

Impacto de la actividad lúdica en el desarrollo de la competencia social

Eva M. Romera^{1*}, Rosario Ortega¹ y Claire Monks²

¹Universidad de Córdoba, España ²University of Greenwich, United Kingdom

RESUMEN

Entre las malas relaciones que pueden surgir en las interacciones sociales está la agresividad injustificada y el acoso. La agresividad injustificada puede ser considerada un antecedente del fenómeno *bullying*, que podría prevenirse mediante programas educativos adecuados. El objetivo de este estudio ha sido comprobar si la intervención dirigida a la mejora de las relaciones interpersonales en escenarios de actividad lúdica, promueve tanto la competencia para el aprendizaje y el desarrollo social como la calidad de las relaciones interpersonales, bajo el supuesto de que ambas habilidades son esenciales para la prevención de la agresividad injustificada en preescolar. Los resultados obtenidos parecen reflejar cierto éxito en la calidad de las relaciones interpersonales.

Palabras-clave: actividad lúdica, competencia social, agresividad injustificada, educación infantil.

ABSTRACT

Impact of the play activity in the development of social competence. Among the bad relations that may arise in social interactions is unjustified aggression and harassment. The unjustified aggressiveness can be considered an antecedent of the bullying phenomenon, which could be prevented through appropriate educational programs. The objective of this study is to check if the intervention aimed at improving interpersonal relationships in play activities promote both competence for learning and social development as the quality of interpersonal relationships, under the assumption that both skills are essential for the prevention of unjustified aggression in preschool. The results seem to reflect some success in the quality of interpersonal relations that encourages and promotes this educational model.

Key-words: play activity, social competence, unjustified aggression, early education.

La cultura académica produce no sólo un tipo de conocimientos entre sus miembros, sino también un tipo de vida afectiva y moral (Ortega y Mora Merchán, 1996). Cuando los niños y niñas entran en la escuela comienzan a tener vínculos relacionales con personas diferentes a su familia, en particular con un grupo de compañeros y compañeras de su misma edad. Es precisamente éste entramado de relaciones interpersonales el generador de las normas, criterios morales y valores sociales que van

* Correspondencia sobre este artículo a la primera autora: Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias de la Educación, Avenida San Alberto Magno, s/n, Universidad de Córdoba, 14004 Córdoba, España. Email: m82rofee@uco.es. Este estudio es parte del proyecto *Relational approaches in Early Education: Enhancing social inclusion, personal growth and learning*, financiado por la Comisión Europea (2004-2500/001-001S0261OGE).

a asumir como propios cada uno de sus miembros. Las vivencias que el grupo de iguales comparte y las convenciones y normas que entre ellos se generen van a incidir de manera decisiva en su desarrollo social. Las experiencias compartidas, las normas creadas de manera conjunta, algunas de las cuales con un marcado carácter moral, da lugar a lo que Ortega (2001, 2003a) denomina *cultura de iguales*, que puede construirse en base a unos principios morales de respeto y compañerismo, dando lugar a la aparición de relaciones simétricas e influyendo de manera positiva en el desarrollo afectivo, social y cognitivo de los niños y niñas preescolares. O, por el contrario, cuando la red de iguales se impregna de fórmulas comunicativas irrespetuosas o truculentas, puede dar lugar a relaciones interpersonales basadas en el conflicto, cuando no en la injusticia, constituyendo un factor de riesgo en el aprendizaje y desarrollo. Entre las malas relaciones que pueden surgir en estas interacciones sociales está la agresividad injustificada y el acoso, que aparecen como consecuencia de experiencias entre iguales asimétricas, que estimulan el modelo de dominio-sumisión (Ortega y Del Rey, 2003).

La conducta agresiva cambia con el curso del desarrollo infantil y muchas conductas antisociales van desapareciendo con el tiempo como consecuencia del desarrollo normal. A partir de los cinco años de edad cabe esperar la tendencia a que desaparezcan comportamientos agresivos incontrolados originalmente debidos al bajo nivel de competencia social de los preescolares, pasando a ser sustituidos por conductas de ajuste social más acertadas, estimulados por el nuevo control emocional, consecuencia de un incipiente, pero potente, proceso de socialización familiar y escolar (Jiménez, 2003; Paniagua y Palacios, 2005). Sin embargo, algunos niños y niñas comienzan a manifestar una agresividad hostil, que podría ser considerada el germen del fenómeno que hemos descrito como intimidación y maltrato entre iguales (Ortega, 1994).

Aunque los estudios realizados sobre intimidación y malos tratos entre iguales (*bullying*) han privilegiado la investigación en los años de la escolaridad obligatoria y muy pocos se han centrado en los años preescolares (Monks, Smith y Swettenham, 2003), el estudio de la agresividad injustificada en la educación infantil se hace necesario porque, como señalan Ortega y Monks (2005), es en estos años en los que podrían encontrarse antecedentes personales de los perfiles de víctima y agresor de sus iguales.

Ortega y Monks (2005) utilizan el término *agresividad injustificada* en lugar de *bullying* en estas edades porque la naturaleza de la agresión durante la etapa infantil es diferente de la identificada en las edades escolares y la adolescencia. La agresividad injustificada se produce cuando un niño o grupo de niños insulta, golpea, excluye socialmente o amenaza a otros sin motivo, sin que ello implique una estructura social de relaciones muy estable, como sí sucede en el fenómeno *bullying*. Los niños son víctimas de agresiones injustificadas cuando son atacados física, verbal o psicológicamente sin que exista un conflicto social entre los participantes. En la investigación realizada por ambas autoras (Monks, Ortega y Torrado, 2002; Ortega y Monks, 2005) se identificó que los preescolares utilizaban, como era de esperar, más conducta agresiva directa cara a cara (maltrato verbal y físico) que indirecta (agresión relacional, el vacío social, por ejemplo). La sociometría de los preescolares en este estudio muestra que los niños y niñas que agraden a sus iguales son rechazados, mientras las víctimas disfrutaban de un nivel medio de aceptación social, tendencias que no se corresponden

con las que muestra la sociometría del fenómeno *bullying* (Ortega y Mora Merchán, en prensa). Otro dato de interés se refiere a la inestabilidad en el rol de víctima en estos años, y a la ya incipiente estabilidad del rol de agresor. Todo ello lleva a las autoras a afirmar que la agresividad injustificada puede ser considerada un antecedente del fenómeno *bullying*, que podría prevenirse mediante programas educativos adecuados. Reducir los casos de violencia escolar a un problema de conducta de determinados alumnos o alumnas es una simplificación de la realidad que se está viviendo en nuestras escuelas de infantil. Es cierto que hay patrones de comportamiento que pueden predisponer que una persona sea víctima o agresor, pero el grupo de iguales puede influir directa o indirectamente en el acoso o la victimización (Ortega y Del Rey, 2003).

Aprender a mantener relaciones interpersonales efectivas se convierte en una tarea prioritaria en la escuela en todos los niveles de edad, pero particularmente entre los más pequeños, con los que habría que acentuar la educación para el desarrollo y la competencia social. En esta línea, el proyecto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo, 2003) propone como competencia básica para la participación activa del individuo en la sociedad y su ajuste a las nuevas demandas, la capacidad de interactuar en grupos heterogéneos; esta competencia se relaciona con la capacidad de mantener buenas relaciones con los demás, de cooperar y de resolver conflictos (OCDE, 2005). El objetivo planteado exige que las experiencias de aprendizaje que se ofrezcan a los alumnos y alumnas garanticen la posibilidad de poder interactuar y poner en práctica sus habilidades sociales. Es precisamente en este ámbito donde el juego tiene un papel destacado como excelente oportunidad de establecer vínculos relacionales, de experimentar y de aprender. Los estudios sobre el juego de Ortega (1992, 1999, 2003a, 2003b) acentúan que la actividad lúdica es una vía privilegiada de acceso al conocimiento y de potencialidad interactiva, una fuente de vivencia y aprendizajes dentro de la etapa educativa a la que nos estamos refiriendo. Constituye una actividad de importancia capital para la adquisición de ciertos aspectos básicos para la vida de las personas, tales como las conductas de apego y vinculación afectiva, las habilidades comunicativas y la capacidad de gestionar la libertad y la toma de decisiones, así como el desarrollo del pensamiento creativo. En definitiva, la actividad lúdica permite al niño o la niña poner en práctica las competencias necesarias para prepararse para la vida en sociedad.

A partir de este modelo teórico, nuestro trabajo investigador ha tenido como finalidad comprobar si el fomento de la actividad lúdica conlleva una mejora en el nivel de inclusión social y del desarrollo personal y social de los preescolares. Para el desarrollo de un programa de intervención apropiado, examinamos las distintas perspectivas teóricas y los estudios recientes que han demostrado el impacto de las diferentes prácticas pedagógicas (Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden y Bell, 2002; Stephen, 2006) y de los escenarios educativos (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford y Taggart, 2004) efectivos en Educación Infantil.

A partir de estas aportaciones, y en el marco del modelo propuesto por Ortega, Lozano, Díaz y Martín (1993) para la Educación Infantil en Andalucía, diseñamos un programa de intervención educativa que constaba de varias unidades didácticas que fueron aplicadas en trece sesiones lúdicas con el objetivo de promover en los alumnos

y alumnas las habilidades sociales necesarias para mantener relaciones interpersonales positivas.

Partimos de la hipótesis de que si se ponen en práctica experiencias lúdicas donde se promuevan las relaciones entre iguales se conseguirá un aumento en los niveles de inclusión social de los preescolares y beneficiará la formación de su competencia social, actuando todo ello en la prevención de la agresividad injustificada entre los niños y las niñas. Como se ha señalado, el modelo de intervención propuesto ha sido el descrito por Ortega *et al.* (1993). Dicho modelo pretende transferir progresivamente la capacidad de la competencia social ejecutiva de los preescolares y complementariamente, desarrollar en el docente la competencia instruccional para gestionar las nuevas formas de organización, comunicación y actividad de sus alumnos y alumnas. Las acciones didácticas (programas) aplicadas en colaboración con el investigador o investigadora permiten que mientras los discentes desarrollan su competencia social, mediante actividades específicamente diseñadas para ello, los docentes tomen conciencia de la importancia de sus propias acciones instructivas y de la dirección del aprendizaje de sus jóvenes alumnos y alumnas.

La intervención se puso en práctica en una clase de cinco años de Educación Infantil desde el mes de febrero hasta junio de 2006. Las sesiones de actividad lúdica diseñadas se desarrollaron una vez a la semana durante la jornada escolar, y se adaptaron a los objetivos y contenidos recogidos en el actual currículum de Educación Infantil (Real Decreto 1630/2006), tales como “el cuerpo”, “la primavera”, “los medios de transporte”, “los animales”, etc. La propia investigadora del proyecto fue la encargada de llevar a cabo la ejecución de los programas de actividad frente a la maestra titular. El modelo de intervención consta de tres dimensiones claves, que describiremos brevemente: el *rol del adulto*, la *actividad*, y la *organización espacio-temporal*, además del diseño y uso de materiales auxiliares.

Es sabido que el plantear actividades grupales que exijan que los niños y niñas se relacionen entre sí no garantiza que las relaciones interpersonales que mantengan entre ellos sean efectivas (Blatchford, Kutnick, Baines y Galton, 2003). Por esta razón se hace necesario que los escolares aprendan cuáles son las herramientas sociales y comunicativas que garanticen una relación grupal satisfactoria. Cuando surgen los conflictos relacionales, el adulto tiene que intervenir, ofreciendo las claves comunicativas necesarias para resolverlos. No se trata tanto de decirles a los alumnos y alumnas lo que tienen que hacer sino de propiciar que sean ellos mismos los que comprueben la eficacia de las herramientas sociales y así desarrollen su capacidad autónoma para seleccionar las estrategias más adecuadas a cada situación social.

En nuestro programa, el rol del adulto ha sido el de diseñar, organizar y poner en práctica actividades lúdicas que estimulen la cooperación y la interacción social entre los participantes. Su trabajo incluye, además de la intervención directa en conversaciones y acciones lúdicas concretas, una actitud de escucha, refuerzo de las formas conversacionales óptimas, estímulo cognitivo con preguntas y sugerencias, favoreciendo la interacción constructiva de ideas compartidas e invitando a la reflexión conjunta, al uso compartido de instrumentos y materiales, la resolución oral de conflictos cognitivos, dificultades emocionales, etc. En definitiva, un adulto que se involucra, aunque sin

asumir el papel protagonista, estimulando el reparto del control (Ortega, 2003a; Paniagua y Palacios, 2005).

Manejamos la vieja fórmula vygostkiana (Ortega, 2003a) que concibe la actividad como un escenario complejo en el que la acción está dirigida por el pensamiento simbólico, que atribuye a lo que se realiza un sentido y un significado cognitivo y emocional, en coherencia con lo que se representa en el juego (Elkonin, 1980). En esta línea, cada una de las actividades desarrolladas va encaminada a la consecución de diferentes habilidades que van desde el respeto a los demás, la capacidad de escucha, la valoración de las ideas de los compañeros y compañeras, el sentimiento de pertenencia a un grupo, etc. Todo este entramado de agrupaciones y actividades cooperativas forma parte de un entrenamiento con carácter transversal de las habilidades sociales, comunicativas y afectivas de los escolares, quienes aprenden de forma autónoma y progresiva cuáles son las estrategias que garantizan una relación efectiva con los demás. Así, las actividades son estimuladas por el adulto para que los preescolares reflexionen sobre la marcha de su propia acción acentuando el valor de la cooperación en el buen logro del objetivo.

El modelo presta especial atención al diseño espacio-temporal y al uso de materiales complementarios. El *espacio de aula* se concibe como un escenario en el cual la actividad lúdica encuentra un soporte de lo imaginado, lo creado, lo ideado. El aula no es un espacio estable e inamovible al que los escolares se tienen que adaptar, sino un lugar desde el cual imaginar situaciones lúdicas interesantes. Así pues, puede variar en función de las necesidades del momento. Las mesas y sillas se cambian dependiendo del tipo de actividad lúdica, no existen sitios determinados para cada niño o niña y todas las zonas se utilizan. El modelo asume una organización temporal en la que las tareas y el juego mantienen un mismo nivel de importancia. Los horarios, pre-fijados en el diseño, son flexibles para adaptarse al desenvolvimiento real de la misma, bajo el control del adulto. Finalmente, los *materiales* se elaboran para que favorezcan y apoyen las actividades planteadas, a ser posible con la participación de los propios escolares como parte de la actividad.

MÉTODO

Participantes

En el estudio participaron dos aulas de Educación Infantil de dos centros diferentes de la ciudad de Córdoba. Ambos colegios pertenecen a un área socio-económica media. La clase donde se desarrolló la intervención fue denominada *Clase A* y hubo una clase control, nominada *Clase B*. En total participaron cuarenta y cinco preescolares, 23 chicas (12 en la clase A/11 en la B) y 22 chicos (10 en la clase A/12 en la B), todos con edades comprendidas entre los cinco y seis años de edad.

Instrumentos exploratorios

Para valorar los efectos de la implementación del modelo se han utilizado como instrumentos de medida el sociograma y el *mapping* (Kutnick, Blatchford y Baines

2002, 2005). La investigadora encargada de efectuar el sociograma, realizado de forma oral e individual a cada uno de los preescolares, presentaba a cada uno de ellos un folio con la fotografía de todos sus compañeros y compañeras, a partir de lo cual se le realizaban las siguientes preguntas: “¿Conoces a estos niños y niñas? ¿Sabes quiénes son? ¿Quién es este chico o chica (señalando su imagen)?” Una vez que se conseguía que identificaran las imágenes se les preguntaba “¿con quién te gusta jugar?” y a su vez se les pedía que señalaran a sus candidatos con el dedo y los nombraran. Las elecciones emitidas fueron anotadas y registradas.

Los mapas interactivos (*mappings*) son una ‘fotografía’ de lo que está ocurriendo en la clase en un momento determinado a nivel interaccional. Este instrumento ofrece una información cuantitativa referente a una serie de variables que informan sobre la naturaleza de las relaciones sociales que se mantienen en un grupo en un instante concreto. Cuando se habla de grupo nos referimos a un conjunto de niños y/o niñas que están realizando la misma actividad y están juntos o interaccionando entre ellos; por lo tanto un grupo puede ser desde un preescolar jugando solo, díadas, tríadas, grupos pequeños o el grupo clase. Los mapas interactivos nunca pueden realizarse ni al principio ni al final de la actividad, sino en el momento en el que los niños y niñas están completamente involucrados en ella. De esta forma, el mapa interactivo es completado en tres momentos: (a) antes de observar se dibuja un mapa físico inicial del área de juego; (b) mientras se está observando a los niños y niñas se anotan en el mapa las actividades y las interacciones que se producen en ese mismo instante; y (c) al final de cada sesión de observación se cumplimentan una serie de preguntas alusivas al tipo de actividad y a su asiduidad en la práctica diaria.

Los mapas proporcionan una descripción de las interacciones y el comportamiento de los participantes (adultos y preescolares) en base a las siguientes variables: (1) *composición del grupo*, pudiendo estar formado cada grupo por miembros del mismo género o ser mixtos y a su vez sus integrantes pueden ser amigos, no amigos, pueden estar mezclados, o puede ser que un niño o niña esté jugando solo; (2) *las formas de interacción*, o las formas en que los aprendices interactúan fueron clasificadas como *solitaria* si no había interacción, *paralela* si juega “junto a” pero no “con” los demás, y *conjunta* si juegan de forma cooperativa (este tipo de interacciones pueden cursar con o sin comunicación verbal); (3) *el rol del adulto* fue categorizado de acuerdo a los tipos de actuación *no está presente* que se refiere a las situaciones en las que la maestra no estaba en clase o no estaba con el grupo en cuestión, *observa* si la maestra dedicaba el tiempo a observar las acciones de los alumnos y alumnas sin intervenir, *introduce* si la maestra está realizando una introducción a un juego, *dirige* si el adulto da normas y explicaciones sobre qué acción concreta tienen que realizar los demás, *actúa* si el adulto forma parte activa de la actividad y se implica en ella como si fuera uno más del grupo, y *responde* que se refiere a las situaciones en las que la maestra dedica su papel a dar respuesta a las cuestiones que la clase le pueda plantear.

Procedimiento

La recogida de datos se realizó en dos momentos, uno antes de la implementación de la intervención (pre-test) en diciembre de 2006 y otro tras la misma (post-test) en

junio del mismo año. La intervención se llevó a cabo sólo en una de las escuelas (Clase A) que fue considerada grupo experimental. En la segunda de las escuelas (Clase B) no se puso en práctica y fue considerada grupo control del estudio.

RESULTADOS

La información obtenida se analizó con el objetivo de conocer las posibles diferencias en las relaciones interpersonales de los niños y niñas antes y después de la intervención y entre el grupo experimental y control.

Sociogramas

La prueba ANOVA indicó una diferencia significativa en las nominaciones tanto entre fases pre y post: $F(1, 43) = 4.12, p < .05$, con más nominaciones emitidas después de la intervención, como en relación a los dos grupos, experimental y control: $F(1,43) = 33.66, p < .001$. Observamos, además, una interacción significativa entre clase y fase: $F(1,43) = 31.33, p < .001$, con un incremento de nominaciones en el grupo experimental y un descenso en el grupo control (se realizaron análisis no paramétricos y se obtuvieron los mismos resultados).

Mapas interactivos

Las características de los mapas fueron analizadas en relación al tiempo (pre y post-intervención), a la Clase (experimental y control), y a la composición de los grupos en las actividades registradas, con el objetivo de conocer el impacto de la intervención en las relaciones sociales de los preescolares. Señalaremos aquí sólo los datos relativos a la *composición del grupo, las formas de interacción y el rol del adulto*.

La prueba Chi-Cuadrado indicó que para el grupo experimental, en la fase 1, el 55.26% de los grupos estaba compuesto por amigos (Residuos= 8.3), $\chi^2 (N= 38, 2df) = 17.11, p < .001$. En la fase 2, el 96.43% de grupos estaba formado por amigos (Residuos= 13.0), $\chi^2 (N=28, 1df) = 24.14, p < .001$. Para el grupo control, los grupos en ambas fases tendían a estar más distribuidos entre amigos y juego en solitario: fase 1, $\chi^2 (N= 41, 1df) = 1.98, p < .05$; fase 2, $\chi^2 (N= 42, 1df) = .10, p < .05$. En el grupo experimental, durante la fase 1, el 18.42% de los grupos era de género mixto. En general, la composición en función del género, con niños solos, niñas solas y grupos mixtos, estaba distribuida, $\chi^2 (N= 38, 2df) = 3.84, p < .05$. En la fase 2, la proporción de grupos mixtos era la que más aparecía (53.57%, Residuos= 5.7), $\chi^2 (N=28, 2f) = 11.64, p < .01$. En el grupo control, en la fase 1, había muy pocos grupos de género mixto (7.31%, Residuos= -10.7), $\chi^2 (N= 41, 2df) = 13.07, p < .01$. En la fase 2, había más grupos del mismo género que mixtos (4.76% era de género mixto, Residuos= -12.0), $\chi^2 (N= 42, 2df) = 15.43, p > .001$.

Respecto de las *formas de interacción*, antes de la intervención, era más frecuente en los preescolares de la clase experimental jugar en solitario (42.11%, Residuos= 6.5), $\chi^2 (N= 38, 3df) = 8.11, p < .05$. Después de la intervención, participaban principal-

mente en juegos conjuntos, tanto en los que cursan con comunicación (46.43%, Residuos= 3.7) como sin comunicación (50%, Residuos= 4.7), $\chi^2(N= 28, 2df)= 11.21, p < .01$. En el grupo control, en la fase 1, el juego conjunto con comunicación era la forma de interacción observada más común (48.78%, Residuos= 9.8), $\chi^2(N= 41, 3df)= 21.93, p < .001$. Sin embargo, en la fase 2, la interacción solitaria fue la más frecuente (47.62%, Residuos= 9.5), $\chi^2(N=42, 3df)= 13.43, p < .01$.

Finalmente, respecto del *rol del adulto*, en el grupo experimental, durante la fase 1, la maestra no solía estar presente mientras los niños y niñas jugaban (86.84%, Residual= 14.0), $\chi^2(N= 38, 1df)= 20.63, p < .001$. Después de la intervención, la maestra principalmente observaba a sus alumnos y alumnas (64.29%, Residuos= 8.7), $\chi^2(N= 28, 2df)= 14.00, p < .01$. En el grupo control, en ambas fases, la maestra no estaba presente en la mayoría de los casos mientras los niños y niñas participaban en las actividades lúdicas. Fase 1 (90.24%, Residuos= 16.5), $\chi^2(N= 41, 1df)= 26.56, p < .001$. Fase 2 (95.24%, Residuos= 26.0), $\chi^2(N=42, 2df)= 72.43, p < .001$.

DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio ha sido comprobar si la intervención dirigida a la mejora de las relaciones interpersonales en escenarios de actividad lúdica promueve las relaciones positivas y la competencia social, bajo el supuesto de que ambas habilidades son esenciales para la prevención de la agresividad injustificada en preescolar. Los resultados obtenidos parecen reflejar cierto éxito en la calidad de las relaciones interpersonales que dicho modelo educativo estimula y promueve. Efectivamente, si medimos la calidad de la red social en términos de sociometría, observamos que dicha sociometría es más rica en nominaciones emitidas por el grupo que participó del programa educativo (mayor número de preferencias entre los preescolares en la fase 2 que en la fase 1), mientras en el grupo que no participó de la intervención, se observa un descenso en el número de nominaciones de la fase 1 a la fase 2; lo que además se confirma en el registro de actividad de los mapas interactivos (más juego solitario en este caso).

En cuanto a la composición de los grupos de actividad, nuestros resultados muestran que la aplicación de un modelo educativo en el que el adulto juega el rol estimulante y cohesionador que hemos descrito, tiene resultados palpables en varios sentidos: (a) la composición de los agrupamientos: antes de la intervención los grupos eran en mayor medida de un sexo, después de ambos; (b) el tipo de actividad: antes más juego solitario, posteriormente más juego complejo y compartido; y (c) vínculo de los miembros del grupo: antes más juego "sólo con amigos", después más con amigos y con simples compañeros y compañeras.

Sin embargo, este estudio presenta algunas limitaciones que no debemos dejar de manifestar. En primer lugar el reducido tamaño de la muestra nos lleva a ser muy prudentes en la valoración de sus resultados, lo que no obsta para percibir que se trata de un modelo esperanzador, si se ejecuta con cuidado extremo tanto de la acción investigadora como educativa. Es por ello que como inferencia para la práctica nos gustaría sugerir que si se rediseña el llamado modelo sociocultural (Leseman, Rollenberg

y Rispens, 2001), que atribuye un rol activo al entorno social y que es corroborado en este estudio, en línea con una mejor evaluación de las competencias sociales individuales previas y posteriores, podríamos disponer de un modelo de mayor garantía. Las actividades lúdicas requieren una mayor participación e implicación de los maestros y maestras para enriquecer las posibilidades de aprendizaje y para promover actitudes positivas hacia la relación con los iguales. Participación que es necesario definir con mayor precisión y posteriormente contribuir a que forme parte de la formación del profesorado, para que éste disponga de mejores herramientas para la prevención de la agresividad injustificada en preescolar.

REFERENCIAS

- Blatchford P, Kutnick P, Baines E y Galton M (2003). Toward a social pedagogy of classroom group work. *International Journal of Educational Research*, 39, 153-172.
- DeSeCo (2003). *Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundation*. Recuperado 17, septiembre 2007, de http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/desecco_finalreport_summary.pdf
- Elkonin DB (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Pablo del Río.
- Kutnick P, Blatchford P y Baines E (2002). Pupil groupings in Primary School classrooms: Sites for learning and social pedagogy? *British Educational Research Journal*, 28, 187-206.
- Kutnick P, Blatchford P y Baines E (2005). Grouping of pupils in secondary school classrooms: Possible links between pedagogy and learning. *Social Psychology of Education*, 8, 349-374.
- Leseman PPM, Rollenberg L y Rispens J (2001). Playing and working in kindergarten: Cognitive co-construction in two educational situations. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 363-384.
- Monks C, Ortega R y Torrado E (2002). Unjustified Aggression in Preschool. *Aggressive Behavior*, 28, 458-476.
- Monks C, Smith PK y Swettenham J (2003). Aggressors, victims, and defenders in pre-school: Peer, self- and teacher reports. *Merrill-Palmer Quarterly Journal of Developmental Psychology*, 49, 453-469.
- OCDE (2005). *The definition and selection of key competencies*. Recuperado 15 septiembre, 2007, de <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>
- Ortega R (1992). *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Sevilla: Alfar.
- Ortega R (1999). *Creer y aprender*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Ortega R (2005). *Psicología de la Enseñanza y Desarrollo de Personas y comunidades*. México: FCE.
- Ortega R (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de educación secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280.
- Ortega R (2001). The Education of feelings, attitudes and values and the problem of school violence in Spain. *World Studies in Education*, 2, 111-125.
- Ortega R (2003a). Play, Activity and Thought: Reflections on Piaget's and Vygotski's Theories. En D Lytle (Eds.), *Play and culture studies*, 5 (pp. 99-115). London: Praeger.
- Ortega R (2003b). El juego: la experiencia de aprender jugando. En JL Gallego y E Fernández (Eds.), *Enciclopedia de Educación Infantil, I* (pp. 765-787). Málaga: Aljibe.
- Ortega R y Del Rey R (2003). *La violencia escolar: Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.

- Ortega R y Del Rey R (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.
- Ortega R, Lozano MT, Díaz D y Martín J (1993). Espacios de juego en la Educación Infantil. *Colección de materiales curriculares para la Educación Infantil*. Sevilla: Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
- Ortega R y Mora Merchán JA (1996). El aula como escenario de la vida afectiva y moral. *Cultura y Educación*, 3, 5-18.
- Ortega R y Mora Merchán JA (en prensa). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar. *Infancia y Aprendizaje*.
- Paniagua G y Palacios J (2005). *Educación Infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil (BOE de 4 de Enero de 2007).
- Siraj-Blatchford I, Sylva K, Muttock S, Gilden R y Bell D (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early Years. DfES Research Report 356*. Recuperado 25 Julio 2007, de <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR356.pdf>
- Stephen C (2006). *Early years education: Perspectives from a review of the International literature*. Recuperado 20 Julio 2007, de <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2006/02/06145130/8>
- Sylva K, Melhuish E, Sammons P, Siraj-Blatchford I y Taggart B (2004). *The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) Project: Final Report*. London: DfES / Institute of Education, University of London. Recuperado 26 julio 2007, de www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/SSU_FR_2004_01.pdf

Recibido 15 octubre, 2007

Aceptado 12 marzo, 2008