capítulo se explica la discusión de los resultados, haciendo un contraste con aquellos antecedentes y con el marco teórico pertinente, los cuales fueron detallados y presentados en capítulos anteriores de este estudio.

## **Análisis descriptivo**

### **Resultados de los Niveles de Agresividad**

Se realizó el análisis estadístico descriptivo de los datos, respecto a los dos grupos, experimental y control de los cuales se tienen las siguientes evidencias:

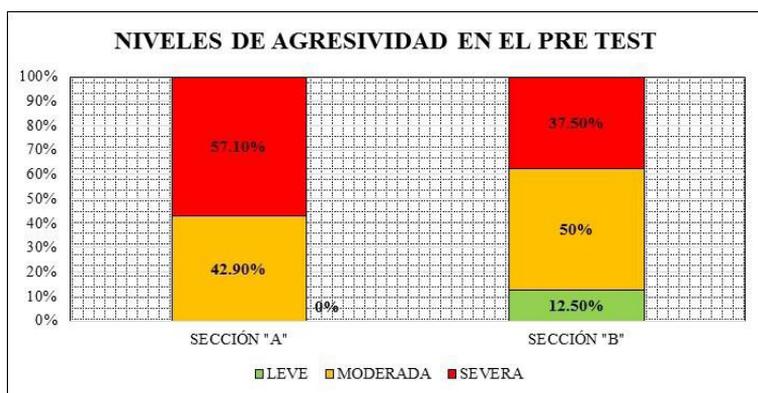
De la tabla 4 y figura 1, podemos observar que antes de iniciar los juegos sociales, poco más del 50% de los estudiantes de la sección “A” presentan niveles de agresividad severa, mientras que el 37.50% de los estudiantes de la sección “B” presentan niveles de agresividad severa y solo el 12.5% de los estudiantes presentan niveles leves de agresividad. Se puede evidenciar que hay más agresividad en los estudiantes de la sección “A”.

Tabla 4. Nivel de Agresividad de los alumnos del 3er Grado A y B

NIVEL DE AGRESIVIDAD	SECCIÓN "A"		SECCIÓN "B"	
	F	%	f	%
LEVE	0%	0	12.50%	1
MODERADA	42.90%	3	50%	4
SEVERA	57.10%	4	37.50%	3
TOTAL	100%	7	100%	8

Nota. Datos reales obtenidos de la Aplicación del PRE-TEST

Figura 1. Nivel de Agresividad de los alumnos del 3er Grado A y B de la Institución educativa. Según los Resultados de la Aplicación del PRE-TEST



De la tabla 5 y figura 2, podemos observar que en la sección "A" el 66.67% de los estudiantes de sexo mujer presentan niveles de agresividad severa, mientras que en los varones un 50% de los estudiantes presentan niveles moderados de agresividad y el otro 50% presentan niveles severos de agresividad. Por otro lado, en la

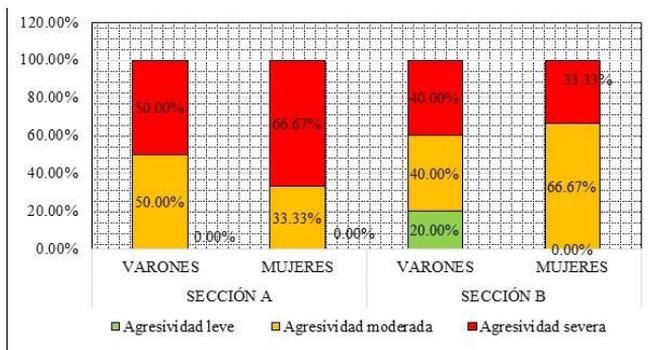
sección “B”, el 66.67% de las mujeres presentan niveles de agresividad moderados, mientras que el 40% de los varones presentan niveles severos de agresividad. Se puede evidenciar en la sección “A”, hay más agresividad en las mujeres y en la sección “B” hay más agresividad en los varones.

Tabla 5. Resultados de la Aplicación del PRE-TEST por Sexo

NIVELES DE AGRESIVIDAD	SECCIÓN A					SECCIÓN B						
	SEXO				TOTAL	SEXO						TOTAL
	VARONES		MUJERES			VARONES		MUJERES				
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%
Agresividad leve	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%	1	20.00%	0	0.00%	1	12.50%
Agresividad moderada	2	50.00%	1	33.33%	3	42.86%	2	40.00%	2	66.67%	4	50.00%
Agresividad severa	2	50.00%	2	66.67%	4	57.14%	2	40.00%	1	33.33%	3	37.50%
TOTAL	4	100%	3	100%	7	100%	5	100%	3	100%	8	100%

*Nota.* Datos reales obtenidos de la Aplicación del PRE-TEST y Post-Test

Figura 2. Nivel de Agresividad de los alumnos del 3er Grado A y B de la institución educativa. Según los Resultados de la Aplicación del PRE-TEST, por Sexo



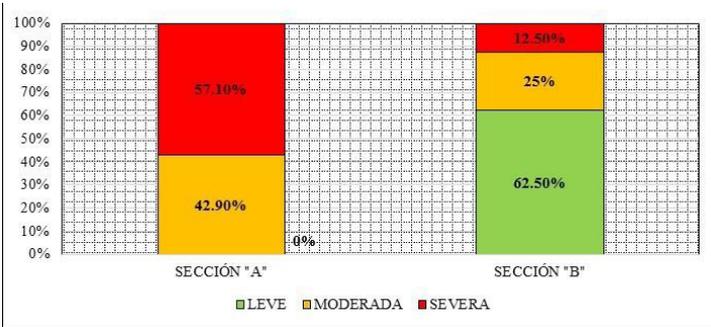
De la tabla 6 y figura 3, podemos observar que después de aplicar los juegos sociales, en la sección “A”, el 57.10% de los estudiantes presentan niveles de agresividad severos, mientras que en la sección “B”, el 62.50% de los estudiantes presentan niveles leves de agresividad. De esta forma se puede evidenciar que los estudiantes de la sección “B” presentan menos agresividad después de aplicado los juegos sociales, en comparación a los estudiantes de la sección “A”, que no recibieron el tratamiento de los juegos sociales.

Tabla 6. Resultados de la Aplicación del Post-Test

NIVEL DE AGRESIVIDAD	SECCIÓN "A"		SECCIÓN "B"	
	F	%	f	%
LEVE	0%	0	62.50%	5
MODERADA	42.90%	3	25%	2
SEVERA	57.10%	4	12.50%	1
TOTAL	100%	7	100%	8

Nota. Datos reales obtenidos de la Aplicación del Post-Test

Figura 3. Resultados de la Aplicación del Post-Test



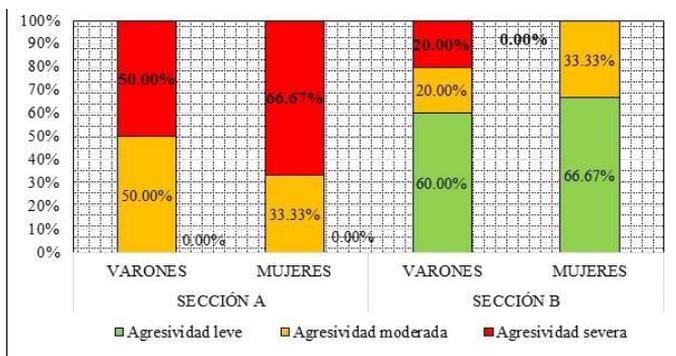
De la tabla 7 y figura 4, podemos observar que después de aplicar los juegos sociales, en la sección “A”, los niveles de agresividad se han mantenido proporcionalmente ya que ellos no han recibido el tratamiento de los juegos sociales. Por otro lado en la sección “B”, tanto en los estudiantes varones y mujeres los niveles de agresividad han disminuido debido a la intervención de los juegos sociales.

Tabla 7. Resultados de la Aplicación del Post-Test por sexo

NIVELES DE AGRESIVIDAD	SECCIÓN A						SECCIÓN B					
	SEXO				TOTAL	SEXO				TOTAL		
	VARONES		MUJERES			VARONES		MUJERES				
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%
Agresividad severa	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%	3	60.00%	2	66.67%	5	62.50%
Agresividad moderada	2	50.00%	1	33.33%	3	42.86%	1	20.00%	1	33.33%	2	25.00%
Agresividad leve	2	50.00%	2	66.67%	4	57.14%	1	20.00%	0	0.00%	1	12.50%
TOTAL	4	100%	3	100%	7	100%	5	100%	3	100%	8	100%

Nota. Datos reales obtenidos de la Aplicación del PRE-TEST y Post-Test

Figura 4. Nivel de Agresividad de los alumnos del 3er Grado A y B de la institución educativa. Según los Resultados de la Aplicación del Post-Test, por Sexo



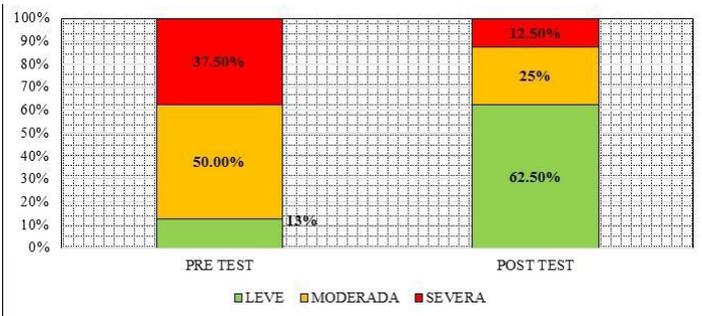
De la tabla 8 y figura 5, podemos observar el antes y después de aplicar los juegos sociales, en la sección “B” (grupo experimental), donde en el PRE-TEST el 37.50% de los estudiantes presentaron niveles severos de agresividad, lo cual disminuyó después de la aplicación de los juegos sociales, ya que solo el 12.5% de los estudiantes obtuvieron niveles severos de agresividad en el Post-Test. Se puede evidenciar que los niveles leves de agresividad en los estudiantes del grupo experimental han aumentado después de aplicado los juegos sociales.

Tabla 8. Resultados de la Aplicación del Pre y Post-Test, 3er Grado B

NIVEL DE AGRESIVIDAD	PRE TEST		POST TEST	
	F	%	f	%
LEVE	13%	1	62.50%	5
MODERADA	50.00%	4	25%	2
SEVERA	37.50%	3	12.50%	1
TOTAL	100%	8	100%	8

Nota. Datos reales obtenidos de la Aplicación del PRE-TEST y Post-Test

Figura 5. Nivel de Agresividad de los alumnos del 3er Grado B de la institución educativa. Según los Resultados de la Aplicación del Pre y Post-Test



## Resultados de la dimensión Agresividad Física

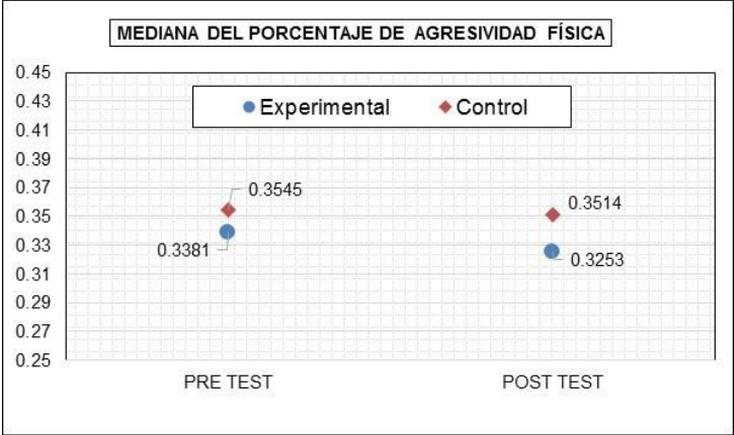
De la tabla 9 y figura 6, podemos observar el antes y después de aplicar los juegos sociales, en la sección “B” (grupo experimental), las medianas de los porcentajes de la agresividad física son más bajas que los de la sección “A” (grupo control), notándose dicha diferencia más en el Post-Test. Podemos también observar que dentro del grupo experimental en el PRE-TEST la mediana del porcentaje de agresividad física es de 33.81% y baja a 32.53% en el Post-Test, mientras que el grupo control dicha mediana no disminuye mucho comparando los resultados del pre y Post-Test. Por otro lado, es el grupo control que inicia con mayor mediana que el grupo experimental.

Tabla 9. Mediana del Porcentaje de Agresividad Física de los alumnos del 3er de la institución educativa. Según los Resultados de la Aplicación del Pre y Post-Test

GRUPO	PRE-TEST	POST-TEST
Experimental	0.3381	0.3253
Control	0.3545	0.3514

*Nota.* Datos reales obtenidos de la Aplicación del PRE-TEST y Post-Test

Figura 6. Medianas del Porcentaje de Agresividad Física de los alumnos del 3er Grado B de la institución educativa. Según los Resultados de la Aplicación del Pre y Post-Test



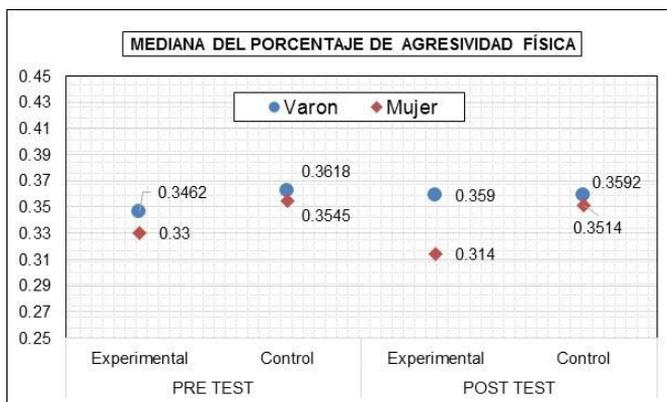
De la tabla 10 y figura 7, podemos observar que tanto en el grupo experimental como en el grupo control son los varones con mayor mediana del porcentaje de agresividad física ya sea en el pre y Post-Test. Por otro lado, se observa que dentro del grupo experimental son las mujeres que presentan una mediana del porcentaje de agresividad física a la baja en el Post-Test comparado con el pre -test.

Tabla 10. Mediana del Porcentaje de Agresividad Física según el sexo de los alumnos del 3er de la institución educativa. Según los Resultados de la Aplicación del Pre y Post-Test

SEXO	PRE-TEST		POST-TEST	
	Experimental	Control	Experimental	Control
Varón	0.3462	0.3618	0.359	0.3592
Mujer	0.33	0.3545	0.314	0.3514

*Nota.* Datos reales obtenidos de la Aplicación del Pre-Test y Post-Test

Figura 7. Medianas del Porcentaje de Agresividad Física, según el sexo de los alumnos del 3er Grado B de la institución educativa. Según los Resultados de la Aplicación del Pre y Post-Test



## Resultados de la dimensión Agresividad Verbal

De la tabla 11 y figura 8 podemos observar que las medianas de los porcentajes de la agresividad verbal son relativamente ma-

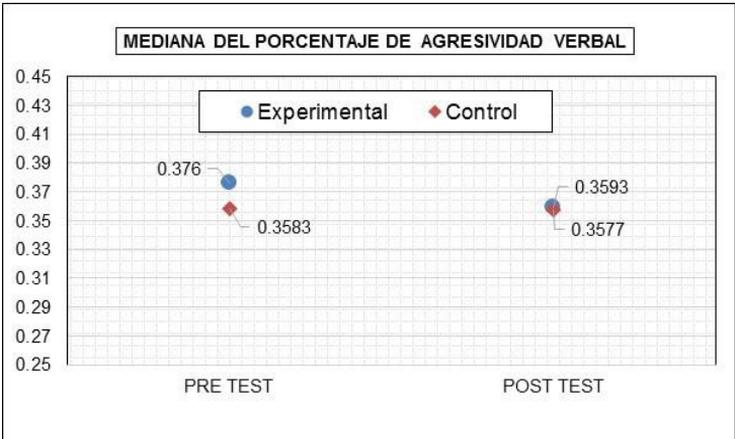
yores en el grupo experimental que el del grupo control tanto en el Pre-Test como en el Post-Test. Por otro lado, podemos observar dicha mediana disminuye en el grupo experimental luego de aplicar los juegos sociales, lo que no sucede con mucha intensidad en el grupo control.

Tabla 11. Mediana del Porcentaje de Agresividad Verbal de los alumnos del 3er de la institución educativa. Según los Resultados de la Aplicación del Pre y Post-Test

GRUPO	PRE-TEST	POST-TEST
Experimental	0.376	0.3593
Control	0.3583	0.3577

Nota. Datos reales obtenidos de la Aplicación del Pre-Test y Post-Test

Figura 8. Medianas del Porcentaje de Agresividad Verbal de los alumnos del 3er Grado B de la institución educativa. Según los Resultados de la Aplicación del Pre y Post-Test



En la tabla 12 y gráfico 9 podemos observar que tanto en el grupo experimental como en el grupo control las medianas de los porcentajes de agresividad verbal en el Post-Test son menores en los varones comparados con las de las mujeres.

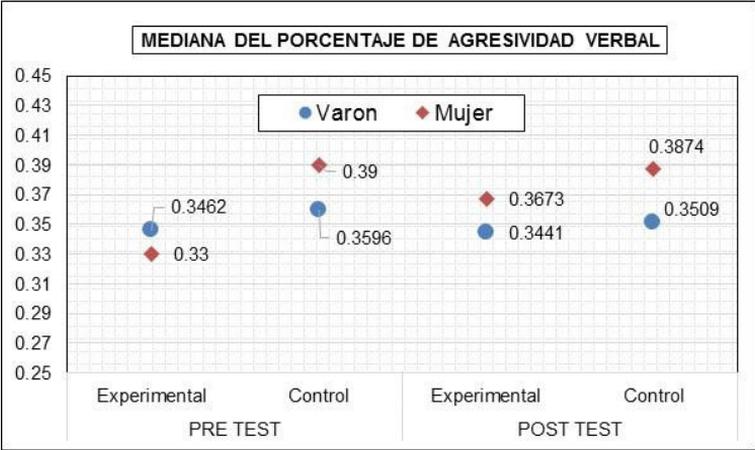
Por otro lado, en el grupo experimental dicha mediana en los varones baja de 34.62% en el Pre-Test a 34.41% en el Post-Test.

Tabla 12. Mediana del Porcentaje de Agresividad Verbal según el sexo de los alumnos del 3er de la institución educativa. Según los Resultados de la Aplicación del Pre y Post-Test

SEXO	PRE-TEST		POST-TEST	
	Experimental	Control	Experimental	Control
Varón	0.3462	0.3596	0.3441	0.3509
Mujer	0.33	0.39	0.3673	0.3874

Fuente: Datos reales obtenidos de la Aplicación del PRE-TEST y Post-Test

Figura 9. Medianas del Porcentaje de Agresividad Verbal, según el sexo de los alumnos del 3er Grado B de la institución educativa. Según los Resultados de la Aplicación del Pre y Post-Test



### Resultados de la dimensión Agresividad Psicológica

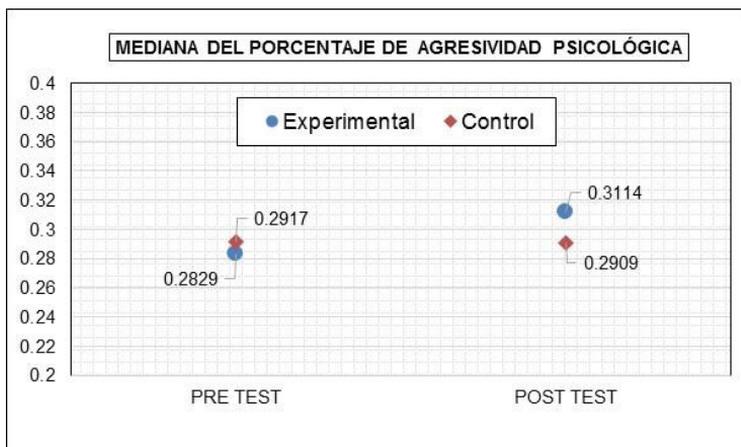
De la tabla 13 y gráfico 10 podemos observar que la mediana del porcentaje de la agresividad psicológica del grupo control se mantiene en el pre y Post-Test, ya que no hay mucha diferencia, sucediendo todo lo contrario con el grupo experimental, donde dicha mediana sube de 28.29% en el Pre-Test a 31.14% en el Post-Test.

Tabla 13. Mediana del Porcentaje de Agresividad Psicológica de los alumnos del 3er de la institución educativa Según los Resultados de la Aplicación del Pre y Post-Test

GRUPO	PRE-TEST	POST-TEST
Experimental	0.2829	0.3114
Control	0.2917	0.2909

*Nota.* Datos reales obtenidos de la Aplicación del PRE-TEST y Post-Test

Figura 10. Medianas del Porcentaje de Agresividad Psicológica de los alumnos del 3er Grado B de la institución educativa Según los Resultados de la Aplicación del Pre y Post-Test



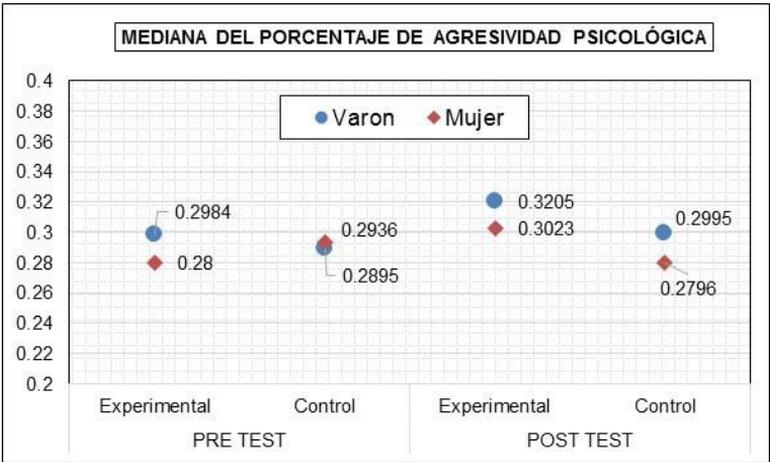
De la tabla 14 y figura 11, podemos observar que tanto en el grupo experimental como en el grupo control las medianas de los porcentajes de la agresividad psicológica, en el Post-Test, son más bajas en las mujeres que en los varones. Por otro lado, cabe destacar que en el grupo experimental dicha mediana aumenta en las mujeres de 28% en el Pre-Test a 30.23% en el Post-Test.

Tabla 14. Mediana del Porcentaje de Agresividad Psicológica según el sexo de los alumnos del 3er de la institución educativa. Según los Resultados de la Aplicación del Pre y Post-Test

SEXO	PRE-TEST		POST-TEST	
	Experimental	Control	Experimental	Control
Varón	0.2984	0.2895	0.3205	0.2995
Mujer	0.28	0.2936	0.3023	0.2796

Nota. Datos reales obtenidos de la Aplicación del Pre-Test y Post-Test

Figura 11. Medianas del Porcentaje de Agresividad Psicológica, según el sexo de los alumnos del 3er Grado B de la institución educativa. Según los Resultados de la Aplicación del Pre y Post-Test



## **Comprobación de hipótesis**

### *Hipótesis General*

H0: La aplicación del Programa de Juegos Sociales no ha permitido disminuir significativamente los niveles de agresividad de los estudiantes de la sección B del tercer grado de primaria, de una institución educativa de Trujillo del distrito de Moche.

H1: La aplicación del Programa de Juegos Sociales ha permitido disminuir significativamente los niveles de agresividad de los estudiantes de la sección B del tercer grado de primaria, de una institución educativa de Trujillo.

De la tabla 15, podemos observar que las medianas de los puntajes alcanzados en el PRE-TEST y Post-Test del grupo experimental se mantiene casi constantes, lo que no ocurre con el grupo control, donde se observa que dicha mediana baja en el PRE-TEST de 104.5 a 83 en el Post-Test. De esta manera al contrastar las diferencias entre los niveles de agresividad identificados en el pre y Post-Test, resulta estadísticamente significativo en el grupo experimental más no en el grupo control.

Tabla 15. Prueba de Wilcoxon entre los Niveles de Agresividad identificados en el Pre y Post-Test de los estudiantes del tercer grado de primaria, de la institución estudiada.

GRUPO	HIPOTESIS NULA	PRUEBA	TEST DE WILCOXON		
			Mediana	P-valor	Decisión
Experimental (Sección B)	H0: La mediana de las diferencias entre el Puntaje del Post-Test y el Puntaje del Post-Test es 0	PRE-TEST	104.5	0.012*	Se rechaza la H0
		Post-Test	83		
Control (Sección A)	H0: La mediana de las diferencias entre el Puntaje del Post-Test y el Puntaje del Post-Test es 0	PRE-TEST	109	0.230	No se rechaza la H0
		Post-Test	110		

\*p-valor < 0.05

De la tabla 16, podemos observar que los niveles de agresividad identificados en el PRE-TEST, son ligeramente mayor en el grupo control que en el grupo experimental, pero no resulta ser diferencias significativamente estadísticas. Mientras ocurre lo contrario en el Post-Test donde dichos niveles de agresividad son menores en el grupo experimental que en el grupo control y dicha diferencia es significativamente estadística.

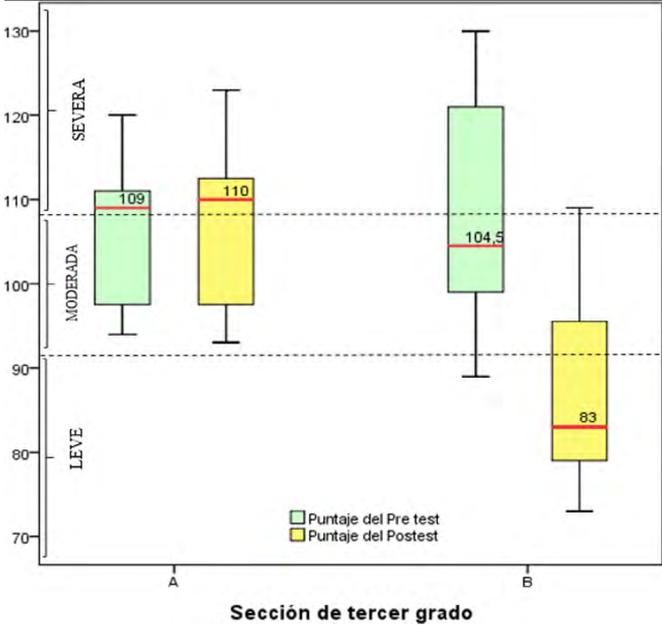
Tabla 16. Prueba de Mann–Whitney entre los Niveles de Agresividad identificados en el Pre y Post-Test de los estudiantes del tercer grado de primaria, de una institución educativa de Trujillo, del distrito de Moche, 2016.

PRUEBA	HIPOTESIS NULA	GRUPO	TEST DE MANN-WHITNEY		
			Mediana	P-valor	Decisión
PRE-TEST	H0: La distribución del Puntaje del Post-Test es la misma entre la sección A y B del tercer grado	EXPERIMENTAL (Sección B)	104.5	0.779	No se rechaza la H0
		CONTROL (Sección A)	109		
Post-Test	H0: La distribución del Puntaje del Post-Test es la misma entre la sección A y B del tercer grado	EXPERIMENTAL (Sección B)	83	0.009*	Se rechaza la H0
		CONTROL (Sección A)	110		

\*p-valor < 0.05

De lo anteriormente expuesto se concluye que los juegos sociales han permitido disminuir significativamente los niveles de agresividad identificados en los estudiantes del tercer grado de primaria, de una institución educativa de Trujillo, del distrito de Moche en 2016.

Figura 12. Niveles de Agresividad identificados en el Pre y Post-Test de los estudiantes de la sección A y B del tercer grado de primaria, de una institución educativa de Trujillo, del distrito de Moche, en el departamento de La Libertad, 2016.



## Hipótesis Específicas

### Hipótesis Específica 1

H0: 1. La aplicación del Programa de Juegos Sociales no influye significativamente en la dimensión Agresividad Física de los estudiantes del tercer grado de primaria, de una institución educativa de Trujillo, del distrito de Moche.

H1: 1. La aplicación del Programa de Juegos Sociales influye significativamente en la dimensión Agresividad Física de los estudiantes del tercer grado de primaria, de una institución educativa de Trujillo en el departamento de La Libertad.

En la tabla 17, podemos observar que en el grupo experimental la mediana del porcentaje de agresividad física ha disminuido ligeramente desde el pre al Post-Test, aunque no es estadísticamente significativa. Por otro lado, en el grupo control se mantiene casi constante los niveles de agresividad tanto en el pre como en el Post-Test, a la vez se confirma que no hay diferencia estadísticamente significativa.

Tabla 17. Prueba de Wilcoxon entre los porcentajes de Agresividad Física identificados en el Pre y Post-Test de los estudiantes del tercer grado de primaria, de una institución educativa de Trujillo, 2016.

GRUPO	HIPOTESIS NULA	PREUBA	TEST DE WILCOXON		
			Mediana	P-valor	Decisión
Experimental (Sección B)	H0: La mediana de las diferencias entre el Puntaje del Post-Test y el Puntaje del Post-Test es 0	PRE-TEST	0.3381	0.779	No se rechaza la H0
		Post-Test	0.3253		
Control (Sección A)	H0: La mediana de las diferencias entre el Puntaje del Post-Test y el Puntaje del PRE-TEST es 0	PRE-TEST	0.3545	0.499	No se rechaza la H0
		Post-Test	0.3514		

p-valor > 0.05

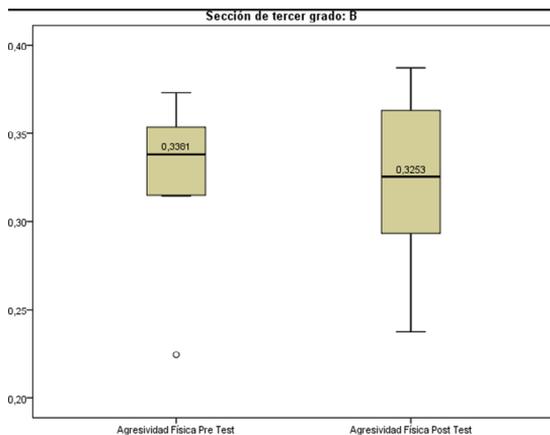
En la tabla 18 se observa que las medianas del porcentaje de agresividad física son ligeramente más pequeñas en el grupo experimental comparado con el grupo control, aunque tanto en el pre como en el Post-Test no se encuentran diferencias significativas entre los porcentajes de la agresividad física, tanto en el pre como en el Post-Test.

Tabla 18. Prueba de Mann–Whitney entre los porcentajes de Agresividad Física identificados en el Pre y Post-Test de los estudiantes del tercer grado de primaria, de una institución educativa de Trujillo 2016.

PRUEBA	HIPOTESIS NULA	GRUPO	TEST DE MANN–WHITNEY		
			Mediana	P–valor	Decisión
PRE-TEST	H0: La distribución del Puntaje de la Agresividad Física es la misma entre la sección A y B del tercer grado	EXPERIMENTAL (Sección B)	0.3381	0.189	No se rechaza la H0
		CONTROL (Sección A)	0.3545		
Post-Test	H0: La distribución del Puntaje de la Agresividad Física es la misma entre la sección A y B del tercer grado	EXPERIMENTAL (Sección B)	0.3253	0.232	No se rechaza la H0
		CONTROL (Sección A)	0.3514		

p–valor > 0.05

Figura 13. Porcentaje de Agresividad Física identificados en el Pre y Post-Test de los estudiantes de la sección B del tercer grado de primaria, de una institución educativa de Trujillo, 2016.



## Hipótesis Específica 2

H0: 1. La aplicación del Programa de Juegos Sociales no influye significativamente en la dimensión Agresividad Verbal de los estudiantes del tercer grado de primaria, de una institución educativa de Trujillo del distrito de Moche.

H1: 1. La aplicación del Programa de Juegos Sociales influye significativamente en la dimensión Agresividad Verbal de los estudiantes del tercer grado de primaria, de una institución educativa de Trujillo del departamento de La Libertad.

Tabla 19. Prueba de Wilcoxon entre los porcentajes de Agresividad Verbal identificados en el Pre y Post-Test de los estudiantes del tercer grado de primaria, de una institución educativa de Trujillo en 2016.

GRUPO	HIPOTESIS NULA	PRUEBA	TEST DE WILCOXON		
			Mediana	P-valor	Decisión
Experimental (Sección B)	H0: La mediana de las diferencias entre el Puntaje del Post-Test y el Puntaje del Post-Test es 0	PRE-TEST	0.3760	0.017*	Se rechaza la H0
		Post-Test	0.3593		
Control (Sección A)	H0: La mediana de las diferencias entre el Puntaje del Post-Test y el Puntaje del PRE-TEST es 0	PRE-TEST	0.3583	0.179	No se rechaza la H0
		Post-Test	0.3577		

\*p-valor < 0.05

En la tabla 20, podemos observar que en el grupo experimental experimenta una disminución del porcentaje de agresividad verbal comparando los resultados del pre con el Post-Test, siendo estadísticamente significativa dicha diferencia. Por otro lado en el grupo control se mantiene casi constante los porcentajes de agresividad verbal tanto en el pre como en el Post-Test, a la vez se confirma que no hay diferencia estadísticamente significativa.

De la tabla 20, se observa que las medianas de los porcentajes de los de la agresividad verbal son mayores en el grupo experimental que en el grupo control, en el PRE-TEST. Por otro lado dicha diferencia no se experimenta en el Post-Test, siendo en ambos casos de la prueba no se puede afirmar que existen di-

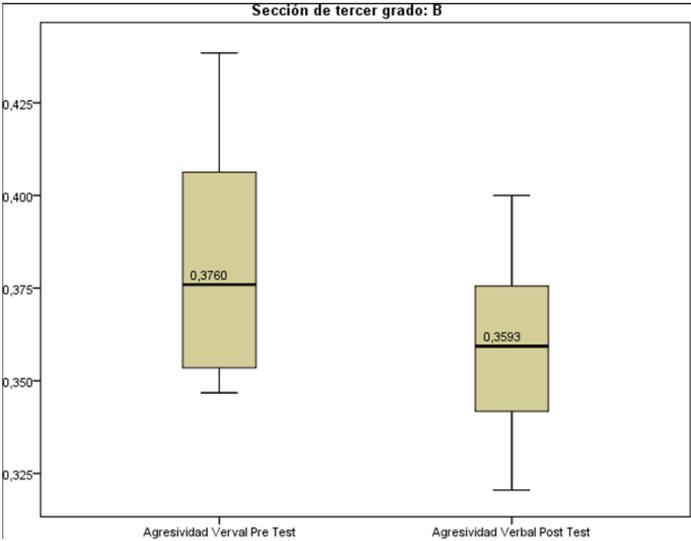
ferencias estadísticamente significativas entre los porcentajes de agresividad verbal.

Tabla 20. Prueba de Mann–Whitney entre los porcentajes de Agresividad Verbal identificados en el Pre y Post-Test de los estudiantes del tercer grado de primaria, de una institución educativa de Trujillo 2016.

PRUEBA	HIPOTESIS NULA	GRUPO	TEST DE MANN–WHITNEY		
			Mediana	P–valor	Decisión
PRE-TEST	H0: La distribución del Puntaje de la Agresividad Verbal es la misma entre la sección A y B del tercer grado	EXPERIMENTAL (Sección B)	0.3760	0.189	No se rechaza la H0
		CONTROL (Sección A)	0.3583		
Post-Test	H0: La distribución del Puntaje de la Agresividad Verbal es la misma entre la sección A y B del tercer grado	EXPERIMENTAL (Sección B)	0.3593	0.779	No se rechaza la H0
		CONTROL (Sección A)	0.3577		

p–valor > 0.05

Figura 14. Porcentaje de Agresividad Verbal identificados en el Pre y Post-Test de los estudiantes de la sección B del tercer grado de primaria, de una institución educativa de Trujillo, del distrito de Moche, 2016.



De lo anteriormente expuesto se puede deducir que, a pesar de disminuir los porcentajes de agresividad verbal en el grupo experimental, luego de aplicar los juegos sociales, no resulta estadísticamente significativo, lo cual indica que el programa de los juegos sociales no influye significativamente en la dimensión de agresividad verbal de los estudiantes,

### **Hipótesis Específica 3**

H0: 1. La aplicación del Programa de Juegos Sociales no influye significativamente en la dimensión Agresividad Psicológica de los estudiantes del tercer grado de primaria, de una institución educativa de Trujillo, del distrito de Moche.

H1: 1. La aplicación del Programa de Juegos Sociales influye significativamente en la dimensión Agresividad Psicológica de los estudiantes del tercer grado de primaria, de una institución educativa de Trujillo

De la tabla 21 podemos observar que los porcentajes de la agresividad psicológica de los estudiantes son casi constantes en el grupo control, y a la vez se confirma que no existen diferencias estadísticamente significativas. Por otro lado, si se ve un alza del porcentaje de agresividad psicológica en los estudiantes del grupo experimental, siendo dicha diferencia no estadísticamente significativa.

Tabla 21. Prueba de Wilcoxon entre los porcentajes de Agresividad Psicológica identificados en el Pre y Post-Test de los estudiantes del tercer grado de primaria, de una institución educativa de Trujillo, 2016.

GRUPO	HIPOTESIS NULA	PRUEBA	TEST DE WILCOXON		
			Mediana	P-valor	Decisión
Experimental (Sección B)	H0: La mediana de las diferencias entre el Puntaje del Post-Test y el Puntaje del Post-Test es 0	PRE-TEST	0.2829	0.050	No se rechaza la H0
		Post-Test	0.3114		
Control (Sección A)	H0: La mediana de las diferencias entre el Puntaje del Post-Test y el Puntaje del PRE-TEST es 0	PRE-TEST	0.2917	0.310	No se rechaza la H0
		Post-Test	0.2909		

p-valor  $\geq 0.05$

De la tabla 22, podemos observar no existen diferencias estadísticamente significativas entre los porcentajes de agresividad psicológica del grupo experimental con el grupo control, esto mismo se ve en el PRE-TEST como en el Post-Test.

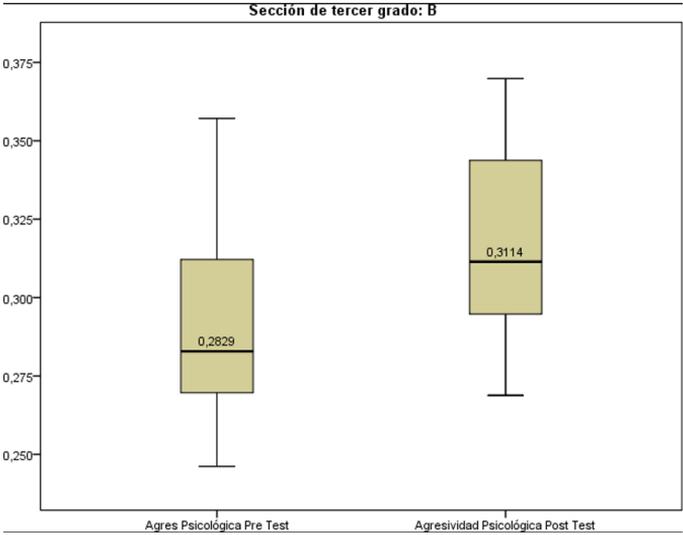
Tabla 22. Prueba de Mann–Whitney entre los porcentajes de Agresividad Psicológica identificados en el Pre y Post-Test de los estudiantes del tercer grado de primaria, de una institución educativa de Trujillo.

PRUEBA	HIPOTESIS NULA	GRUPO	TEST DE MANN–WHITNEY		
			Mediana	P-valor	Decisión
PRE-TEST	H0: La distribución del Puntaje de la Agresividad Psicológica es la misma entre la sección A y B del tercer grado	EXPERIMENTAL (Sección B)	0.2829	0.613	No se rechaza la H0
		CONTROL (Sección A)	0.2917		
Post-Test	H0: La distribución del Puntaje de la Agresividad Psicológica es la misma entre la sección A y B del tercer grado	EXPERIMENTAL (Sección B)	0.3114	0.094	No se rechaza la H0
		CONTROL (Sección A)	0.2909		

p-valor > 0.05

De lo anteriormente expuesto podemos deducir que la aplicación de los juegos sociales no influye significativamente en la dimensión de agresividad psicológica de los estudiantes del tercer grado de primaria, de una institución educativa de Trujillo

Figura 15. Porcentaje de Agresividad Psicológica identificados en el Pre y Post Test de los estudiantes de la sección B del tercer grado de primaria, de una institución educativa de Trujillo.





## **Capítulo 4**

Relación entre los juegos sociales y el comportamiento

## **En relación con la teoría:**

Los resultados obtenidos corroboran lo mencionado por Grineski (1991) cuando estudió la relación entre los juegos sociales que practicaban los niños en las escuelas y sus comportamientos que favorecía significativamente la aparición de conductas prosociales en comparación con las actividades individuales, podemos decir que un Programa de Juegos Sociales basado en propuestas cooperativas es más eficaz para favorecer la socialización de los niños.

Y al igual que concluyó Torres (2003) cuando mencionó en los estudios realizados desde distintas perspectivas epistemológicas que el juego es una pieza clave en el desarrollo integral del niño, pues guarda conexiones sistemáticas con el desarrollo de la persona en diversos aspectos como el aprendizaje de papeles sociales, la solución de problemas, es decir, con numerosos fenómenos cognitivos y sociales. Además, afirma que de las diversas investigaciones realizadas el juego, esa una actividad por excelencia en la infancia, vital e indispensable para el desarrollo intelectual, afectivo-emocional y social del niño.

Se relacionan cuando Aguilar (2010), en su tesis titulada: “Efectos de un Programa de Modelamiento de Conductas en niños agresivos de cinco años”, concluye que el tratamiento aplicado a los alumnos mejora significativamente sin lugar a duda el comportamiento o conducta agresiva de los niños. Esta afirmación concuerda con los resultados de esta investigación ya que, de no aplicarse un tratamiento para modular la agresividad de los

niños de tercer grado de primaria, esta anomalía puede permanecer constante o aumentar, incluso llegar a niveles significativos, en este caso ha sufrido un leve incremento (nivel de agresividad severa, del grupo control, antes es 109 y después es 110), pero no significativo ( $p = 0.230 > 0.05$ ).

### **A nivel de resultados**

Después de haber analizado los resultados obtenidos sobre los niveles de agresividad en los estudiantes del tercer grado de primaria, de una institución educativa de Trujillo, del distrito de Moche, en el departamento de La Libertad, 2016, planteamos la siguiente discusión:

El Programa de Juegos Sociales aplicado en la intervención ha permitido disminuir significativamente los niveles de agresividad severa en los estudiantes del tercer grado de primaria, de una institución educativa de Trujillo

El Programa de Juegos Sociales aplicado en la intervención no influye significativamente en la dimensión agresividad física de los estudiantes de la sección B del tercer grado de primaria, de la una institución educativa de Trujillo.

El Programa de Juegos Sociales aplicado en la intervención influye significativamente en la dimensión agresividad verbal de los estudiantes de la sección B del tercer grado de primaria, de una institución educativa de Trujillo en 2016.

El Programa de Juegos Sociales aplicado en la intervención no influye significativamente en la dimensión agresividad psicológica de los estudiantes de la sección B del tercer grado de primaria, de una institución educativa de Trujillo

Antes de aplicar el Programa de Juegos Sociales, el pretest permitió identificar los niveles de agresividad física, verbal y psicológica entre los estudiantes de la sección A y la sección B, del tercer grado de primaria, de una institución educativa de Trujillo del distrito de Moche en el departamento de La Libertad, 2016.

Luego de aplicarse el Programa de Juegos Sociales, el post-test, permitió identificar que existe una diferencia significativa en los niveles de agresividad verbal entre los estudiantes de la sección A y los estudiantes de la sección B, del tercer grado de primaria, de una institución educativa de Trujillo. Pero no se puede decir lo mismo de la agresividad física y de la agresividad psicológica.

Se puede afirmar entonces que existen diferencias significativas al 95% de confiabilidad, entre los niveles de agresividad alcanzado en el PRE-TEST frente a los del Post-Test, evidenciando así la efectividad de la intervención de los juegos sociales como estrategia para controlar y disminuir los niveles de agresividad en los niños del tercer grado de la sección "B" (grupo experimental).

A nivel descriptivo encontró que en el grupo experimental el 34.50% de los estudiantes presentan niveles de agresividad severa antes de aplicarse el tratamiento de los juegos sociales, lo cual disminuye luego de evaluarlos al finalizar dicho programa donde solo el 12.50% de los estudiantes presentan niveles de agresivi-

dad severa. Así mismo esta diferencia resulta estadísticamente significativa ( $p=0.000 < 0.05$ ), resaltando así una efectividad del Programa de los Juegos Sociales para regular la agresividad en los estudiantes, este hallazgo concuerda con lo afirmado por Obeso (2010), en cuya investigación indicó, que la aplicación de un Programa de Juegos Sociales fortalece significativamente la autoestima de los estudiantes, de acuerdo con sus propias necesidades.



## **Capítulo 5**

Propuesta la disminución del nivel de conducta agresiva

## **Propuesta: Programa de Juegos Sociales**

### **Justificación**

El desarrollo del presente programa se justifica por cuanto en un grupo de niños se ha observado conductas agresivas como gritos, desobediencias, ser dominante con los demás, entre otros lo que hace que llame la atención de su profesora y demás compañeros en el aula y que genera la falta de relaciones interpersonales.

El propósito de este Programa es que tanto los profesores y los adultos que tienen responsabilidad educativa, reflexionen acerca de la importancia que tiene, en el desarrollo socioemocional de los estudiantes, la participación en juegos sociales lo que permite a su vez una mejor convivencia en el lugar donde se desenvuelven.

### **Fundamentación**

Resumiendo, en relación a la gran contribución que el juego tiene en el desarrollo holístico del niño, se logra confirmar que el juego es una actividad importante y necesaria para el desarrollo del ser humano. El juego aparte de ser una posibilidad que permite la expresión del niño, también permite el autodescubrimiento, exploración y experimentación con sensaciones, movimientos, relaciones, a partir del cual llega a conocerse a sí mismo y a formar conceptos sobre el mundo. El juego que realiza el niño a lo largo de la niñez permite que desarrolle su forma de pen-

sar, satisfaga sus necesidades, elabore experiencias traumáticas, descargue tensiones, explore y descubra, crea, colme su fantasía, reproduzca sus adquisiciones asimilándolas, se relacione con los demás, llegue hacia los horizontes de sí mismo... Por ello, se afirma que, estimular la actividad lúdica, simbólica, positiva, constructiva y cooperativa en la escuela es sinónimo de un desarrollo infantil, teniendo además esta actividad una función preventiva y terapéutica. Los resultados obtenidos en investigaciones sobre la contribución del juego al desarrollo infantil han fomentado que actualmente muchos expertos de la psicología y la educación enfatizan la inclusión de actividades lúdicas grupales como instrumento preventivo y de desarrollo en diversos contextos como ámbitos clínicos, ludotecas o contextos educativos.

Objetivo General: disminuir el nivel de la conducta agresiva a partir de la estimulación el desarrollo de la persona, especialmente en la dimensión socio emocional. Objetivos específicos: integrar socialmente a los niños, principalmente los que presentan conductas agresivas y que luego permita la convivencia armónica entre sus compañeros, fomentar el desarrollo holístico de los niños que no muestran dificultades en su crecimiento, especialmente en el aspecto socio emocional.

### **Actividades del programa**

Cada actividad del programa está estructurada a partir de actividades y juegos lúdicos, que fomentan la conducta prosocial y se da en 4 tipos de juego: Juegos cooperativos de creatividad verbal, dramática, gráfico-figurativa y plástico- constructiva.

## **Estrategia metodológica**

Cada ficha técnica elaborada sobre las actividades del programa incluye 6 indicadores de contenido: (1) los objetivos del juego; (2) la descripción de la actividad; (3) algunas preguntas para la fase de debate, para fomentar la reflexión sobre lo ocurrido; (4) los materiales requeridos; (5) el tiempo; y (6) la forma cómo organizar al grupo para su ejecución.

Además, en la ejecución de cada sesión se determinó 3 fases:

- Fase de inicio (5 minutos) Cada sesión comienza con los niños sentados en el suelo y en círculo. De esta forma se comentan brevemente los objetivos de los juegos, como son: divertirse, aprender a ayudarse, hacer amigos, aprender a colaborar con los compañeros para hacer cosas en equipo, aprender a escuchar a los demás, a ser respetuosos con las ideas de los demás, a ser creativos, originales e imaginativos.
- Fase de desarrollo de la secuencia de juego (1 hora 45 minutos)

Aquí se realizan de forma sucesiva dos o tres juegos de la sesión, realizándose el siguiente proceso en cada uno:

- Instrucciones y desarrollo de la acción lúdica: Se presentan las indicaciones del juego que se va a desarrollar, y luego el grupo realiza el juego con el procedimiento indicado.

- **Debate:** Luego de cada juego se lleva a cabo un pequeño debate relacionado con el juego realizado y las interacciones acontecidas en éste. Para ello los niños se sientan en posición circular. En cada ficha técnica de los juegos se sugieren preguntas para las actividades. Luego se formulan preguntas vinculadas con los objetivos del programa en general y del juego en particular (participación, cooperación, comunicación, originalidad de los productos lúdicos...) y se incorporan preguntas en función de lo que se observa en las interacciones del grupo o en el producto de la actividad que se han generado.

### **Fase de cierre (10 minutos)**

En esta fase se lleva a cabo la reflexión y diálogo sobre lo ocurrido en la sesión de juego: participación, rechazos, sentimientos tenidos en la experiencia, respeto por las reglas, cooperación. En esta fase, se debe promover la comunicación respecto a la experiencia vivenciada, valoración verbal de las conductas de ayuda, aporta refuerzo social, diálogo o cooperación observada.

## Cronograma de Actividades

ACTIVIDAD GENERAL	TALLERES PROG.	N.º DE SESIONES	JUEGOS	FECHA
Aplicación del Pre-Test	02	01	-	-
	Actividad N.º 1	02	14. Viñetas abiertas 41. Lámina en blanco	1ra semana mayo
	Actividad N.º 2	02	1. Una palabra, mil historias 28. Animales de cuerpos humanos	2da semana mayo
		02	89. La nueva evolución de las especies	3ra semana mayo
	Actividad N.º 3	02	35. Venimos del norte y queremos trabajar 34. El telediario	1ra semana junio
	Actividad N.º 4	02	65. Dibujo sobre rectángulo, punto y línea	2da semana junio
			5. Nuevos títulos para viejos cuentos	
	Actividad N.º 5		61. Dibujando con velas	
Desarrollo del programa	Actividad N.º 6	02	66. Significados de las imágenes 27. Congelar la foto	3ra semana junio
	Actividad N.º 7	02	2. Adivina, adivinanza (propuesta 1) 33. Pasos de baile para una música	1ra semana julio
	Actividad N.º 8	02	20. Sopa de letras 31. Nuevos finales para viejos cuentos	2da semana julio
	Actividad N.º 9	02	63. Cuadro con palillos 29. Medios de transporte con cuerpos humanos	3ra semana julio
	Actividad N.º 10	02	10. El multiobjeto 103. Diseñadores de sombreros	2da semana agosto
	Actividad N.º 11	02	11. El periódico 87. Adornando siluetas	3ra semana agosto

<b>ACTI- VIDAD GENERAL</b>	<b>TALLERES PROG.</b>	<b>N.º DE SE- SIONES</b>	<b>JUEGOS</b>	<b>FECHA</b>
	Actividad Nº 12	02	8. ¿Qué somos? 37. Cuentos morales	4ta semana agosto
	Actividad Nº 13	02	12. Inventar nombres para objetos familiares 67. Dibujo cooperativo dramatizado	1ra semana setiem- bre
	Actividad Nº 14	02	94. Inventores de juegos 32. Si yo fuera..., ¿tú, qué serías?	2da semana se- tiembre
	Actividad Nº 15	02	40. Entrevista a un personaje famoso 90. Esculturas con pali- llos y barro	3ra semana setiem- bre
	Actividad Nº 16	02	38. Publicidad 59. Dibujos hilarantes	1ra semana octubre
	Actividad Nº 17	02	84. Esculturas creativas con deshechos 58. Adivina qué es	2da semana octubre
	Actividad Nº 18	02	78. Recetas para la felicidad* 4. Un cuento sonoro	3ra semana octubre
	Actividad Nº 19	02	6. Colores y situaciones 30. A las películas	1ra semana no- viembre
	Actividad Nº 20	02	57. Juego dramático libre Cuestionario y debate de evaluación final del programa de juego	2da semana no- viembre
Aplicación del Post-Test	02	01	-	-

## **Evaluación**

- Trabajo de aplicación que deberán realizar los profesores-alumnos en base a actividades del Programa de desarrollo de Juegos sociales .60 %
- Fundamentación teórica del trabajo práctico. 30%
- Participación (asistencia, puntualidad, participación en el taller) 10%



## **Capítulo 6**

Cierre

## Conclusión

Después del análisis de los resultados sobre el nivel de agresividad de los niños del tercer grado de primaria, de una institución educativa de Trujillo, del distrito de Moche, en el departamento de La Libertad, 2016, concluimos lo siguiente:

La aplicación del Programa de Juegos Sociales ha permitido disminuir significativamente el nivel de agresividad de los estudiantes del tercer grado de primaria, de una institución educativa de Trujillo, del distrito de Moche, en el departamento de La Libertad, 2016 ( $p - \text{valor} = 0.012 < 0.05$ ). Disminuyendo los niveles de agresividad severa en el grupo experimental de 37.50% (PRE-TEST) a 12.5% (Post-Test).

La aplicación del Programa de Juegos Sociales no influye significativamente en la dimensión Agresividad Física de los estudiantes del tercer grado de primaria, de una institución educativa de Trujillo, del distrito de Moche, en el departamento de La Libertad, 2016. Pues no resultaron diferencias de los porcentajes de agresividad física, tanto dentro del grupo experimental ( $p - \text{valor} = 0.779 > 0.05$ ), así como entre los grupos experimental y control ( $p - \text{valor} = 0.232 > 0.05$ ).

La aplicación del Programa de Juegos Sociales influye significativamente en la dimensión Agresividad Verbal de los estudiantes del tercer grado de primaria, de una institución educativa de Trujillo, del distrito de Moche en el departamento de La Libertad, 2016. Pues resultaron diferencias de los porcentajes de agre-

sividad verbal, dentro del grupo experimental ( $p - \text{valor} = 0.017 < 0.05$ ), pero no entre los grupos experimental y control ( $p - \text{valor} = 0.779 > 0.05$ ).

La aplicación del Programa de Juegos Sociales no influye significativamente en la dimensión Agresividad Psicológica de los estudiantes del tercer grado de primaria, de una institución educativa de Trujillo, del distrito de Moche en el departamento de La Libertad, 2016. Pues no resultaron diferencias de los porcentajes de agresividad psicológica, tanto dentro del grupo experimental ( $p - \text{valor} = 0.310 > 0.05$ ), así como entre los grupos experimental y control ( $p - \text{valor} = 0.094 > 0.05$ ).

## **Recomendaciones**

Dada su utilidad se sugiere a los profesores de aula desarrollar la propuesta de investigación a partir de los juegos sociales disminuyendo la conducta agresiva de los estudiantes, ya que el docente se encuentra bajo la gran necesidad de garantizar aprendizajes de calidad y que se logrará si se ejecuta una mejor regulación de su conducta agresiva, por lo tanto, la intervención realizada en el presente estudio es válida ya que aporta al desarrollo de las habilidades personales.

Así mismo los resultados de la investigación realizada, pueden servir para que se desarrolle otras investigaciones en relación a la variable juegos sociales o la variable conducta agresiva en las

instituciones educativas con las características similares de los estudiantes que participaron en esta investigación o que se relacione a la realidad problemática y corroborar la existencia de la diferencia significativa en la aplicación del desarrollo de un Programa de Juegos Sociales y si hay influencia significativa para disminuir el nivel de conductas agresivas en niñas y niños.

Es interesante dar a conocer a las madres y padres de familia y/o tutores la propuesta de investigación a razón si algunos estudiantes presentan conductas agresivas, en forma conjunta con los docentes, puedan desarrollar talleres con actividades que propicien en los niños y niñas la interacción grupal, aceptación, tolerancia, resolución de problemas a través del juego y que favorezcan una convivencia positiva.

Finalmente, sería muy interesante ampliar la muestra de estudio, de tal manera que los resultados puedan ser generalizados con mayor amplitud y constituirse en un antecedente relevante para el campo de la investigación.



## **Referencias**

- Aguilar, K. (2010). *Efectos de un programa de modelamiento de conductas en niños agresivos de cinco años*. UCV.
- Aguirre Aguirre, A., Amaya Moyano, B., Buitrago Jerez, O., y Delgado Sepúlveda, M.L. (2005). *Conflicto escolar: percepciones conceptuales y conductuales*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Alarcón, R., y Urbina E. (2001). *Relación entre el clima social familiar y expresión de la cólera hostilidad en los niños*. UPCV.
- Arancibia, V. (1997). *Manual de Psicología Educativa*. EUCC.
- Arranz, E. (2003). *Recopilación de juegos cooperativos para la activación de los valores de la no violencia*. Ed. Villegas.
- Bandura, A. (1984). *Teoría del aprendizaje social*. España-Calpe S.A.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión: causas, consecuencias y control*. Desclée de Brouwer.
- Brunner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza.
- Carreras L. (1997). *Cómo educar en valores*. Ed. Narcea
- Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Ed. Pirámide.
- Collell, J., y Escudé, C. (2004). *Rol de las emociones en el proceso de maltrato entre alumnos*. Ámbitos de Psicopedagogía.
- Cordero, M<sup>a</sup> C. (1985). *El juego: Desarrollo y características en la edad preescolar*. Investigación Tea
- Corsi, J., y Peyrú, G. (2003). *Violencias sociales*. Editorial Ariel
- Craig, G. (1988). *Desarrollo Psicológico*. Ed. Prentice-Hall Iberoamericana.
- De Paz Ramos, L. (2005). *Programa de Educación Afectiva para disminuir los niveles de Agresividad de los alumnos agresivos del 1º año de Educación Secundaria*. UCV.

- Dughi, P. (1994). *El Maltrato Infantil*. Ed. Promudeh-UNICEF
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1987). *El hombre pre programado*. Ed. Alianza
- Faw, T. (1981). *Psicología del niño: Teorías y Problemas*. Serie de Compendios Schaum.
- Fernández, I. (2003). *Escuela sin violencia – Resolución de conflictos*. Ed. Alfaomega
- Funes, J. (1997) *La nueva delincuencia infantil y juvenil*. Paidós.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bakeaz
- Garaigordobil, M. (1990). *Juego y desarrollo infantil*. Seco Olea.
- Garaigordobil, M. (1995). Una metodología para la utilización didáctica del juego en contextos educativos. *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, 25, 91-105.
- Garaigordobil, M. (2002). *Relevancia del juego cooperativo y creativo en el desarrollo cognitivo, social y emocional. La práctica psicomotriz. Una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento*. Aljibe.
- Garaigordobil, M. (2003). *Programa Juego 8-10 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años*. Pirámide.
- García, M., y Magaz, A. (1996). *Problemas de conducta en el aula: Estrategias de Intervención*. Albor
- Garvey, C. (1977). *El juego infantil*. Morata
- Gispert, C. (1988). *Desarrollo del Niño*. Ed. Océano.
- Hanke, B. (1979). *El niño agresivo y desatento*. Ed. Kapelusz
- Hernandez, R. (1991). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw-Hill.
- Hetzer, H. (1965). *El juego y los juguetes*. Kapelusz.

- Jowett, S., y Sylva, K. (1986). Does kind of pre- school matter. *Educational research*, 28(1), <https://doi.org/10.1080/0013188860280103>
- Kamii, C., y Devries, R. (1988). *Juegos colectivos en la primera enseñanza*. Antonio Machado
- Kamii, C. (2003). *Implicaciones de la teoría de Piaget*. Aprendizaje Visor
- Lee, C. (1984). *Crecimiento y madurez del niño*. Narcea.
- Lester, S., y Russell, W. (2011). *El derecho de los niños y las niñas a jugar: Análisis de la importancia del juego en las vidas de niños y niñas de todo el mundo*. Fundación Bernard van Leer.
- Loza De Los Santos, M. (2010). *Creencias docentes sobre conductas agresivas de los niños en la institución educativa de educación inicial*. [Tesis licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/424>
- Macías G., y Tamayo, V. (1994) *Introducción al desarrollo infantil. Génesis y estructura de las funciones mentales*. Ed. Trillas.
- Manual De Psicología Familiar (2000). *Eduque a sus hijos sin emplear la violencia*. Colección Saber Humano
- Martínez, V., y Pérez, O. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana De Educación*, 38, 33-52
- Maturana, H. (1991). *Formación humana y capacitación*. Dolmen Ediciones S.A.
- Melero, J. (1996). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Editores Siglo XXI.
- Montalván, M. (2000). *Influencia de la Desintegración Familiar en la agresividad de los niños de cinco años*. UCV.

- Moyles, J. (1990). *El juego en la educación infantil y primaria*. Morata.
- Mujina, V. (1975). *Psicología de la edad preescolar*. Pablo del Río.
- Muñoz I., (2007). Agresividad en la infancia. *Mundo educativo. Revista digital de educación*, 14, 71.
- Mussen P., Conger, J., y Kagan, J. (1985). *Desarrollo de la Personalidad en el Niño*. Editorial Trillas.
- Oaklander, V. (1988). *Ventanas a nuestros niños Terapia gestáltica para niños y adolescentes*. Ed. Cuatro Vientos,
- Obeso, S. (2010). *Programa de Juegos Sociales para fortalecer la autoestima en los alumnos de 5to. grado*. UCV.
- Oliveira, L. (1986). Niveles estratégicos de los juegos. *Perspectivas*, 16(1), 69-78.
- Omeñaca, R., y Ruiz, J. (2007). *Juegos cooperativos y educación física*. Ed. Paidotribo
- Orlick, T. (1988). *Libres para cooperar. Libres para crear. (Nuevos juegos y deportes cooperativos)*. Editorial Paidotribo
- Ortega, R. (1992). *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. ALFAR.
- Ortega R., y Monks, C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Revista Psicothema*, 17(3), 453-460, Universidad de Córdoba.
- Ortega, R. (1987). *El juego: un laboratorio de comunicación social. actas de las jornadas de estudio sobre la investigación en la escuela*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Osborn, A., y Milbank, J. (1987). *The Effects of Early Education*. Clarendon Press.
- Palacios, J. (1992). *Desarrollo psicológico y educación*, I Psicología Evolutiva. Alianza.

- Papalia, D. (2001). *Desarrollo Humano*. Ed. Mc Graw Hill.
- Papalia, D. (1987). *El mundo del Niño*. 3ra. ed. Edit. Centeneo.
- Peñaherrera Sánchez, E. (1997) *Escuela de Padres*. Ed. MINSA
- Piaget, J. (1946). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica.
- Regla, C. y otros (2002). Intervención educativa para la disminución de la agresividad en la conducta infantil. *Revista Cubana de Pediatría*, 74(3), 189-194
- Rogers, C. (1977). *Libertad para aprender*. Paidós.
- Rojas, L. (1995). *Las semillas de la violencia*. Espasa-Calpe.
- Smith, P.K. (1983). *El juego en los programas de educación preescolar*. Aprendizaje Visor.
- Tomasini, M. (2008). La escolaridad inicial como contexto socializador: complejidad y conflictividad en la trama interactiva cotidiana. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(36), 7-34
- Torres, J. (2003). *Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Física*. Editorial Trillas.
- Train, A. (2001). *Agresividad en niños y niñas: Ayudas, tratamiento, apoyos en la familia y en la escuela*. Nancea.
- Velásquez, C. (2004) *Las actividades físicas cooperativas*. Secretaría de Educación Pública.
- Vygotsky, L. (1982). *El papel del juego en el desarrollo*. Ed. Crítica
- Weisinger, H. (1988) *Técnicas para el control del comportamiento agresivo*. Martínez Roca
- Zabalza, M. (1987). *Didáctica de la educación infantil*. Narcea.





Religación  
**Press**  
Ideas desde el Sur Global



RELIGACIÓN  
**CICSHAL**

Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades  
desde América Latina



Religación Press

[ Psicología ]



ISBN: 978-9942-7120-6-6



9 789942 712066