Actualidades en Psicología, 37(135), julio-diciembre, 2023, 95-110
DOI: 10.15517/ap.v37i135.50463

ISSN 2215-3535

Actualidades enPsicología

Universidad de Costa Rica

www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/actualidades

Intervención sobre habilidades sociales mediante un juego de rol: un estudio de diseño mixto con jóvenes con discapacidad intelectual

Social Skills Intervention through Role-playing: A Mixed-design Study with Youth with Intellectual Disability

José David Carnicero Pérez [1]
https://orcid.org/0000-0003-3769-8281

Inmaculada Garrote Camarena [2]
https://orcid.org/0000-0001-5865-9092

Jose María López Díaz [3]
https://orcid.org/0000-0003-3595-5766

[1,2,3] Facultad de Artes y Humanidades, Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, España

[1] david.carnicero@urjc.es [2] inmaculada.garrote@urjc.es [3] josemaria.lopez@urjc.es

Recibido: 17 de marzo del 2022. Aceptado: 13 de octubre del 2023.

Resumen. *Objetivo*. Identificar si existen mejoras en la interacción social de jóvenes con discapacidad intelectual a través del uso de una metodología basada en el juego de rol. *Metodo.* Se realizó un estudio de diseño mixto a partir de un programa de intervención breve, de ocho sesiones de duración, con un total de siete participantes. Para la recolección de datos, se utilizaron técnicas cualitativas y cuantitativas como la observación sistemática, la observación directa no sistematizada y la Escala de Autoevaluación de Habilidades Sociales. *Resultados.* La intervención arrojó resultados modestos. La prueba *W* de Wilcoxon muestra diferencias significativas a nivel general. Las observaciones evidencian cambios en los comportamientos de los participantes, sobre todo en lo referente a respuestas alternativas a la agresión, la cuales fueron rápidamente sustituidas por estrategias pacíficas y actitudes dialogantes.

Palabras clave. Gamificación, interacción social, asertividad, autoestima, discapacidad intelectual

Abstract. *Objective.* The objective of this study was to identify if there are improvements in social interaction in young people with intellectual disabilities, using a methodology based on role playing. *Method.* A mixed design study based on a brief intervention program of eight sessions, with a total of seven participants, was used. Qualitative and quantitative techniques were used for data collection: systematic observation, non-systematized direct observation and the Social Skills Self-Assessment Scale. *Results.* The intervention yielded modest results. The Wilcoxon *W* test shows significant differences at the general level. Observations show changes in participants' behaviors, especially in terms of alternative responses to aggression, which were quickly replaced by peaceful strategies and dialogic attitudes.

Keywords. Gamification, social interaction, assertiveness, self-esteem, intellectual disability

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional.

Introducción

El concepto de discapacidad intelectual ha sido objeto de significativas modificaciones que han derivado en lo que se puede considerar una conceptualización actualizada. Las últimas corrientes teóricas permiten una aproximación más adecuada a las necesidades de las personas que presentan estos tipos de discapacidad. Si bien el propósito de este estudio no implica profundizar en aspectos pasados, sí se considera esencial añadir la definición que ha sustentado la intervención que se ha llevado a cabo con base en juegos de rol.

En primer lugar, cabe destacar la complejidad que entraña la discapacidad intelectual, por un lado, por referirse a una realidad que se manifiesta en el funcionamiento humano y también por el propio pronóstico de las personas, cuya heterogeneidad será un elemento definitorio (Cuesta et al., 2019; Dagnan et al., 2023). Por otro lado, se refiere a un concepto multifactorial, en el que tanto factores individuales como los anteriormente comentados junto con otros contextuales, ya sea la propia sociedad, su pensamiento y conocimiento de la discapacidad intelectual (Cuesta et al., 2019), jugarán un papel determinante en el grado de inclusión y participación de esta población, y, por ende, repercutirá en la mejora de su calidad de vida (Verdugo et al., 2018).

La actual definición de discapacidad intelectual acuñada por la American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) cuenta con la aceptación y reconocimiento de los ámbitos especializados y la comunidad científica (Cuesta et al., 2019; Flórez, 2018; Verdugo & Gutiérrez, 2011).

Los cimientos que constituyen la conceptualización de la discapacidad intelectual se vinculan con el modelo social de la discapacidad, aspecto positivamente estimable, ya que habilita la perspectiva sobre la que se debe sustentar su entendimiento y valoración, es decir, una perspectiva ecológica, en la que, como ya se ha anticipado, se enfatiza la interrelación que se produce entre el individuo y el entorno en el que se desenvuelve y vive (Cuesta et al., 2019; Shalock, 2018). Esto conduce a entender la realidad de esta población desde el enfoque multidimensional, con sus dimensiones biológicas, psicológicas y sociales, destacando y priorizando el carácter dinámico que se manifiesta en un estado de funcionamiento (Cuesta et al., 2019; Flórez, 2018).

Por tanto, la discapacidad intelectual se entiende como un estado, cuya aparición será previa a los 18 años y que presenta limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, observándose en las habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas (AAIDD, 2011; Flórez, 2018; Verdugo et al., 2018). En cuanto a las limitaciones en el funcionamiento, es esencial tomar en cuenta el entorno habitual en el que participa el individuo y los patrones comunes en personas que presentan las mismas características en edad y cultura (Cuesta et al., 2019; Flórez, 2018).

Uno de los grandes avances que se desprenden de esta definición, tal y como afirma Verdugo et al. (2018), es que trasciende las limitaciones, precisamente, por la perspectiva que nutre el entendimiento de la discapacidad intelectual y porque, junto con dichas limitaciones, siempre conviven capacidades, habilidades y talentos. Por todo lo anteriormente expuesto, se origina una relación inexorable con las necesidades de apoyo, cuya evaluación, valoración y ofrecimiento permiten la mejora del funcionamiento (AAIDD, 2011; Cuesta et al., 2019; Flórez, 2018).

El juego de rol y sus implicaciones en el desarrollo de habilidades sociales

El juego es una parte esencial en el desarrollo de las personas. El ser humano se desarrolla a través del juego, los niños aprenden cómo usar sus músculos, a coordinar lo que ven con lo que hacen, ganan dominio sobre sus cuerpos, estimulan los sentidos y, en general, adquieren nuevas habilidades y aprenden cuándo usarlas, recreando la vida real a través de la ficción (Sandoval, 2012).

Johan Huizinga explica en su libro *Homo Ludens* (1949), una de las obras más importantes dentro del ámbito lúdico-científico, que el juego tiene una fun-

ción cultural y que existía incluso antes que las culturas. Una de las frases más célebres de este autor hace referencia, precisamente, a este aspecto: "Los animales no esperaron a los humanos para que les enseñasen sus juegos" (Huizinga, 1949, p. 1). Añade también que el juego tiene una función significativa de cara al desarrollo individual y grupal, funcionando como agente socializador.

Por otro lado, Piaget (1962) introdujo el concepto de "juego simbólico", una representación figurativa de eventos sociales (verdaderos o inventados). Esta representación o simulación es una "asimilación del mundo al yo" y, por tanto, no acomodada a la realidad presente:

> Para el niño, la asimilación de la realidad a su propio yo es una condición vital para su continuidad y desarrollo, precisamente por la carencia de equilibrio en su pensamiento: así, el juego simbólico satisface esta condición al considerar a la vez el significante y el significado. Desde el punto de vista del significado el juego le posibilita al niño volver a vivir sus experiencias pasadas, más por satisfacer su ego, que por subordinación a la realidad. Desde el punto de vista del significante, el simbolismo provee al niño con el lenguaje vivo, dinámico e individual indispensable para la expresión de sus pensamientos subjetivos, para lo cual el lenguaje colectivo es inadecuado. (Piaget & Inhelder, 1971, pp. 166-167)

De este modo, el medio simbólico de la representación es estrechamente similar a la acción del mundo real, por lo que debe tenerse mucho cuidado al establecer el límite entre dos niveles: el "aquí y ahora" de la realidad y el "como si" de la ficción (Bateson, 1972). En este aspecto, los juegos de rol se ven estrechamente relacionados con la representación real y su equilibrio con la simulación, aludiendo así a los posibles aprendizajes que pudieran darse en una situación simulada, pero que tendrían una representación real en el mundo interno de cada uno de los jugadores. A su vez, el modo en el que un jugador aprende se verá influenciado por las estructuras cognitivas ya existentes.

Estudios más recientes se enfocan en explicar el motivo por el cual se trata de buscar elementos lúdicos en contextos que no son, en principio, de juego. Esto se puede hacer para aumentar el compromiso de los clientes y los trabajadores (Robledo et al., 2013) o para que un producto, servicio o aplicación sea más divertido, atractivo y motivador (Deterding et al., 2011) para estimular y motivar tanto la competencia como la cooperación entre jugadores (Kapp, 2012; Kapp et al., 2016) y el desarrollo del talento, aprendizaje, hábitos saludables y responsables (Valderrama, 2015). También busca mejorar la motivación de los estudiantes y dinamizar contenidos educativos a través de la gamificación o ludificación (Rodríguez, 2018). Otros autores van un paso allá y afirman que el juego es fundamental para el desarrollo físico, intelectual, afectivo, social, emocional y moral en todas las edades al suponer un medio fundamental de conexión e intercambio entre iguales e incitar además el descubrimiento de nuevos sentimientos, emociones, sensaciones y deseos que van a tener lugar a lo largo de todo el ciclo vital (Herranz, 2013). En cualquier caso, las tendencias e inquietudes actuales parecen demandar más de una respuesta capaz de incorporar en la educación estrategias que aumenten la motivación y el compromiso, además de proporcionar todas las herramientas y recursos posibles que favorezcan el aprendizaje autónomo y significativo de los participantes (Ortiz-Colón et al., 2018), siendo el juego una herramienta pedagógica que tiene un papel primordial en la educación (Gallardo & Gallardo, 2018).

Las habilidades sociales cobran especial importancia cuando el juego se desarrolla en grupo, ya que prepara a las personas para enfrentarse a interacciones sociales reales. El juego reglado suele darse en torno a los siete años. Tiene en su inicio reglas simples, que tienen que ver directamente con la acción y que se vuelven más complejas conforme se desarrolla la persona, aumentando la pre-

sencia de estrategias, formulación de hipótesis e independencia en la acción, donde la lógica inductiva y deductiva tienen cada vez mayor peso (Montañés, 2003, p. 18). Estos juegos contribuyen directamente al aprendizaje de habilidades sociales, de competencia, amistad, cooperación, control emocional e integración de normas (Montañés et al., 2000).

Según Caballo (1986), la conducta socialmente habilidosa es el conjunto de conductas emitidas por una persona que se relaciona con otras y que sirve para expresar sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de modo adecuado al contexto. Normalmente sirve para resolver los problemas inmediatos de la situación y reducir la probabilidad de aparición de futuros problemas. Esto hace necesario, por tanto, que la resolución de conflictos sea uno de los objetivos troncales sobre el que se sustente el correcto desarrollo de las habilidades sociales (García-Grau et al., 2019). Dicho de otro modo, uno de los objetivos de las conductas socialmente habilidosas es la resolución y evitación de conflictos.

En palabras de Fernández (1999), el conflicto tiene un carácter positivo y negativo al mismo tiempo. Que sea una cosa u otra dependería de las propiedades del propio conflicto, la estructura, dinámicas y relaciones de las partes implicadas, la influencia de terceras partes y los factores causales o fortuitos que pueden variar el desarrollo del conflicto.

En ocasiones, el conflicto aporta beneficios personales o grupales, pero siempre produce costes en diversos ámbitos (individuales, grupales, económicos y estructurales, entre muchos otros). Es importante señalar que la experiencia del conflicto normalmente es vivida como algo negativo, de modo que las personas se suelen sentir incómodas cuando surgen diferencias (Fernández, 1999).

En los juegos de rol suelen surgir conflictos constantemente. Estos conflictos pueden ser interpersonales, intrapersonales, intergrupales e intragrupales, lo que aporta situaciones que se pueden aprovechar para que los participantes traten de resolverlas de la forma más pacífica posible e incluso evitarlos. Vand de Vliert (1997) asegura que las intervenciones que se realizan ante los conflictos se dirigen hacia la eliminación del mismo, olvidando las consecuencias positivas que a veces se dan. Además, habitualmente la resolución de conflictos se apoya, principalmente, en las técnicas de negociación y en el entrenamiento en habilidades sociales, especialmente en asertividad.

Para algunos autores, las habilidades sociales pueden ser un buen predictor de la salud físico-mental, ya que las consideran parte de un factor protector e indicador de un desarrollo saludable, capaz de predecir aspectos como el rendimiento académico de las personas (Elliott et al., 2004; García, 2005; Campo & Martínez, 2009). Las habilidades sociales se pueden aprender en la medida en la que cualquier sujeto tiene capacidad de aprendizaje (Feuerstein et al., 1979), por lo que es frecuente que el entrenamiento en habilidades sociales esté dirigido a provocar cambios en el modo de interactuar y responder ante el medio externo. Bandura y Walters (1974) afirman que existe un refuerzo vicario, por el cual se modifica la conducta de un observador en función del tipo de refuerzo que obtiene el modelo. Posteriormente, Bandura (1977) hace una clara distinción entre aprendizaje observacional e imitación, de modo que un sujeto no se limita a imitar comportamientos, sino que hace un análisis contextual y deduce reglas generales del modo de actuar en función del contexto, poniéndolas en práctica en situaciones donde crea que puede obtener resultados favorables. De este modo, el aprendizaje social no dependería únicamente del contexto, sino también de ciertos recursos personales del observador.

En principio, estas habilidades se aprenden de forma espontánea dentro de un contexto sociocultural, pero es frecuente que los jóvenes con discapacidad intelectual deban aprenderlas con práctica, lo que hace es probable que necesiten más tiempo para su adquisición (García, 2011).

Vinyals (2006) describe la importancia del juego en el desarrollo de todas las personas con y sin discapacidad, defendiendo la adaptación del juego de

manera similar a las adaptaciones que se realizan en el ámbito deportivo. Además, propone un juego de rol adaptado y destinado a servir como herramienta de sensibilización sobre la discapacidad, donde cada jugador recibe tres capacidades y tres discapacidades al azar.

Los juegos de rol consisten en una simulación en la que cada jugador interpreta un papel; no existe un guion predeterminado; las acciones se resuelven a través del lanzamiento de dados; y suele existir un moderador imparcial, que normalmente se denomina director de juego, narrador o *master*. El objetivo principal del juego de rol es lúdico, pero, del mismo modo que con otros tipos de juego, pueden darse -y se dan- procesos de aprendizaje paralelos (Grande & Abella, 2010).

Al tratarse de una simulación sin guion establecido, y al interpretar los jugadores personajes cuyas historias, objetivos y personalidades pueden tener poco o nada que ver con ellos mismos, se pueden acceder a un enorme y complejo abanico de posibilidades, conflictos, disyuntivas y planificaciones que obligan a los jugadores a cuestionarse frecuentemente sus decisiones y planes, ya que existe un factor azaroso que puede desbaratar el plan establecido o alejar a los jugadores de sus objetivos, obligándoles a tomar nuevas decisiones.

Tomando como referencia lo anteriormente descrito, el presente estudio tiene como objetivo principal identificar si existen mejoras en la interacción social en jóvenes con discapacidad intelectual, utilizando para ello una metodología basada en la ludificación. Para ello, se ha llevado a cabo una intervención que se sustenta en el entrenamiento de habilidades sociales y respuestas asertivas, utilizando para ello el juego de rol. Este tipo de juegos son como cualquier tipo de juego, con todo lo que esto conlleva: diversión, reglas propias, fantasía, entretenimiento y aprendizaje, añadiendo que el concepto de rol aporta un componente de modelado de comportamiento social (Brell, 2006). Yendo un paso más allá, algunos autores aseguran que los juegos de rol, al igual que ocurre con la lectura, la escritura y la virtualidad, son, en su base, actividades lingüísticas contextualizadas y dependientes de la situación de comunicación (Brell, 2006; Tolchinsky, 2008, citado en Luna et al., 2021)

Método

Para la realización de la presente investigación se ha seguido un diseño de investigación mixto, siguiendo una metodología de observación sistemática y no sistemática, además de una cuasiexperimental. Según Bisquerra (2009), este método sirve como nexo entre el método natural u observacional y el puramente experimental, ya que hace posible un mayor grado de control de las variables independientes que en el método observacional, pero no llega a poseer el rigor y la precisión propias del método experimental. De acuerdo con Burgaleta y Fernández (1984), este tipo de diseños tiene limitaciones. Por un lado, existe cierta falta de control sobre la variable independiente. Por otro lado, este tipo de diseños no suele ser capaz de establecer relaciones causales para explicar los fenómenos. Por último, suelen existir muchas variables que difícilmente pueden ser controlables.

Aunque el diseño predominante ha sido comparativo, también se ha recurrido a técnicas propias del método observacional, pues se han realizado observaciones sistematizadas sobre la comunicación no verbal de los participantes, y la observación directa no sistematizada a lo largo de cada una de las sesiones.

Participantes

En el presente estudio han participado siete jóvenes, de los cuales cuatro eran mujeres y tres hombres de entre 18 y 20. Todos los participantes tenían un diagnóstico de discapacidad intelectual leve, salvo uno de ellos, que presentaba TEA (Trastorno del Espectro Autista, compatible con el antiguamente denominado Trastorno de Asperger). Por otro lado, cuatro de los participantes también presentaban dificultades atencionales, pero únicamente uno de ellos tenía diagnóstico de Trastorno

Tabla 1. Distribución sociodemográfica de la muestra participante

Participantes		Variables sociodemográficas			
Nº	Código/ Rol	Sexo	Edad	Diagnóstico	Experiencia en dinámicas lúdicas
001	Alison	M	18	Discapacidad Intelectual Leve	No
002	Chap	H	20	Discapacidad Intelectual Leve y TEA grado 3	Sí
003	Judith	M	18	Discapacidad Intelectual Leve y TDA	No
004	Lala	H	19	Discapacidad Intelectual Leve	Sí
005	Lili	M	18	Discapacidad Intelectual Leve	Sí
006	Rakee	M	18	Discapacidad Intelectual Leve	Sí
007	Wolfram	H	19	Discapacidad Intelectual Leve	Sí

por Déficit de Atención (TDA). Por lo tanto, teniendo en cuenta la existencia de un único grupo y el reducido tamaño muestral, en términos metodológicos, se trata de un estudio de caso. Asimismo, los sujetos del estudio, salvo dos, contaban todos con experiencia previa, de diversa duración, en dinámicas de juegos de rol, lo que facilitó el conocimiento de unos parámetros básicos, que permitieron el funcionamiento de la intervención y la recopilación de datos (ver Tabla 1).

La muestra fue seleccionada a través de un método de muestreo no probabilístico por conveniencia, debido a la accesibilidad de la muestra, ya que participaban en un taller lúdico-educativo en el que se enmarcaba la actividad.

Para llevar a cabo este tipo de juegos no es recomendable tener un grupo superior a ocho personas, siendo el tamaño recomendable entre cuatro y seis. Tener un grupo mayor supone que la responsabilidad individual se diluya (Darley & Latané, 1968; Sempere-Ripoll et al., 2021), por lo que se reduce drásticamente el grado de participación, limitándose a los tres o cuatro miembros más activos. Por otro lado, también supone que los jugadores se aburran hasta que les llegue el turno de actuar, de modo que empiezan a distraerse y distanciarse de la sesión.

Instrumentos

El presente proyecto constó de ocho sesiones en las cuales se trabajaron de forma transversal aspectos como la resolución de conflictos, la toma de decisiones individuales y grupales, el estilo de comunicación asertivo y la capacidad para interactuar con desconocidos.

A lo largo de las sesiones se utilizaron dos herramientas de recogida de información distintas. Por un lado, se suministró un cuestionario autoadministrado en dos momentos diferentes, antes de comenzar la intervención y después de finalizarla. También se realizaron observaciones directas durante cada una de las sesiones, orientadas a identificar la comunicación no verbal de los participantes.

El cuestionario utilizado para evaluar las habilidades sociales ha sido construido tomando como referencia la Escala de Autoevaluación de Habilidades Sociales, adaptada de la original propuesta por Michelson et al. (1987). Además, se han reescrito los ítems en un formato de lectura fácil para garantizar la accesibilidad a la información, teniendo en consideración las características de los participantes. Esta escala consta de 27 ítems, en los cuales se ofrecen cinco opciones de respuesta, valoradas

cada una como muy pasiva, pasiva, asertiva, agresiva y muy agresiva, de modo que la respuesta que se considera correcta es siempre la respuesta asertiva, mientras que el resto son consideradas erróneas. Al no tener asignado un valor numérico para cada puntuación en la escala original, para el presente estudio, las respuestas se han operativizado como se muestra en la Tabla 2, en aras de facilitar la cuantificación de los resultados.

La totalidad de los ítems se estructuran bajo cuatro bloques, donde se pueden obtener las puntuaciones mínimas y máximas descritas en la Tabla 3, de modo que el mínimo de puntuación que puede obtener un participante en la totalidad del cuestionario es de 27 puntos y el máximo de 81 puntos.

Tabla 2. Puntuaciones de la Escala de Autoevaluación de Habilidades Sociales

Tipo de respuesta	Puntuación obtenida
Muy pasiva / Muy agresiva	1 punto
Pasiva / Agresiva	2 puntos
Asertiva	3 puntos

Tabla 3. Puntuaciones mínimas y máximas de los bloques evaluados

Bloque	Puntuación mínima	Puntuación máxima
Expresión y recepción de cumplidos y críticas	10	30
Petición de ayuda	3	9
Autodefensa de derechos	10	30
Inicio, participación y abandono de una conversación	4	12
Total	27	81

A su vez, dichos bloques se dividen en subconjuntos de ítems, tal y como se muestra en la Tabla 4.

La tabla de observación sistemática consistía en la medición del número de veces que se repiten las conductas a lo largo de todas las sesiones y estaba compuesta por seis componentes y sus respectivos subcomponentes (ver Tabla 5). De forma adicional, se llevó a cabo un registro de todas las sesiones, de modo que se tomaron en consideración otras observaciones no sistematizadas que pudieran resultar relevantes para la intervención.

El juego de rol utilizado en esta intervención se llama *Magissa* (Patsaki & Reyes, 2016). Se trata de un juego enmarcado dentro del género de la fantasía medieval. Gracias a la sencillez de su sistema de juego, está orientado a jugadores principiantes, niños y adolescentes, aunque es apto para cualquier edad. Ha sido seleccionado debido a que incluye un apartado destinado a educadores y hojas de evaluación de necesidades y observación, que han sido utilizadas para realizar observaciones directas no sistematizadas.

Procedimiento de recogida de datos y estrategias de análisis

En lo referente a la evaluación, los participantes cumplimentan el cuestionario descrito en el apartado anterior en dos momentos diferentes: (a) antes de comenzar las sesiones; y (a) después de finalizar la última sesión. Cabe destacar que todos los cuestionarios se completaron en presencia del equipo investigador, de modo que cada pregunta se leyó en voz alta, además de haber sido adaptadas a una lectura fácil. En este proceso, se resolvieron todas las dudas que pudiesen tener los participantes respecto al cuestionario, brindando siempre el apoyo necesario en cada caso concreto.

Las sesiones se llevan a cabo en un Centro de Recursos Didácticos (CRD) situado en la localidad de Alcorcón (Madrid, España). En el CRD también se llevaban a cabo otro tipo de talleres destinados a personas con diferentes tipos de discapacidad. No obstante, la población participante únicamente acu-

Tabla 4. Subconjuntos de ítems (Michelson et al., 1987)

Bloque	Subconjunto	Número de ítems	Total
Expresión y recepción de cumplidos y críticas	Aceptar cumplidos	2	10
	Hacer cumplidos	2	
	Aceptar críticas	4	
	Formular quejas	2	
Petición de ayuda	Pedir favores	2	3
	Formular preguntas	1	
Autodefensa de derechos	Expresión de sentimientos	4	10
	Defensa de los derechos propios	3	
	Rechazar peticiones	2	
	Solución de problemas	1	
Inicio, participación y abandono de una conversación	Iniciar conversación	2	4
	Mantener conversación	1	
	Finalizar conversación	1	

Tabla 5. Contenido de la tabla de observación

Componente	Subcomponente
Distancia corporal	Invade el espacio personal de los otros
	Se aleja ante intentos de acercamiento por parte de los otros
Contacto ocular	Establece contacto ocular cuando alguien se dirige a él/ella
	Establece contacto ocular cuando se dirige a alguien
Contacto físico	Permite el contacto físico
	Resulta molesto/a a los demás con su contacto físico.
Expresión facial	Cambia la expresión ante diferentes situaciones
Postura corporal	Su postura facilita la interacción
Apariencia personal	Su apariencia personal produce rechazo
	Expresa agrado ante un cambio en su apariencia
	Pide un cambio en su apariencia personal

dió al taller de habilidades sociales mediante juegos de rol, al no está el presente estudio vinculado a ninguna otra actividad o servicio del CRD. Sin embargo, cada persona vino acompañada por un profesional de referencia que actuaba como vínculo entre el CRD y los Servicios Sociales de la localidad. La persona de referencia fue una importante ayuda a la hora de conocer a los participantes y aportar pautas básicas de comportamiento que sirvieron para agilizar las sesiones; sin embargo, no intervino directamente en ningún momento a lo largo de los talleres.

Durante todas las sesiones, se realizan observaciones sobre cada uno de los participantes. Estas observaciones tienen por objetivo aportar información adicional que pueda no haberse cubierto con el uso del cuestionario, como procesos de toma de decisiones, liderazgo y otras habilidades sociales de tipo no verbal. Para ello, se elaboró una tabla de observación en la que se recogía información sobre la distancia corporal, contacto ocular, contacto físico, apariencia personal, postura y expresión facial (ver Tabla 4). En la Tabla 4, se anotó la frecuencia de las conductas a observar, tomando como referencia una lista de cotejo que posteriormente se comparó con los registros llevados a cabo por todos los observadores.

De forma adicional, se llevaron a cabo observaciones libres a modo de anotaciones breves en la lista de cotejo. Inmediatamente después de las sesiones, estas se revisaron, completaron y ampliaron.

El proyecto se dividió en ocho sesiones, a razón de una por semana, con una duración aproximada de dos a tres horas cada una; se hizo un total aproximado de veinte horas a lo largo de dos meses.

En la primera sesión, los participantes crearon el personaje que iban a interpretar durante el resto de las sesiones. En este paso definieron la personalidad de los personajes que posteriormente interpretaron, además de otros elementos como su aspecto físico, habilidades y aptitudes. Definieron también qué objetos portarían, además de una breve biografía del personaje. En este primer momento, tiene lugar un proceso de toma de decisiones que es decisivo para el desarrollo de las sesiones posteriores, ya que, en función de las habilidades que posean, se pueden desenvolver mejor o peor según la situación propuesta por el Narrador.

En la segunda sesión, los participantes comenzaron el juego como tal, principalmente en una función introductoria. En primer lugar, el narrador genera un contexto donde los jugadores deben imaginarse inmersos en él. Él le explica a los jugadores cómo es el mundo del juego, qué clase de criaturas lo habitan y los hábitos de convivencia que tienen los personajes dentro de su comunidad. En este punto, se suele enlazar con la historia de cada personaje. Esta primera sesión sirvió también para explicar a los participantes las reglas y mecánicas básicas del juego.

De la tercera a la séptima sesión, se produjo el nudo narrativo, en el que los jugadores deben tomar decisiones que modificarán el desenlace de la historia, de modo que pueden tomar consciencia de las consecuencias que tienen sus decisiones dentro del contexto de juego. A lo largo de estas sesiones, se producen eventos que los obligarán a tomar decisiones, responder ante acusaciones, pedir ayuda o intentar comunicarse de forma asertiva, entre otras. Cada acción suele venir acompañada de una recompensa que pueden consistir en monedas, equipo, hechizos, entre muchos otros tipos de premios, que, en la mayoría de ocasiones, son circunstanciales y necesarios para avanzar en la historia o, al menos, facilitar mucho su desarrollo.

En la octava y última sesión se produce el desenlace narrativo. Es aquí donde los jugadores pueden observar de forma más directa las consecuencias de sus actos y el desenlace de todas las decisiones que han ido tomando a lo largo de todo el juego, al obtener un mejor o peor final narrativo en función de su desempeño a lo largo de toda la aventura. En esta última parte, cobra especial importancia la capacidad de resolución de conflictos, ya que, dependiendo del modo en el que se resuelvan los conflictos finales, la historia concluirá de forma positiva o de forma negativa.

Resultados

Escala de Autoevaluación de Habilidades Sociales

En primer lugar, se realiza un análisis de las frecuencias absolutas de respuesta para cada uno de los participantes. Se observó que, en términos generales, hay una mayor tendencia de emisión de respuestas pasivas, anteponiéndose este estilo comunicativo al estilo agresivo, tal y como puede apreciarse en la distribución de la Tabla 6.

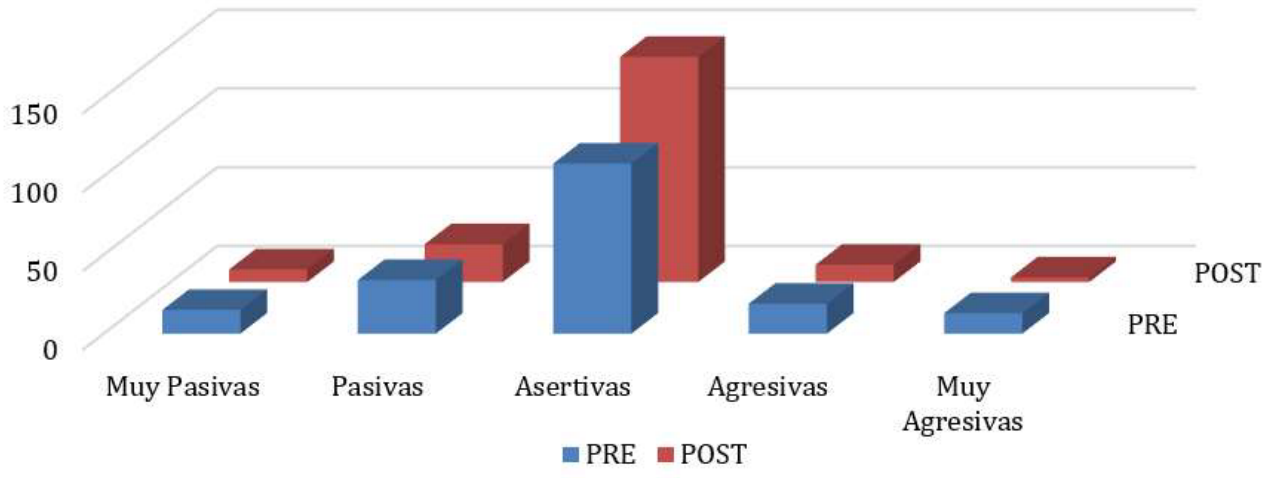
Obviando las respuestas asertivas, la mayor parte de participantes muestran una tendencia a dar respuestas consideradas como pasivas en el cuestionario, salvo el participante 2, quien mostraba una tendencia a las respuestas agresivas. No obstante, todos los participantes mostraron una clara tendencia a responder de forma asertiva desde el inicio de la intervención, mostrando un discreto incremento de éstas en la medición posterior.

De forma global, los resultados obtenidos en la medición previa a la aplicación de la intervención muestran un gran número de respuestas asertivas por parte de los participantes, aunque se puede apreciar una clara tendencia al aumento de respuestas asertivas en la medición posterior a la intervención (ver Figura 1)

Tabla 6. Distribución de frecuencias absolutas de respuesta

	Part. 1		Part. 2		Part. 3		Part. 4		Part. 5		Part. 6		Part. 7	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
Muy pasiva	4	4	2	3	6	4	5	5	6	4	7	1	4	3
Pasiva	1	0	3	0	2	0	1	1	2	1	0	3	6	3
Asertiva	17	22	13	22	15	22	17	19	18	21	16	18	12	19
Agresiva	4	1	5	1	3	0	2	2	1	1	1	4	3	2
Muy agresiva	1	0	4	1	1	1	2	0	0	0	3	1	2	0

Figura 1. Análisis pre-post del total de respuestas obtenidas



Para analizar los resultados, se llevó a cabo la prueba no paramétrica de rangos con signo de Wilcoxon (*W* de Wilcoxon) con un p = .05. Se ha optado por realizar esta prueba debido al pequeño tamaño muestral de la investigación (n = 7). La prueba de Wilcoxon muestra que existen diferencias significativas entre la medición anterior al inicio de la intervención y la posterior, arrojando una significación asintótica de .027 y Z = -2.207.

El cuestionario valora las respuestas en cuatro bloques: "Expresión y recepción de cumplidos y críticas", "Petición de ayuda", "Autodefensa de derechos" e "Inicio, participación y abandono de una conversación". Aunque en la totalidad del cuestionario se han detectado diferencias significativas, en ninguno de los cuatro bloques existen diferencias significativas a nivel individual, a pesar de que la comparación de medias indica un ligero aumento en las puntuaciones entre la primera y la segunda medición. Los bloques que más cerca están de indicar diferencias significativas entre la primera y la segunda medición son "Expresión y recepción de cumplidos y críticas" e "Inicio, participación y abandono de una conversación", tal y como se muestra en la Tabla 7.

Observación cualitativa

Además de los cuestionarios, se realizaron observaciones durante las sesiones en las cuales se prestaba especial atención a las interacciones sociales entre los participantes y los procesos relacionados con la comunicación no verbal.

En estas observaciones, no se han identificado diferencias sustanciales a lo largo de las ocho sesiones que se llevaron a cabo, salvo alguna discreta tendencia al establecimiento de contacto visual y una mejora de la apariencia personal de una de las participantes que, muy probablemente, no estuviese relacionada con la presente intervención. También destaca que el participante 1, en las primeras sesiones, se escondía y evitaba el contacto, tanto ocular como físico, con el resto de los participantes, pero, a partir de la tercera sesión, comenzó a acercarse más tanto a la dinámica de juego como al resto de participantes. De cualquier modo, los participantes 1 y 2 mantenían una relación previa de amistad que probablemente pudo influir en este hecho. Los aspectos referentes a la expresión de agrado ante un cambio en su apariencia o la petición de un cambio en su apariencia personal no han sido una variable observable a lo largo de la intervención, ya que no formaba parte de los objetivos de la intervención, motivo por el que no se trabajó de forma directa. Es posible que, en otros contextos de juegos, se pueda trabajar este aspecto a través del disfraz, tomando como referencia al propio personaje que interpretan.

Por otro lado, el participante 2 tomó el rol de líder desde la primera sesión, aconsejando al resto de participantes qué tipo de personajes tenían que crear y qué necesitaba el grupo. En las siguientes sesiones, continuó esta labor diseñando planes de acción y estrategias para alcanzar la meta y organizando el grupo en subgrupos.

Tabla 7. Resultados de *W* de Wilcoxon

	Expresión y recepción de cumplidos y críticas	Petición de ayuda	Autodefensa de derechos	Inicio, participación y abandono de una conversación	Total
Z	-1.876	-1.518	-1.265	-1.807	-2.207
Sig. asintótica	.061	.129	.206	.071	.027

En cuanto a la toma de decisiones, en las dos primeras sesiones, tres de los participantes tomaron decisiones de forma individual y de forma grupal, pero el resto se dejaban llevar por lo que decían sus compañeros o pedían consejo si se les preguntaba directamente cuál iba a ser su siguiente acción. Esta actitud pasiva por parte de algunos miembros del grupo se mantuvo a lo largo de toda la intervención, pero, si se les preguntaba directamente, tomaban sus propias decisiones, algunas más acertadas que otras, pero de forma genuina y original. En la segunda sesión, se les ofreció a los participantes una lista de objetos y equipamiento para sus personajes, de la que podían elegir únicamente tres objetos. En esta lista de objetos había algunos más o menos apropiados según el tipo de personaje que estuviese interpretando el participante. Únicamente dos de los jugadores eligieron todos los objetos que podían estar relacionados con su personaje de forma directa, mientras que cuatro tomaron solo dos. Es reseñable la elección del participante 7, que eligió un único objeto para sí mismo, pero el resto de los objetos fueron elegidos en función de las necesidades que pudiesen tener sus compañeros, mostrando una actitud prosocial:

> Participante 7: "... Yo con la espada de madera tengo suficiente, así que voy a coger una poción de energía para Rakee (un personaje mago) y las ganzúas para Lala (un personaje pícaro) porque no las ha cogido y seguro que las necesita. Esperad un momento, ¿Alguien ha cogido cuerdas?"

En las primeras sesiones, los participantes daban respuestas más agresivas ante las situaciones en las que se presentaba la oportunidad de luchar. Pronto vieron que las consecuencias de las peleas eran negativas (se rompían los objetos, perdían información importante para continuar, etc.) y, a partir de la cuarta sesión, procuraban encontrar caminos alternativos a la confrontación o la destrucción de objetos:

- Participante 5: "Puedo cargarme la puerta con una bola de fuego".
- Participante 7: "Pero si hacemos mucho ruido seguro que alertamos a los guardias".
- Participante 2: "Hay que buscar otro camino o abrir la puerta sin hacer ruido".
- Participante 7: "¿Por qué no usas las ganzúas que te regalé?"

En cuanto a los combates, en la segunda y tercera sesión, no rechazaban la posibilidad de luchar. Esto puede deberse a la tradición habitual de los videojuegos, a los que algunos de los participantes eran muy aficionados, y en los que superar los combates suponen un refuerzo positivo en tanto que es la forma habitual de conseguir experiencia para mejorar las habilidades, dinero u objetos. Al no obtener nada e incluso tener pérdidas tras iniciar combates, rápidamente comenzaron a entablar diálogos en su lugar, incluso llegando a buscar soluciones pacíficas, por las eran premiados con objetos nuevos, experiencia o dinero.

En la última sesión, una de las situaciones a la que se enfrentaba el grupo, era un conflicto entre dos facciones. Todos los participantes estuvieron de acuerdo en dialogar con ambas partes, descubrir qué quería cada facción y mediar entre ambas para intentar llegar a un acuerdo. Para ello, agasajaron a ambos líderes, les llevaron tributos y suavizaron las palabras que decía el uno sobre el otro para no empeorar la situación y mejorar su relación.

Discusión

Como se ha podido observar en los resultados obtenidos en la medición previa a la intervención, en general, los participantes ya mostraron un nivel aceptable de respuestas asertivas. Esto puede deberse a que, en el grupo al que pertenecían, ya habían trabajado las habilidades sociales con anterioridad. No obstante, han existido diferencias discretamente significativas entre la primera y la última recogida de datos, sobre todo en aquellos ítems que se corresponden con situaciones que se han dado dentro del juego.

Tomando en consideración las observaciones directas realizadas, se puede apreciar de forma ge-

neral cómo los usuarios no suelen mantener el contacto visual o mantienen posturas corporales que dificultan la comunicación, además de no existir diferencias significativas a lo largo de las observaciones realizadas durante las ocho sesiones.

En las primeras sesiones, los participantes no trataban de evitar el conflicto, aunque tampoco los buscaban. Tras ver que los conflictos les aportaban repercusiones negativas (pérdida de pistas importantes, rotura de objetos, críticas provenientes de personajes no jugadores, entre un largo etcétera), pronto comenzaron a buscar estrategias alternativas a la agresión y comenzaban a negociar y evitar los conflictos.

El juego de rol puede ser un apoyo importante para la adquisición y aprendizaje de habilidades sociales, debido a la relevancia que entrañan en el propio concepto de discapacidad intelectual y la mejora de su funcionamiento (Cuesta et al., 2019; Flórez, 2018). De forma similar, otros autores han descrito cómo los juegos sirven para que las personas desarrollen y entrenen otras capacidades. Dependiendo de las características del juego y del grado de inmersión del participante, pueden aportar una fuente inagotable de situaciones en las que se puede poner a prueba las capacidades de los participantes. Gómez-Martín et al. (2004) describen cómo se pueden dar aprendizajes basados en videojuegos a través de un programa de Intervención Multidimensional para la Ansiedad Social (IMAS) que gira en torno a cinco dimensiones: (a) Interacción con desconocidos, (b) Interacción con el sexo opuesto, (c) Expresión asertiva de molestia, desagrado o enfado, (d) Quedar en evidencia/Hacer el ridículo y (e) Hablar en público/Interacción con autoridades (Caballo et al., 2019). Aunque el IMAS está enfocado en su función como tratamiento terapéutico, comparte la representación de situaciones como medio para el entrenamiento en habilidades sociales, de forma similar a cómo se dan de manera natural en los juegos de rol. Además, este programa de intervención también incide sobre la asertividad, al combinar tanto técnicas tradicionales (por ejemplo, exposición a situaciones reales) como estrategias propias de las terapias de tercera generación, como la psicoeducación y el entrenamiento en aceptación y conciencia plena (*mindfulness*). Aunque los objetivos de la intervención terapéutica son muy distintos al de la presente investigación, es posible que la adaptación del modelo IMAS, sin olvidar el objetivo lúdico, pueda permitir la obtención de mejores resultados.

González y Solovieva (2017) también analizan los efectos del juego grupal en el desarrollo psicológico a través de un estudio de caso. Su análisis mostró que el juego grupal fomenta el desarrollo positivo de la comunicación, la interacción social, la expresión de las emociones y otros factores como la participación activa y voluntaria, además de activar la función simbólica.

Con el fin de incrementar las conductas sociales positivas, Del Moral y Villalustre (2018) utilizaron juegos de rol a través de la interacción digital o *digital storytelling*, de modo que pudiesen activar habilidades analíticas, metacognitivas y prosociales, con el objetivo de que los participantes aprendiesen a identificar y responder de forma asertiva ante conflictos violentos y situaciones de acoso escolar.

Un aspecto al que es altamente recomendable prestar especial atención es la posibilidad de aparición de adicción al juego. Aunque no es frecuente, existe la puede nacer cierta adicción hacia este tipo de juegos, sobre todo en personas que tienen dificultades sociales, ya que la interacción social por sí misma puede suponer un fuerte reforzador para los participantes, llegando a producir una sensación de dependencia psicológica que difícilmente ven satisfecha de otro modo (Carbonell et al., 2009). Otro factor que puede favorecer la dependencia, tal y como la describió Lagache (1958), es la identificación heroica, ya que la persona se vincula a fantasías de omnipotencia, independencia, liderazgo, orgullo y prestigio. Estos procesos, aunque están más vinculados con la identidad personal, también se pueden relacionar con la teoría psicoanalítica de Freud (1979), la cual afirma que el Yo (real, los recur-

sos de los que dispone la persona) entra en conflicto con el Yo ideal (que tiene un carácter narcisista y fantasioso), produciendo una resolución que puede derivar en el anclaje al Yo ideal.

De cara a futuras investigaciones, es importante introducir factores que afectan de forma directa a las habilidades sociales, como la autoestima y el autoconcepto. Esta estrecha relación ha sido descrita por Caballo et al. (2018), de modo que se establece una triple relación entre habilidades sociales, autoestima y ansiedad social.

Referencias

Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo. (2011). *Discapacidad Intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo* (11ª ed.). Alianza Editorial.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. General Learning Press.

Bandura, A., & Walters, R. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad.* Alianza Editorial.

Bateson, G. (1972). *A theory of play and fantasy*. Chandler.

Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa* (Vol. 1). Editorial La Muralla.

Brell, M. (2006). Juegos de rol. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa, 33*, 104-113. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2039577

Burgaleta, R., & Fernández, J. (1984). *Metodología de la Psicología Diferencial*. Universidad Complutense de Madrid.

Caballo, V. E. (1986). Evaluación de las habilidades sociales. En R. Fernández Ballesteros & Carrobles, J. (Eds.), *Evaluación Conductual: Metodología y aplicaciones* (pp. 553-595). Pirámide.

Caballo, V. E., Salazar, I. C., & Equipo de Investigación CISO-A. (2018). La autoestima y su relación con la ansiedad social y las habilidades sociales. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual, 26*(1), 23-53. https://core.ac.uk/download/pdf/289993617.pdf

Caballo, V. E., Salazar, I. C., & Hofmann, S. G. (2019). Una nueva Intervención Multidimensional para la Ansiedad Social: El programa IMAS. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual, 27*(1), 149-172. https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/04/09.Caballo-27-1EsAL.pdf

Campo, L., & Martínez, Y. (2009). Habilidades sociales en estudiantes de psicología de una universidad privada de la Costa Caribe colombiana. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología, 2*(1), 39-51. https://reviberopsicologia.ibero.edu.co/article/view/rip.2104

Carbonell, X., Talarn, A., Berany, M., Oberst, U., & Graner, C. (2009). Cuando jugar se convierte en un problema: el juego patológico y la addicción de los juegos de rol online. *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport,* (25), 201-220. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3101263

Cuesta, J. L., de la Fuente, R., & Ortega, T. (2019). Discapacidad intelectual: una interpretación en el marco del modelo social de la discapacidad. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas, 10*(18), 85-100. https://www.redalyc.org/journal/5886/588662103007/html/

Dagnan, D., Taylor, L., & Burke, C. K. (2023). Adapting cognitive behaviour therapy for people with intellectual disabilities: An overview for therapist working in mainstream or specialist services. *The Cognitive Behaviour Therapist, 16*(3), 1-12. https://www.cambridge.org/core/journals/the-cognitive-behaviour-therapist/article/adapting-cognitive-behaviour-therapy-for-people-with-intellectual-disabilities-an-overview-for-therapist-working-in-mainstream-or-specialist-services/51007B495A75AB4CDAF3DBE38DF0431F

Darley, J. M., & Latané, B. (1968). Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology, 8*(4), 377-383. https://doi.org/10.1037/h0025589

Del Moral, M. E., & Villalustre, L. (2018). Análisis de serious games anti-bullying: recursos lúdicos para promover habilidades prosociales en escolares. *Revista Com-*

plutense de Educación, 29(4), 1345-1364. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6586030

Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L. E., & Dixon, D. (2011). Gamification: Toward a definition. *Design, ACM CHI*, 12-15. http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf

Elliott, S., DiPerna, J., Mroch, A., & Lang, S. (2004). Prevalence and patterns of academic enabling behaviors: An analysis of teachers' and students' ratings for a national sample of students. *School Psychology Review, 33*(2), 302-309. https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086250

Fernández, M. (1999). Aspectos positivos y negativos del conflicto. En J. F. Morales & S. Yubero (Eds.), *El grupo y sus conflictos* (pp. 25-46). Universidad de Castilla-La Mancha.

Feuerstein, R., Rand, Y., & Hoffman, M. (1979). *Dynamic assessment of retarded performers. The learning Assessment Device: Theory, Instruments and Techniques.* University Park Press.

Flórez, J. (2018). La comprensión actual de la discapacidad intelectual. *Sal terrae, 106,* 479-492. https://www.lacusaragon.org/wp-content/uploads/2018/07/AQU%C3%8D.pdf

Freud, S. (1979). *Obras completas. El yo y el ello y otras obras (1923-195)*. Amorrortu. https://www.srmcursos.com/archivos/arch_57c42ae56e1df.pdf

Gallardo, J. A., & Gallardo, P. (2018). Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil. *Revista Educativa Hekademos,* (24), 41-51. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6542602

García, C. (2005). Habilidades sociales, clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Liberabit Revista de Psicología, 11*, 63-74. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601108

García, M. (2011). *Habilidades sociales en niños y niñas con discapacidad intelectual*. Eduinnova.

García-Grau, E., Fusté, A., Ruiz, J., Arcos, M., Balaguer, G., Guzmán, D., & Bados, A. (2019). *Entrenamiento en asertividad y habilidades sociales*. Universitat de Barcelona. http://hdl.handle.net/2445/136063

Gómez-Martín, M. A., Gómez-Martín, P. P., & González-Calero, P. A. (2004). Aprendizaje basado en juegos. *Icono14, 2*(2), 1-13. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1335379

González, C. X., & Solovieva, Y. (2017). Efectos del juego grupal en el desarrollo psicológico de un niño con síndrome de Down. *Pensamiento Psicológico, 15*(1), 127-145. https://www.redalyc.org/pdf/801/80149351009.pdf

Grande, M., & Abella, V. (2010). Los juegos de rol en el aula. Teoría de la Educación. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 11*(3), 56-84. https://www.redalyc.org/pdf/2010/201021093004.pdf

Herranz, P. (2013). Teorías y desarrollo del juego. En P. Herranz & P. Sierra (Coord.), *Psicología Evolutiva I. Volumen II. Desarrollo social* (Vol. II, pp. 225-247). Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Huizinga, J. (1949). *Homo ludens: A study of the play-element in culture*. Routledge & Kegan Paul.

Kapp, K. (2012). Games, gamification and the quest for learner engagement. *Training and Development Magazine, 66*(6), 64-68. https://www.td.org/magazines/td-magazine/games-gamification-and-the-quest-for-learner-engagement

Kapp, K., Latham, W., & Ford-Latham, H. (2016). *Integrated learning for ERP success: A learning requirements planning approach*. CRC Press.

Lagache, D. (1958). *La Psychanalyse*. P.U.F.

Luna, Y. G., Conde, A. J., & Rincón, P. E. (2021). Propuesta Didáctica para el Mejoramiento de la Lectura y Escritura: el Juego de Rol en la Virtualidad. *Conocimiento, Investigación y Educación, 1*(11), 31-43. https://ojs.unipamplona.edu.co/index.php/cie/article/view/1052

Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P., & Kazdin, A. E. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia*. Martínez Roca, S.A.

Montañés, J. (Coord.) (2003). *Aprender y jugar: Actividades educativas mediante el material lúdico-didáctico Prismaker System*. Universidad de Castilla-La Mancha.

Montañés, J., Parra, M., Sánchez, T., López, R., Latorre, J. M., Blanc, P., Sánchez, M.J., Serrano, J. P., & Turégano, P. (2000). El juego en el medio escolar. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete,* (15), 235-260. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2292996

Ortiz-Colón, A. M., Jordán, J., & Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa, 44*, 1-17. http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844173773

Patsaki, E., & Reyes, F. (2016). *Magissa, rol para niños*. Nosolorol.

Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. William Heinemann LTD.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1971). *Psicología del niño*. Editorial Morata.

Robledo, J. L., Navarro, F., & Jiménez, S. (2013). Gamificación como estrategia de marketing interno. I*ntangible Capital, 9*(4), 1113-1144. https://www.redalyc.org/pdf/549/54929516008.pdf

Rodríguez, C. (2018). Gamificación en educación superior: experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa,* (63), 29-41. https://doi.org/10.21556/edutec.2018.63.927

Sandoval, S. A. (2012). *Psicología del Desarrollo Humano I*. Dirección General de Escuelas Preparatorias.

Sempere-Ripoll, F., Andrés-Navarro, B., Rodríguez-Villalobos, A., & Alarcón-Valero, F. (2021, 13-15 julio). *Aplicación de los conceptos del Aprendizaje Basado en Equipos como herramienta para potenciar la responsabilidad del alumno en su propio aprendizaje para tamaños de grupos grandes* [Congreso]. IN-RED 2021: VII Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red. Valencia, España. http://hdl.handle.net/10251/17596420

Shalock, R. (2018). Seis ideas que están cambiando el campo de las discapacidades intelectuales y del desarrollo en todo el mundo. *Siglo Cero, 49*(1), 7-19. http://sid.usal.es/idocs/F8/ART21906/schalock_es.pdf

Tolchinsky, Z. L. (2008). Usar la lengua en la escuela. *Revista iberoamericana de educación, 46*, 37-54.

Valderrama, B. (2015). Los secretos de la gamificación: 10 motivos para jugar. *Capital Humano,* (295), 73-78. https://www.altacapacidad.com/wp-content/uploads/2020/07/Los-secretos-de-la-gamificacion.pdf

Vand de Vliert, E. (1997). *Enhancing performance by conflict stimulating intervention*. Sage.

Verdugo, M.A., & Gutiérrez, B. (2011). *Discapacidad intelectual. Adaptación social y problemas de comportamiento*. Ediciones Pirámide.

Verdugo, M. A., Amor, A. M, Fernández, M., Navas, P., & Calvo, I. (2018). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: una reforma pendiente. *Siglo Cero, 49*(2), 27-58. https://doi.org/10.14201/scero20184922758

Vinyals, X. (2006). El juego y las personas con discapacidades. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa,* (33), 73-82. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2039571