



Domus Ludens

"COOPERACIÓN,
MOTIVACIÓN Y
PARTICIPACIÓN"

"LOS JUEGOS NOS PERMITEN
DESPEJAR LA MENTE Y
OLVIDARNOS DE LAS COSAS
DEL DÍA A DÍA"



LA PARTICIPACIÓN DE JÓVENES EN ACOGIMIENTO
RESIDENCIAL EN SESIONES DE JUEGOS DE MESA:
EVALUACIÓN DE UN PROYECTO PILOTO.
PRODUCTO INTELECTUAL 3 (I03)





"El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un aval de los contenidos, que reflejan sólo las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contiene."

Este documento está disponible en los siguientes idiomas:

[Inglés](#)[Catalán](#)[Castellano](#)[Alemán](#)[Polaco](#)

El informe dispone de materiales complementarios que se pueden consultar a través de este código QR:



Autoría:

Dra. Carme Montserrat, profesora e investigadora de la Universidad de Girona

Dr. Edgar Iglesias, profesor e investigador de la Universidad de Girona

Rosa Sitjes-Figueras, estudiante de doctorado de la Universidad de Girona

Coral Gallardo, estudiante de doctorado y directora de un centro residencial de la Fundació Resilis

Aviso legal:



Esta obra está sujeta a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY 4.0)

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Por citar este documento:

Montserrat, C., Iglesias, E., Sitjes-Figueras, R., y Gallardo, C. (2023). *La participación de jóvenes en acogimiento residencial en sesiones de juegos de mesa: Evaluación de un proyecto piloto. Producto intelectual 3 (IO3)*. Universidad de Girona.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
2. OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN.....	5
3. METODOLOGÍA.....	6
3.1 Proceso compartido de evaluación del proyecto piloto	6
3.2 Participantes.....	7
3.2.1 Los centros residenciales.....	7
3.2.2 En el pre y post-test	8
3.2.3 En la valoración semanal de las sesiones de juego	11
3.3 Instrumentos	12
3.3.1 Los cuestionarios pretest posttest	12
3.3.2 Los informes semanales	13
3.4 Procedimiento de la recogida de datos	13
3.5 Análisis de datos.....	13
3.6 Consideraciones éticas	14
4. RESULTADOS	15
4.1 Resultados del pre y post test	16
4.1.1 Sobre las habilidades de los adolescentes	16
4.1.2 Sobre cómo se sienten los y las adolescentes respecto a su vida.....	21
4.1.3 Sobre el uso del tiempo	24
4.1.4 Relación con las demás personas del centro residencial en el que viven.....	25
4.1.5 Retos previstos antes de empezar el proyecto	26
4.2 Resultados de la evaluación del proyecto.....	27
4.2.1 Resultados cuantitativos de valoración en el post-test	27
4.2.2 Resultados cuantitativos de los informes semanales	36
4.2.3 Resultados cualitativos de los cuestionarios y de los informes semanales	39
5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	46
5.1. Consideraciones sobre el método y el contexto del piloto.....	46
5.2 Conclusiones sobre los resultados pre-test y post-test	46
5.3. Conclusiones en torno a la satisfacción con el proyecto	47
5.3.1 El juego como recurso lúdico que genera satisfacción	48
5.3.2 El juego como recurso para la socialización en los centros residenciales	48
5.3.3 El juego como recurso educativo polivalente	49
5.3.4 Es necesario preservar unas condiciones específicas para el juego	50
5.3.5 Orientaciones para la práctica del juego en los centros residenciales	51

1. INTRODUCCIÓN

El Proyecto Domus Ludens ha querido fomentar la cultura del juego en centros residenciales de protección a la infancia de tres países europeos: España ¹, Polonia y Alemania. Domus Ludens traducido del latín significa "la casa que juega".

Ficha técnica del proyecto:

- Programa: Erasmus+ (Erasmus KA205-9D6907E0)
- Tipo de proyecto: Strategic Associations in the field of Youth (Innovation)
- Título del proyecto: Domus Ludens – La casa que juega
- Duración del proyecto: inicialmente de 22 meses, prorrogado 3 meses más
- Fecha de inicio y fin del proyecto: 15 de enero de 2021 – 14 de febrero 2023

El proyecto ha contado con la participación de 5 socios de 3 países europeos, España, Polonia y Alemania. Los socios del proyecto disponen de perfiles complementarios:

- 1) servicios de atención residencial para adolescentes, mediante tres entidades del tercer sector:
 - Resilis Foundation (España),
 - S & S gem Gesellschaft für Soziales mbH (Alemania)
 - Fundacja Samodzielni Robinsonowie (Polonia)
- 2) expertos en juegos de mesa (Cooperativa la Juganera (España)); y
- 3) experiencia académica (Universidad de Girona (España)).

Asimismo, los 5 socios disponen de conocimientos en la implementación de proyectos financiados por Erasmus+.

El proyecto ha consistido en que, durante un período de 8 meses (noviembre 2021-junio 2022), los y las adolescentes de los centros residenciales que participaban en el proyecto piloto, jugasen a juegos de mesa modernos una vez a la semana. Los centros participantes están gestionados por las 3 entidades del tercer sector que han participado en el proyecto, una de cada país .

Para fomentar la cultura del juego en centros residenciales se creó la figura del agente lúdico, educadores y educadoras sociales de los centros que han dinamizado las sesiones de juegos de mesa, al menos 10 en cada país, los cuales siguieron una formación inicial. Por otra parte, se ha realizado un uso educativo de unos juegos de mesa modernos que se seleccionaron específicamente para el proyecto piloto, con la finalidad de mejorar las competencias personales de adolescentes en acogimiento residencial y su bienestar subjetivo.

¹ En España el proyecto se ha aplicado concretamente en Cataluña.



Por tanto, el objetivo general del proyecto Domus Ludens ha sido el de fomentar el "derecho al juego" de los niños, las niñas y adolescentes (13-17 años) que viven en centros residenciales, llevar a cabo una prueba piloto de ocho meses de sesiones de juegos de mesa semanales, para evaluar si el juego regular, estructurado y guiado profesionalmente tiene un impacto positivo en el "bienestar" de este grupo objetivo particularmente vulnerable y analizar qué habilidades cognitivas, emocionales y sociales se pueden trabajar mediante el juego regular.

El proyecto Domus Ludens ha elaborado tres productos que se complementan:

1. La Guía de juegos de mesa
2. El Manual del agente lúdico
3. La Evaluación del impacto de la participación en sesiones de juego regulares y sistemáticas en relación con el bienestar subjetivo y la adquisición de habilidades de adolescentes en acogimiento residencial

El presente documento consiste en el tercer producto, la evaluación del Proyecto Domus Ludens. El equipo de investigación Liberi² de la Universidad de Girona ha sido el socio encargado de evaluar este programa piloto realizado en el curso 2021-22.

Para conocer mejor el proyecto también se puede consultar la [Página web del Domus Ludens](#)³.

2. OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN

El objetivo de la evaluación era saber si la participación en sesiones de juegos de mesa ha tenido un impacto positivo en los adolescentes acogidos en centros residenciales. Más concretamente el proyecto se ha centrado en conocer (i) el bienestar subjetivo de los adolescentes en acogimiento residencial, (ii) sus habilidades cognitivas, sociales y emocionales, (iii) la relación con el resto de adolescentes y personal educativo de los centros, antes y después del desarrollo del proyecto piloto. También se ha querido conocer (iv) el uso que hacen del tiempo libre los adolescentes en acogimiento residencial y por último (v) la valoración y satisfacción con las sesiones semanales de juego. Las fuentes de información han sido los propios adolescentes, el personal educativo de los centros residenciales, y las/los agentes lúdicos.

Cabe decir también que la evaluación del proyecto tenía en última instancia la voluntad de realizar recomendaciones sobre cómo fomentar y mantener la cultura del juego en los centros residenciales.

² Libere. Grupo de investigación en infancia, juventud y comunidad (IRE). Concretamente las personas implicadas en la investigación han sido: Dra. Carme Montserrat, dr. Edgar Iglesias, Rosa Sitjes y Coral Gallardo. Universidad de Gerona.

³ Página web del Proyecto Domus Ludens: <https://www.domusludens-project.com/>

3. METODOLOGÍA

3.1 Proceso compartido de evaluación del proyecto piloto

Para conocer los resultados del proyecto piloto, consistente en la participación en sesiones de juegos de mesa modernos de forma regular y sistemática, la evaluación contó con una metodología de recopilación de datos cuantitativos y cualitativos. Por un lado, se desarrolló un diseño pre y post-test que recogía las perspectivas de los principales agentes implicados para ver las diferencias que se podían observar antes de empezar el piloto y ocho meses después al terminarlo, y por otro con la emisión de informes semanales de valoración y satisfacción con las sesiones de juego.

Las fechas clave de la evaluación del proyecto han sido las siguientes:

Mayo 2021 – junio 2021	Junio 2021 - julio 2021	Septiembre 2021 – octubre 2021	Noviembre 2021 – junio 2022	Junio 2022 – julio 2022	Septiembre 2022 – Enero 2023
Elaboración de los instrumentos de investigación	Traducción de los instrumentos	Envío de los cuestionarios pre-test	Desarrollo del piloto de 8 meses	Envío de los cuestionarios post-test	Análisis y difusión de los resultados

Además, durante el proyecto Domus Ludens ha sido fundamental la comunicación constante entre los socios y las diferentes reuniones y encuentros que se han realizado han permitido diseñar y evaluar el proyecto de forma colaborativa, logrando cohesión y comunicación entre los socios para facilitar el desarrollo del proyecto. Aportamos un repaso de las fechas clave:

- El 25 y 26 de enero de 2021 tuvo lugar la Kick off Meeting con todos los socios del proyecto Domus Ludens. A partir de entonces se han realizado reuniones mensuales virtuales durante los 24 meses del proyecto, lideradas por 'Resilis'.
- Los días 20, 21, 22, 23 y 24 de septiembre de 2021 se celebró el primer encuentro internacional en Girona, Cataluña, con los objetivos de: i) hacer que los socios pudiéramos aprender sobre el mundo de los juegos de mesa (conocer la historia de los juegos, jugar a algunos juegos, compartir estrategias a seguir a la hora de hacer jugar a los adolescentes, etc.), ii) organizar la formación de los agentes lúdicos y iii) concretar los siguientes pasos del proyecto. Fue liderado por el socio de 'La Juganera'.
- Durante los meses de septiembre y octubre, se formaron alrededor de treinta educadores/as sociales de los tres países como "agentes lúdicos", que posteriormente implementaron iniciativas de juego en los respectivos centros de atención residencial, en Cataluña, Polonia y Alemania. Además, a lo largo de proceso se ha procurado que estos agentes lúdicos estuvieran en formación constante y aprendiendo nuevos juegos y estrategias. En el caso de algunas bajas durante el proyecto piloto, se reemplazaron por nuevos profesionales.



- Los días 15, 16 y 17 de mayo de 2022 se realizó el segundo encuentro presencial internacional en Hamburgo (Alemania), donde se cerraron los productos OI1 y OI2 y se organizó la fase final de evaluación del piloto.
- Los días 21, 22 y 23 de septiembre de 2022 se celebró el tercer encuentro presencial internacional en Varsovia, Polonia, donde el equipo Liberi compartió los resultados preliminares de la evaluación del piloto.
- El 25 de octubre de 2022 se celebró la Ludic Agents Meeting, virtual, con la participación de los agentes lúdicos de los centros residenciales de cada país. Esta reunión tuvo una parte conjunta y una parte en la que los agentes lúdicos se dividieron en grupos por países (para facilitar que se pudieran expresar en su lengua). Durante el encuentro se habló de cómo habían abordado las situaciones de conflicto, cómo habían motivado a los y las adolescentes, cómo trabajaban con los y las adolescentes cuando alguien perdía la partida, cómo se sintieron con el proyecto piloto, cómo pensaban que debía continuar el proyecto y cuáles eran los principales retos.
- El día 9 de diciembre de 2022 se realizó la clausura del proyecto en Polonia, con la celebración de una conferencia final nacional.
- Los días 12 y 13 de enero de 2023 se realizó el último encuentro presencial internacional en Girona, Cataluña.
- El día 20 de enero de 2023 se realizó la clausura del proyecto en Cataluña, con la conferencia final nacional.
- El día 26 de enero de 2023 se realizó la clausura del proyecto en Alemania, también con su conferencia final nacional.

Cada entidad disponía de una persona que coordinaba el seguimiento de cómo funcionaban las sesiones de juego en cada uno de los servicios. Estas personas contactaban periódicamente con cada centro para consultar cómo iba el proyecto piloto y discutir las dificultades que iban surgiendo (aislamientos a causa de la Covid, festividades, encontrar espacio y tiempo regular para jugar etc.). Estos aspectos también se han comentado durante las reuniones mensuales entre los socios, procurando buscar estrategias para buscar soluciones y promover que los centros jugaran semanalmente.

3.2 Participantes

3.2.1 Los centros residenciales

Los centros participantes en el proyecto piloto fueron 7 de Cataluña, 6 de Polonia y 10 de Alemania (Tabla 1). Sin embargo, en Cataluña hubo 2 centros más aparte de los 7 que también jugaron (en un caso regularmente y en el otro esporádicamente) y respondieron los informes semanales y valoraron las sesiones semanalmente, pero no constan en la tabla 1 al no ser parte del pre-test/post-test, pero sí en la recopilación de los informes semanales (ver más adelante tabla 10).

Mesa 1. Muestra de centros y personas participantes en el proyecto piloto

	Cataluña	Polonia	Alemania	Total
Número de centros residenciales seleccionados	7	6	10	23
Total de niños y adolescentes que viven en cada uno de los centros residenciales seleccionados	80	157	97	334
Total de adolescentes que participan en el proyecto piloto				
Pre-test	51	46	41	138
Post-test	42	44	26	112
Número de agentes lúdicos	14	21	22	57

3.2.2 En el pre y post-test

Las personas que respondieron a los cuestionarios pre y post test son los y las adolescentes acogidos en centros residenciales de Cataluña, Polonia y Alemania y sus educadores referentes (independientemente de si eran también los agentes lúdicos). Concretamente, los criterios de inclusión en el proyecto piloto eran los siguientes:

- Chicos y chicas de entre 13 y 17 años acogidos en centros residenciales de las organizaciones de los países donde se realizaba el estudio, que quisieran participar voluntariamente en el proyecto piloto y que se previera que siguieran en el centro hasta el final de la experiencia piloto, aunque en el sistema de protección este tema es difícil de saber con certeza.
- El educador de referencia de cada uno de los adolescentes que participaba.

Así, cada uno de los 3 países debía seleccionar al menos 40 adolescentes, y los educadores/as sociales de cada uno de ellos. Tal y como puede verse en la tabla 2, finalmente la muestra ha sido de 226 personas (112 adolescentes y 114 educadores/as sociales). Las diferencias entre el número de participantes antes de empezar el proyecto piloto (Pre) y al terminar (Post) se deben a que ha habido una pérdida de participantes, previsible en el contexto residencial de protección. Los motivos suelen ser la baja del centro del joven (por regreso a la familia o el traslado a otro recurso de protección), la complejidad de sus circunstancias personales y familiares o el hecho de que acabara jugando los fines de semana coincidiendo en que tenía permiso para irse con la familia.

Tabla 2. Participantes según agente y país

		Adolescentes		Educadores/as sociales		Total	
		N	%	N	%	N	%
Cataluña	Pre	51	37,0	52	37,7	103	37,3
	Post	42	37,5	39	34,2	81	35,8
Polonia	Pre	46	33,3	45	32,6	91	33,0
	Post	44	39,3	47	41,2	91	40,3
Alemania	Pre	41	29,7	41	29,7	82	29,7
	Post	26	23,2	28	24,6	54	23,9
Total	Pre	138	100	138	100	276	100
	Post	112	100	114	100	226	100

Las características de los participantes según género y país pueden consultarse en las tablas 3 y 4. Destaca una mayoría de chicos entre los adolescentes y una mayoría de mujeres entre los y las profesionales. En el post-test hay un 3,6% de los y las adolescentes participantes y un 0,9% de los y las profesionales que indican un género diverso y en pocos casos han preferido no indicarlo.

Mesa 3. Adolescentes participantes según género y país

Adolescentes		Cataluña		Polonia		Alemania		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Chico	Pre	30	58,8%	23	50,0%	18	43,9%	71	51,4%
	Post	27	64,3%	20	46,5%	14	53,8%	61	55,0%
Chica	Pre	19	37,3%	23	50,0%	18	43,9%	60	43,5%
	Post	14	33,3%	23	53,5%	9	34,6%	46	41,4%
No binario	Pre	2	3,9%	0	0%	5	12,2%	7	5,1%
	Post	1	2,4%	0	0%	3	11,5%	4	3,6%
Total	Pre	51	100%	46	100%	41	100%	138	100%
	Post	42	100%	43	100%	26	100%	111	100%

Mesa 4. Educadores/as sociales participantes según género y país

Educadores/as sociales		Cataluña		Polonia		Alemania		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Hombre	Pre	15	28,8%	7	15,6%	9	22,5%	31	22,6%
	Post	7	17,9%	10	21,7%	2	7,7%	19	17,1%
Mujer	Pre	37	71,2%	38	84,4%	31	77,5%	106	77,4%
	Post	32	82,1%	35	76,1%	24	92,3%	91	82%
No binario	Pre	-	-	-	-	-	-	-	-
	Post	0	0%	1	2,2%	0	0%	1	0,9%
Total	Pre	52	100%	45	100%	40	100%	137	100%
	Post	39	100%	46	100%	26	100%	111	100%

La media de edad de los adolescentes al finalizar el proyecto piloto es de 15,96 años (DT=1,833) y la de los educadores de 33,63 años (DT=9,305) (Tabla 5). Por países (Tabla 6) la media de edad de los profesionales en Alemania es más joven, y en cambio la más alta está en Polonia.

Mesa 5. Medias de edad de los y las adolescentes y profesionales en función de su género

		Adolescentes	Educadores/as sociales
Chico / Hombre	Pre	15,04	32,90
	Post	15,77	35,40
Chica / Mujer	Pre	15,58	31,14
	Post	16,24	33,27
No binario	Pre	15,50	-
	Post	15,25	41
Sin indicar	Pre	-	31
	Post	-	31
Total	Pre	15,30	31,53
	Post	15,96	33,63

Mesa 6. Medias de edad de los y las adolescentes y profesionales en función del país

		Adolescentes	Educadores/as sociales
Cataluña	Pre	15,43	30,23
	Post	15,74	30,59
Polonia	Pre	15,04	37,56
	Post	15,98	39,16
Alemania	Pre	15,43	26,60
	Post	16,27	28,43

El 80,3% de los profesionales eran educadores sociales, el 5,1% pedagogos y un 14,6% tenían otros perfiles profesionales (Tabla 7). Estas diferencias responden a las normativas que regulan el perfil de los profesionales en este ámbito en cada país.

Mesa 7. Perfil de los y las profesionales

	Cataluña	Polonia	Alemania	Total
Educador/a social	100%	63,6%	73,2%	80,3%
Pedagogo/a	0%	6,8%	9,8%	5,1%
Otros	0%	29,5%	17,1%	14,6%

Entre los y las adolescentes, el 83,3% eran nacidos en el país donde se desarrollaba el proyecto piloto y el 16,7% habían nacido en un país diferente al que se encontraban, pero las diferencias entre países son importantes, habiendo más extranjeros en los servicios de la fundación de Cataluña. El 98,5% de los educadores y educadoras sociales habían nacido en el país donde se realizaba el estudio (Tabla 8).

Mesa 8. País de nacimiento de los/las adolescentes y de los y las profesionales

		Cataluña	Polonia	Alemania	Total
Adolescentes	Este país	68,6%	100%	82,5%	83,3%
	Otro país	31,4%	0%	17,5%	16,7%
Educadores/as sociales	Este país	98%	100%	97,6%	98,5%
	Otro país	2%	0%	2,4%	1,5%

En cuanto a las características de los centros residenciales, la mayoría de los adolescentes se encontraban en centros residenciales abiertos, mientras que en dos, uno de Cataluña y uno de Polonia se encontraban en centros residenciales especializados por motivos asociados a necesidades especiales y a problemas conductuales

En cuanto al tiempo que llevaban en el centro en el momento de responder a los cuestionarios pre-test, destaca que el 43% de los y las adolescentes llevaban entre 1 y 3 años viviendo en el centro, mientras que la mitad de los y las profesionales hacía más de tres años que trabajaban, siendo la plantilla más estable en Polonia (Tabla 9). Hay que tener en cuenta que los y las educadoras sociales que respondían a los cuestionarios eran los y las referentes de los y las adolescentes.

Mesa 9. Tiempo que llevaban viviendo o trabajando en el centro (según país)

		Cataluña	Polonia	Alemania	Total
6 meses o menos	Adolescentes	29,4%	18,2%	25,0%	24,4%
	Educadores/as sociales	3,9%	0,0%	19,5%	7,3%
Entre 7 y 11 meses	Adolescentes	11,8%	20,5%	12,5%	14,8%
	Educadores/as sociales	7,8%	20,0%	22,0%	16,1%
Entre 1 y 3 años	Adolescentes	43,1%	34,1%	52,5%	43,0%
	Educadores/as sociales	31,4%	15,6%	24,4%	24,1%
Más de 3 años	Adolescentes	15,7%	27,3%	10,0%	17,8%
	Educadores/as sociales	56,9%	64,4%	34,1%	52,6%

Aunque en los centros había adolescentes que inicialmente no fueron incluidos 'oficialmente' en el proyecto piloto (por ser menores de 13 años o por no querer participar) a lo largo del desarrollo de las sesiones de juego, han acabado jugando más adolescentes de los que contestaron el pretest: tanto los más pequeños, como los que se fueron motivando viendo a los demás jugar, como los que entraron en el centro más tarde, durante el piloto. A todos estos, se les propuso dar su opinión respondiendo a un cuestionario de **valoración del proyecto piloto**.

A modo de resumen, los y las personas que respondieron a cada uno de los cuestionarios fueron:

- Pre-test: 138 adolescentes y 138 profesionales
- Post-test: 112 adolescentes y 114 profesionales (incluido el apartado de las valoraciones finales)
- Valoraciones del proyecto piloto: 50 adolescentes que no participaban del pre-post pero que se apuntaron a jugar en algunas sesiones y por tanto, se creyó conveniente pedirles su opinión sobre las sesiones de juego al final del proyecto piloto.

3.2.3 En la valoración semanal de las sesiones de juego



Nombre de la diapositiva del informe: **Sample**

En total se ha analizado la información que los y las profesionales aportaron sobre 723 sesiones de juego de los 25 centros que jugaron durante el proyecto piloto (Tabla 10). En este caso contamos también los dos centros más que jugaron, pues enviaron, sobre todo uno de los centros, los informes semanales de valoración.

Mesa 10. Número de centros que han jugado y número y media de informes que enviaron

	Cataluña	Polonia	Alemania	Total
Número de centros que juegan	9	6	10	25
Número de informes sobre las sesiones de juego	287	195	241	723
Media de informes según país	31,9	32,5	24,1	28,9



Si se considera que cada mes tiene 4 semanas, y que el proyecto piloto ha durado 8 meses, cada centro debería haber informado sobre un mínimo de 32 sesiones de juego. Ahora bien, es necesario puntualizar que durante el proyecto piloto se ha tenido que hacer frente a diferentes circunstancias que han hecho que algunos centros no hayan podido llegar a ese mínimo. Sin embargo, si se analiza la media de informes que ha entregado cada país, se ve que los centros de Catalunya y Polonia han informado sobre las sesiones de juego previstas, y algo menos los centros de Alemania. En la tabla 30 de los anexos se muestra detalladamente cuántos informes han entregado los distintos centros de cada país.

3.3 Instrumentos

3.3.1 Los cuestionarios pretest posttest

La técnica de investigación utilizada ha sido la encuesta y los instrumentos han sido cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas. Estos cuestionarios se diseñaron en inglés y posteriormente se tradujeron a los idiomas de cada país (catalán, castellano, polaco y alemán). Los instrumentos empleados para la evaluación del piloto fueron los siguientes:

- PRE-TEST: Cuestionario para adolescentes en acogimiento residencial
- PRE-TEST: Cuestionario para profesionales de los centros residenciales
- POST-TEST: Cuestionario para adolescentes en acogimiento residencial
- POST-TEST: Cuestionario para profesionales de los centros residenciales
- Informe semanal sobre la valoración de la sesión de juego
- Cuestionario de valoración para adolescentes en acogimiento residencial que han participado en sesiones de juego pero no respondieron al cuestionario pre-test

Los **cuestionarios pre y post test** disponían de preguntas cerradas y abiertas equivalentes para adolescentes y educadores. Eran cuestionarios *ad hoc*, de auto-administración en formato electrónico y anónimos. Los cuestionarios pre-test contenían unas 15 preguntas cada uno de ellos, mientras que los post-test unas 21 (incorporaban las preguntas de evaluación del proyecto piloto).

Entre las preguntas cerradas había dicotómicas, categorizadas (básicamente de frecuencia y de acuerdo - likert de 5 puntos) y numéricas (de satisfacción con escalas de 11 puntos). Los cuestionarios se estructuraban en cinco apartados:

- información personal,
- habilidades de los adolescentes (cognitivas, emocionales y sociales),
- relaciones sociales dentro del centro residencial
- una escala de bienestar subjetivo (adaptada de Personal Well-being Index – School Children PWI-SC, Cummins & Lau, 2005)⁴
- uso del tiempo

⁴Cummins, RA, & Lau, A. (2005). *Manual: personal wellbeing index – School children, Cantonese translation* (3rd edn., Resource document). Melbourne, Australia: Australian Centre on Quality of Life, Deakin University.

Las preguntas eran equivalentes entre los cuestionarios de los adolescentes y los de los educadores, siendo la de los educadores de atribución respecto a las habilidades, bienestar y relaciones de cada chico/a. Al final todos los cuestionarios disponían de un espacio abierto por si los participantes querían añadir algún comentario.

En los cuestionarios post test se repetían todas las preguntas para poder establecer una comparación pre-post y se añadía un apartado de valoración del proyecto piloto, con preguntas cerradas y tres abiertas sobre lo que más les había gustado, lo que no les había gustado y si recomendarían a otros adolescentes y centros la implementación de las sesiones de juegos de mesa, aparte también de una pregunta de comentarios finales. Por otra parte, a aquellos adolescentes que estaban en centros que participaban en el piloto y que jugaron pero no habían respondido al pre-test, se les propuso que contestaran a esta parte de preguntas de valoración del proyecto piloto.

3.3.2 Los informes semanales

Una parte fundamental para la valoración del proyecto piloto fueron los **informes semanales**, unos cuestionarios online, también disponibles en los idiomas de cada país, para evaluar cada sesión de juego. Estos cuestionarios disponían de 8 preguntas y un espacio final para observaciones. Pedían información sobre el juego o juegos que se habían jugado, la fecha, la duración de la sesión, el lugar (interior o exterior), el número de jugadores adolescentes (detallando los que estaban implicados en el proyecto piloto y los que no), el número de educadores que jugaban, la satisfacción de cada uno de los adolescentes con la sesión y la satisfacción de cada uno de los educadores.

3.4 Procedimiento de la recogida de datos

Los cuestionarios pre-test se enviaron a los socios de cada país entre septiembre y octubre de 2021 (antes de la formación de los agentes lúdicos y antes de empezar a jugar) con los enlaces electrónicos de los cuestionarios a sus centros residenciales, utilizando una carta en la que se explicaba detalladamente el proceso y una imagen que lo resumía y contenía los enlaces. Los cuestionarios disponían de una dirección electrónica de contacto y de un teléfono móvil de su país en el que los informantes podían transmitir dudas o sugerencias. Los cuestionarios post-test y las evaluaciones se distribuyeron durante los meses de junio y julio de 2022, siguiendo el mismo proceso.

Si los adolescentes que respondían a los cuestionarios presentaban ciertas dificultades de comprensión lectora, se les ayudaba de forma individual leyéndoles las preguntas.

Los informes semanales también eran unas encuestas online que los agentes lúdicos o en su defecto los educadores encargados de dinamizar las sesiones de juego respondían después de haber realizado una.

3.5 Análisis de datos

Los datos cuantitativos se presentan de forma descriptiva, mostrando las medias o los porcentajes. Para realizar estos análisis se ha utilizado el programa SPSS (v. 28).



Por el análisis de los datos cualitativos, se ha procedido a realizar unos análisis de contenido, donde la unidad ha sido el tema al que se ha llegado después de un proceso de codificación y categorización. Para estos análisis se ha utilizado el programa Atlas.ti.

3.6 Consideraciones éticas

Toda la información se ha recogido con el consentimiento informado de las personas participantes y con la autorización de la administración competente en materia de protección a la infancia. El tratamiento de los datos obtenidos se ha efectuado asegurando la confidencialidad y anonimato de los participantes. Asimismo, la investigación cuenta con el dictamen favorable del Comité de Ética y Bioseguridad de la Investigación de la Universidad de Girona (Código CEBRU0027).

4. RESULTADOS

Los resultados se presentan en tres apartados siguiendo los informes creados a través de Microsoft Power BI, los cuales se pueden consultar online a través de la [página web del Liberi](#)⁵. Además, el apartado de Anexos de este documento incluye tablas que facilitan profundizar en los resultados.

A la hora de presentar los resultados se ha decidido utilizar el software Microsoft Power BI porque permite consultar los datos de forma interactiva, aplicando uno o más filtros en función de lo que se quiera analizar. De forma predeterminada los filtros aparecen desactivados, pero cuando se despliegan permiten elegir una o más opciones. Además, algunas diapositivas de los informes de Microsoft Power BI disponen de gráficos circulares. Seleccionando determinados segmentos de estos gráficos se pueden comparar los resultados de forma más visual que a través de los filtros. En ocasiones es interesante combinar el uso de filtros con la selección de un segmento de un gráfico.

A continuación se detallan los filtros que se han incorporado en cada una de las presentaciones, es imprescindible utilizarlos para conocer los resultados del proyecto.

Para los cuestionarios pre y post test se han utilizado los siguientes filtros:

Pre/post	Agente	País del proyecto	Género	Edades
<input type="checkbox"/> PRE-TEST	<input type="checkbox"/> Educadores/as	<input type="checkbox"/> Cataluña	<input type="checkbox"/> Chico / Hombre	<input type="checkbox"/> 12 - 15
<input type="checkbox"/> POST-TEST	<input type="checkbox"/> sociales	<input type="checkbox"/> Alemania	<input type="checkbox"/> No binario	<input type="checkbox"/> 16 - 18
	<input type="checkbox"/> Adolescentes	<input type="checkbox"/> Polonia	<input type="checkbox"/> Chica / Mujer	<input type="checkbox"/> 19 - 30
			<input type="checkbox"/> Sin indicar	<input type="checkbox"/> 31 - 49
				<input type="checkbox"/> 50 - 65

Para los cuestionarios de evaluación del proyecto piloto:

Agente	País del proyecto	Género	Edades	Frecuencia de juego
<input type="checkbox"/> Educadores/as	<input type="checkbox"/> Cataluña	<input type="checkbox"/> Chico / Hombre	<input type="checkbox"/> 9 - 15	<input type="checkbox"/> Rara vez
<input type="checkbox"/> sociales	<input type="checkbox"/> Alemania	<input type="checkbox"/> No binario	<input type="checkbox"/> (principalmente	<input type="checkbox"/> A menudo
<input type="checkbox"/> Adolescentes	<input type="checkbox"/> Polonia	<input type="checkbox"/> Chica / Mujer	<input type="checkbox"/> 13 - 15)	
		<input type="checkbox"/> Sin indicar	<input type="checkbox"/> 16 - 18	
			<input type="checkbox"/> 19 - 30	
			<input type="checkbox"/> 31 - 49	
			<input type="checkbox"/> 50 - 65	

Para los resultados de los informes semanales

País del proyecto	Más del proyecto	Duración	Lugar
<input type="checkbox"/> Cataluña	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> Media hora	<input type="checkbox"/> Dentro del centro
<input type="checkbox"/> Alemania	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> Una hora	<input type="checkbox"/> En el exterior
<input type="checkbox"/> Polonia	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> Una hora y media	
	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> Dos horas	
	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> Dos horas y media	
	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> Tres horas	
	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> Tres horas y media	
	<input type="checkbox"/> 8		

⁵ Página web del proyecto Domus Ludens: <https://www.udg.edu/ca/projectes/domus-ludens>

A pesar de que el proyecto piloto duró 8 meses, el filtro presenta 9 porque algunos empezaron en octubre mientras que otros en noviembre.

A continuación se exponen los resultados cuantitativos (de las respuestas de preguntas cerradas) y cualitativos (de las preguntas abiertas) más destacados, profundizando en dichos filtros cuando se observan diferencias relevantes.

4.1 Resultados del pre y post test

En este apartado se explican los resultados obtenidos a través de los siguientes cuestionarios:

- PRE-TEST: Cuestionario para adolescentes en acogimiento residencial⁶
- PRE-TEST: Cuestionario para profesionales de los centros residenciales
- POST-TEST: Cuestionario para adolescentes en acogimiento residencial (la parte de las preguntas de valoración se presentan en el apartado 4.2.)
- POST-TEST: Cuestionario para profesionales de los centros residenciales (la parte de las preguntas de valoración se presentan en el apartado 4.2.)



Nombre del informe de Power BI: Resultados del proyecto piloto

4.1.1 Sobre las habilidades de los adolescentes

En primer lugar, los y las adolescentes debían responder cómo se definían, en una escala del 1 al 5 (donde 1 equivale a nada y 5 a totalmente), respecto a las habilidades cognitivas, emocionales y sociales. Los y las educadoras referentes de cada uno de los adolescentes que habían respondido al cuestionario pre-test, también valoraban a cada joven en relación con estas habilidades, a través de unas preguntas equivalentes.

Diferencias pre y post-test: en general conviene destacar que las respuestas de los y las adolescentes no presentan grandes diferencias entre los resultados pre-test y los post-test. En cambio, las valoraciones que hacen los y las profesionales sobre las habilidades de los y las adolescentes en los análisis post-test son significativamente más altas que las que hacían en el pre-test.

Diferencias entre adolescentes y educadores/as: en la fase pre-test los y las adolescentes expresan una autopercepción de sus habilidades superior a la que indican sus educadores/as. Una vez finaliza el proyecto piloto, las respuestas de educadores/as y adolescentes presentan

⁶ La muestra del pre-test que se recoge en este informe es algo diferente a la de Microsoft Power BI, ya que en este informe hemos incluido las respuestas de los pre-test de 3 adolescentes y 2 educadores/as sociales de Cataluña y 3 adolescentes y 1 educador/a social de Alemania, quienes respondieron a los cuestionarios un poco más tarde, una vez ya se había generado el PowerBI con las respuestas pre-test.

más similitudes, ya que los profesionales puntúan más alto respecto a sus respuestas en el pre-test.

Diferencias entre países: en general, los y las participantes de Alemania son los que indican unas puntuaciones más elevadas en cuanto a las habilidades, seguidos de los de Polonia y de Cataluña.

Diferencias según género: no se observan grandes diferencias entre las respuestas de los y las participantes en función de si son hombres o mujeres. En cambio, sí que existen más diferencias en las respuestas de los y las participantes que han indicado un género diverso o han preferido no indicarlo, que en estos casos la valoración es más baja en general.

Diferencias por edades: en general, los adolescentes menores de 15 años puntúan algo más bajo que los de entre 16 y 18 años.



Nombre de la diapositiva del informe: **Habilidades cognitivas**

Habilidades cognitivas según los adolescentes en el pretest y post-test

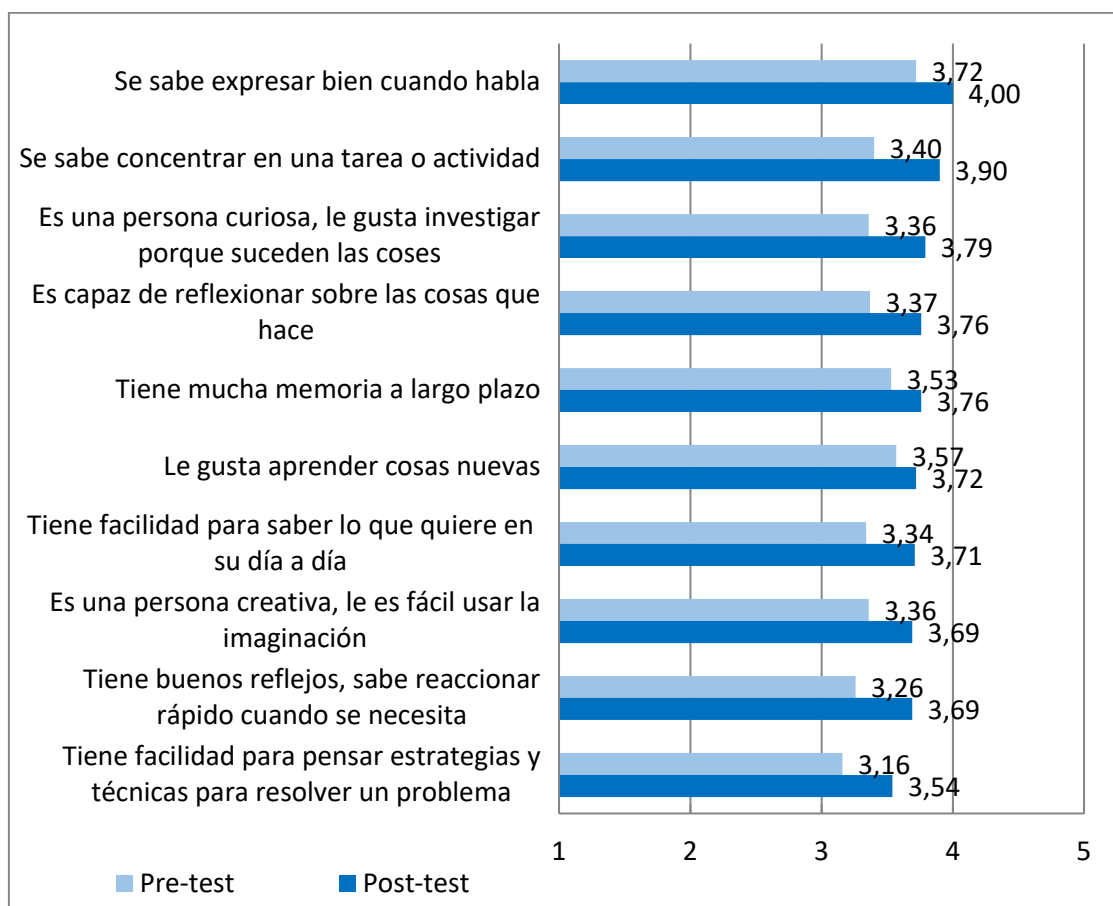
En primer lugar, se consultó sobre la valoración que los adolescentes hacían sobre sus habilidades cognitivas, utilizando 10 ítems diferentes (Tabla 1, anexos). Los adolescentes se puntuaron más en la habilidad de aprender cosas nuevas; al ser personas curiosas, gustarles averiguar por qué ocurren las cosas; y pensar que son capaces de reflexionar sobre lo que hacen. En cambio, las habilidades que alcanzaron menor puntuación por parte de los adolescentes fueron tener memoria a largo plazo; la capacidad de pensar estrategias y técnicas para solucionar un problema; y la facilidad de saber lo que quieren en su día a día.

En cuanto a las respuestas pre-post test, se observa que son muy similares, aunque las post-test son ligeramente superiores en la mayoría de aspectos (ver detalle en la Tabla 1 de los anexos). Todas las valoraciones de los adolescentes son iguales o superiores a 3,5 en una escala de 1 a 5.

Diferencias pre-post en las respuestas de los educadores y comparación con la de los adolescentes

Los educadores atribuyen una mejora en cuanto a las habilidades cognitivas de los adolescentes comparado con las puntuaciones emitidas en el pretest tal y como se puede observar en el Gráfico 1, que entonces eran más bajas que las realizadas por los adolescentes (Tabla 2 de los anexos). En este sentido, los y las profesionales en el post-test elevan sus valoraciones llegando a valorar con una media de 4 la habilidad de saber expresarse bien cuando hablan, y de casi 4 el saber concentrarse en una tarea concreta, ser personas curiosas a las que les gusta saber por qué ocurren las cosas, así como la habilidad de tener memoria a largo plazo.

Gráfico 1. Respuestas pre y post test de los profesionales sobre las habilidades cognitivas (Media)



Escala de 5 puntos, desde 1= Nada hasta 5 = Totalmente

Diferencias entre los centros de los 3 países

La media global (pre y post test) de los y las adolescentes de los centros de Alemania sobre sus propias habilidades cognitivas es la más elevada, seguida de la de Polonia y la de Cataluña (Tabla 1 anexos). En cambio, en lo que se refiere a las respuestas de los profesionales, los de los centros de Polonia puntúan más alto las habilidades cognitivas, seguido de Alemania; en Cataluña las valoraciones que realizan los y las profesionales sobre las habilidades de los adolescentes son en general más bajas (Tabla 2 anexos).



Nombre de la diapositiva del informe: **Habilidades emocionales**

Habilidades emocionales según los adolescentes en el pretest y post-test

En segundo lugar, se consultó sobre la valoración que los adolescentes hacían de sus habilidades emocionales, utilizando 6 ítems diferentes (Tabla 3, anexos). Los adolescentes destacaron sobre todo que les es fácil relacionarse con otras personas, que consideran que son personas que acostumbran a hacer las cosas bien y que saben perder, que no se enfadan cuando las otras personas ganan.

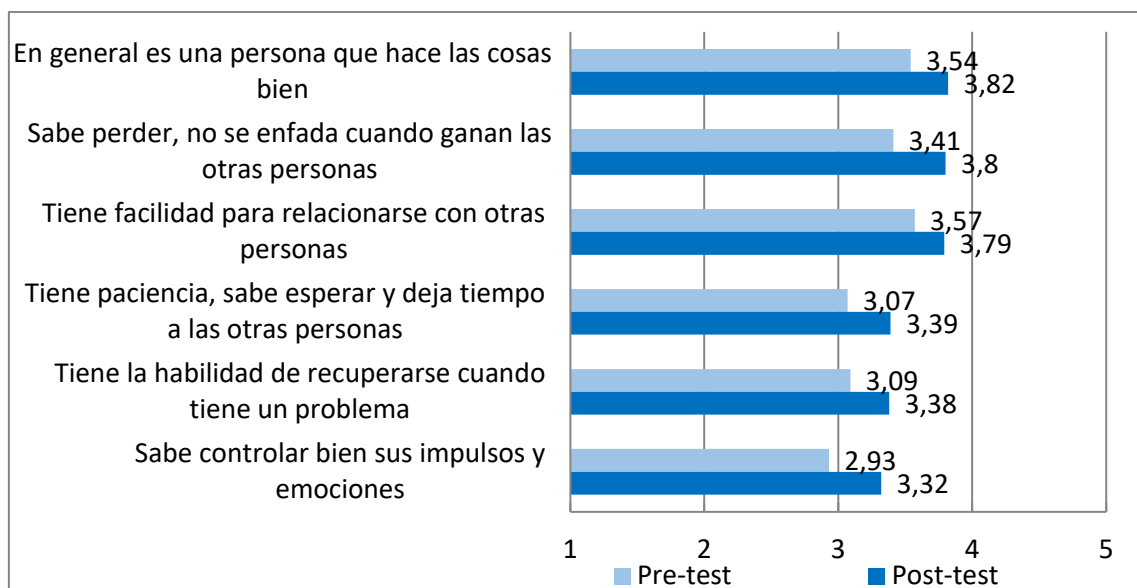
Por el contrario, el ítem con la puntuación más baja está relacionado con tener paciencia, seguido de saber gestionar las emociones y de tener la habilidad de recuperarse cuando tienen un problema.

Las respuestas pre y post-test de los adolescentes son similares, y la única que obtiene una valoración algo mayor al acabar el piloto es la de considerarse una persona que hace las cosas bien. Estos resultados pueden observarse en la Tabla 4 de los anexos.

Diferencias pre-post en las respuestas de los educadores y comparación con la de los adolescentes

Las valoraciones post-test de los educadores sobre cómo perciben habilidades emocionales de los adolescentes son todas más altas que las que habían hecho en el pre-test, y por tanto acaban siendo similares a las de los adolescentes, que eran más altas en el pretest y no han variado en el post. Sin embargo, no hay ninguna valoración que alcance una media de 4 como si sucede con las habilidades cognitivas y sociales. Cabe destacar que les atribuyen bastantes dificultades en la gestión de las emociones (Tabla 4 anexos y Gráfico 2).

Gráfico 2. Respuestas pre y post test de los profesionales sobre las habilidades emocionales (Media)



Escala de 5 puntos, desde 1= Nada hasta 5 = Totalmente

Diferencias entre los centros de los 3 países

En cuanto a las medias globales (pre y post test) tanto de los y las adolescentes como la de los educadores sobre las habilidades emocionales, las de los centros de Alemania son las más elevadas, seguidas por las de Polonia y Cataluña (ver tablas 3 y 4 de los anexos).



Nombre de la diapositiva del informe: **Habilidades sociales**

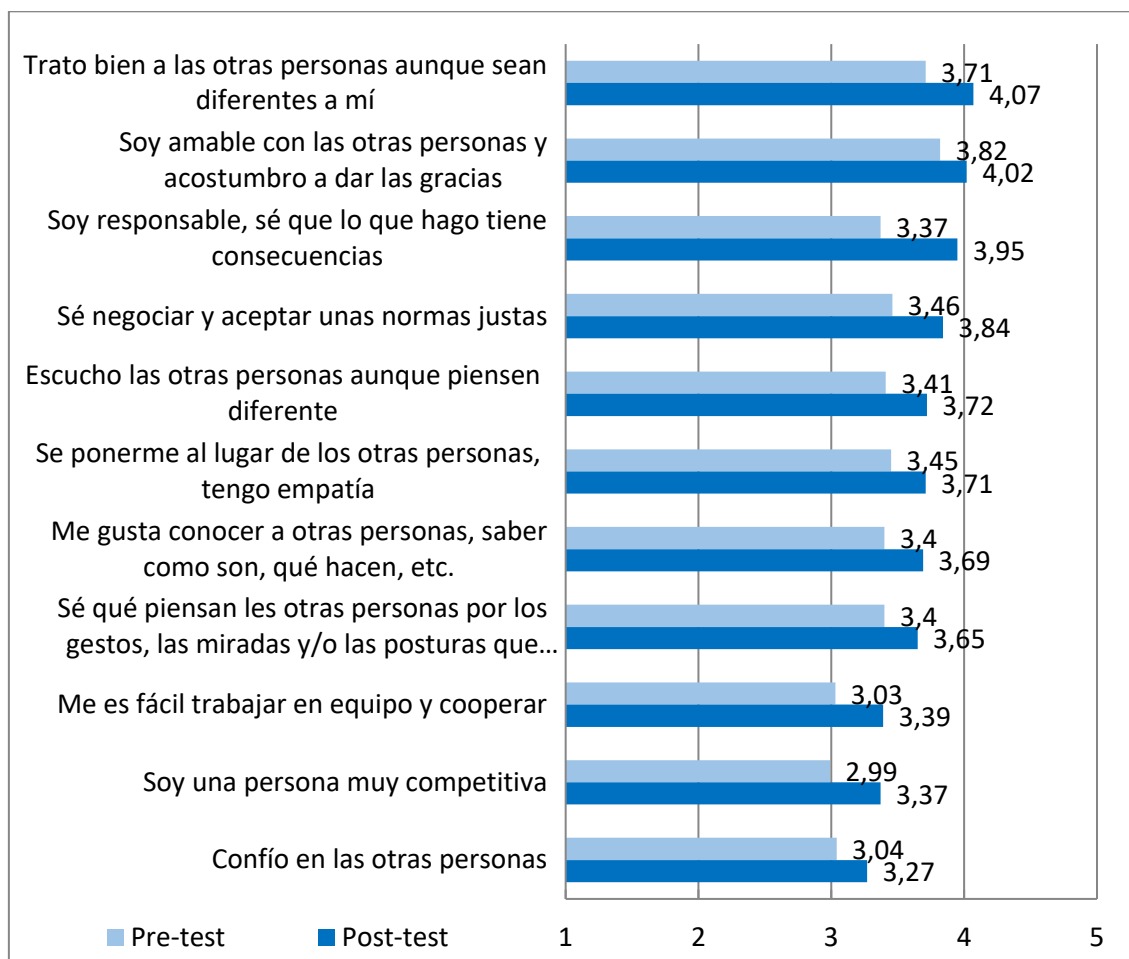
Habilidades sociales según los adolescentes en el pretest y post-test

En tercer lugar, se consultó sobre la valoración que los adolescentes hacían de sus habilidades sociales, utilizando 11 ítems (Tabla 5, anexos). Los adolescentes sobre todo destacan que tratan a las demás personas bien a pesar de que éstas sean diferentes de ellos/as, que son amables con las demás personas y acostumbran a dar las gracias y que son responsables y saben que lo que hacen tiene consecuencias. En cambio, los ítems a los que asignan unas puntuaciones más bajas son: confiar con las demás personas, ser personas muy competitivas y las habilidades a la hora de trabajar en equipo y cooperar. Cuando se comparan las respuestas pre y post test de los adolescentes se observa que las valoraciones son similares también respecto a las habilidades sociales.

Diferencias pre-post en las respuestas de los educadores y comparación con la de los adolescentes

Una vez más, las valoraciones post-test de los educadores sobre las habilidades en este caso sociales de los adolescentes son todas más altas comparadas con las realizadas en el pre-test (Tabla 6 de los anexos y gráfico 3). Los y las profesionales en los post-test coinciden con los dos ítems que más destacan los adolescentes, sobre el trato y la amabilidad. En cambio, en tercer lugar resaltan que los adolescentes saben negociar y aceptar normas justas.

Gráfico 3. Respuestas pre y post test de los profesionales sobre las habilidades sociales (Media)



Escala de 5 puntos, desde 1= Nada hasta 5 = Totalmente

Diferencias entre los centros de los 3 países

Las respuestas de los adolescentes de los centros de Alemania son las más elevadas (si se analizan todos los ítems en su conjunto), seguidas de las de Polonia y de Cataluña (Tabla 5 anexos). En cambio, en cuanto a la de los educadores, los de los centros de Alemania y de Polonia en su conjunto son muy similares, mientras que las de Cataluña son algo más bajas (Tabla 6 anexos).

4.1.2 Sobre cómo se sienten los y las adolescentes respecto a su vida

Se les pedía a los y las adolescentes que valoraran del 0 al 10 (donde 0 es nada satisfecho/ay el 10 totalmente satisfecho/a), hasta qué punto estaban satisfechos/as con diferentes aspectos de su vida. También respondieron en qué medida habían sentido diferentes estados en las últimas dos semanas, del 0 al 10 (donde 0 era nada y 10 totalmente).

Los y las educadoras respondieron a unas preguntas equivalentes valorando hasta qué punto consideraban que cada uno de los/las adolescentes estaba satisfecho/a con los diferentes aspectos y cómo pensaban que se habían sentido las últimas dos semanas.

En general, los y las participantes de Polonia son los que indican unas puntuaciones más elevadas en cuanto a satisfacción, seguidos de los de Cataluña y de Alemania.



Nombre de la diapositiva del informe: **Satisfacción vital**

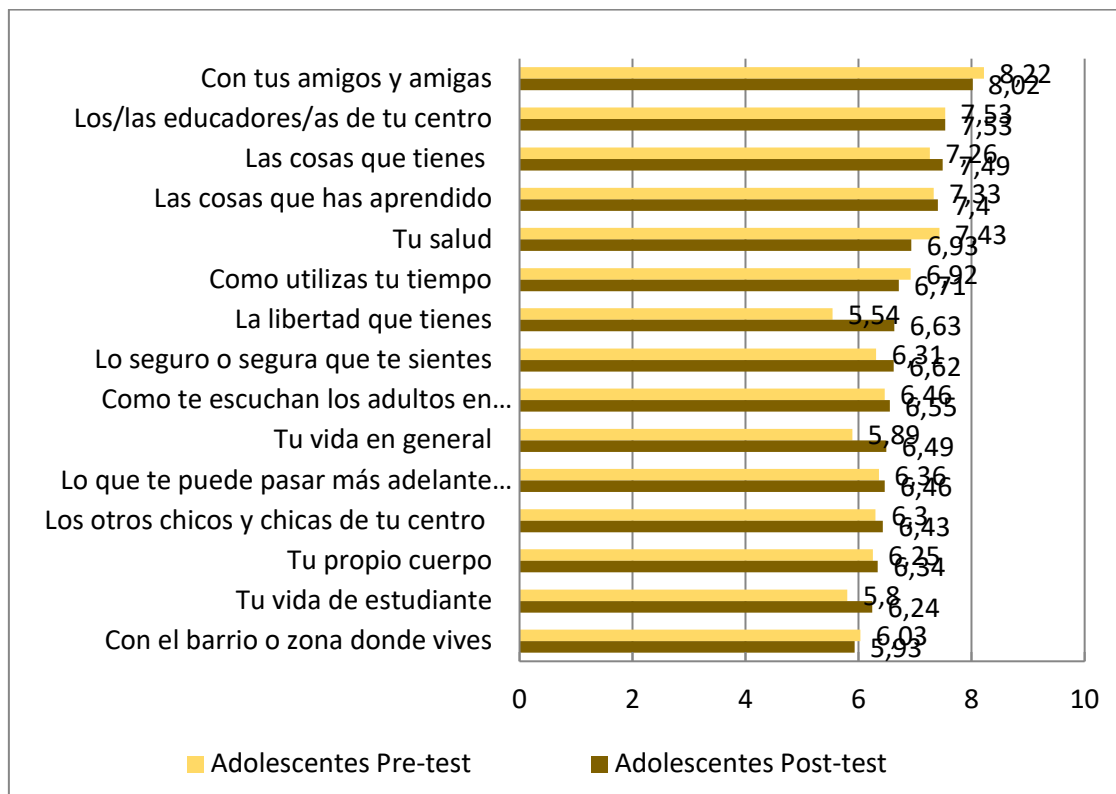
Grado de satisfacción de los adolescentes en el pretest y posttest

Tanto en los resultados pre-test como en los post-test, la satisfacción más alta por parte de los adolescentes es con sus amistades, educadoras y educadoras de los centros donde viven, las cosas que tienen y las cosas que aprenden (Tabla 7 anexos y Gráfico 4).

Por lo general la satisfacción expresada con el resto de aspectos de su vida es baja pues ninguno de los 9 ítems restantes alcanza la puntuación de 7, lo que se considera poco habitual en las escalas de satisfacción en población infantil. También está por debajo de 7 la satisfacción global con la vida. Muestran una satisfacción baja con: su propio cuerpo, con sus vidas como estudiantes, con las zonas donde viven, con los otros adolescentes de los centros, con los que pasará en un futuro, con su seguridad, con cómo los escuchan los adultos, con el uso de los tiempos y con la libertad que tienen.

No existen prácticamente diferencias significativas entre lo que contestan los adolescentes antes de empezar el proyecto piloto en cuanto a la satisfacción con los diferentes aspectos de su vida, exceptuando la satisfacción con la vida en general, y con la libertad que tienen, que a pesar de ser bajas, suben al post test. Sin embargo la satisfacción con su salud baja, quizá por influencia de la Covid.

Gráfico 4. Satisfacción de los y las adolescentes con diferentes aspectos de su vida (Media)



Escala de 11 puntos, desde 0 = Nada satisfecho/a hasta 10 = Totalmente satisfecho/a

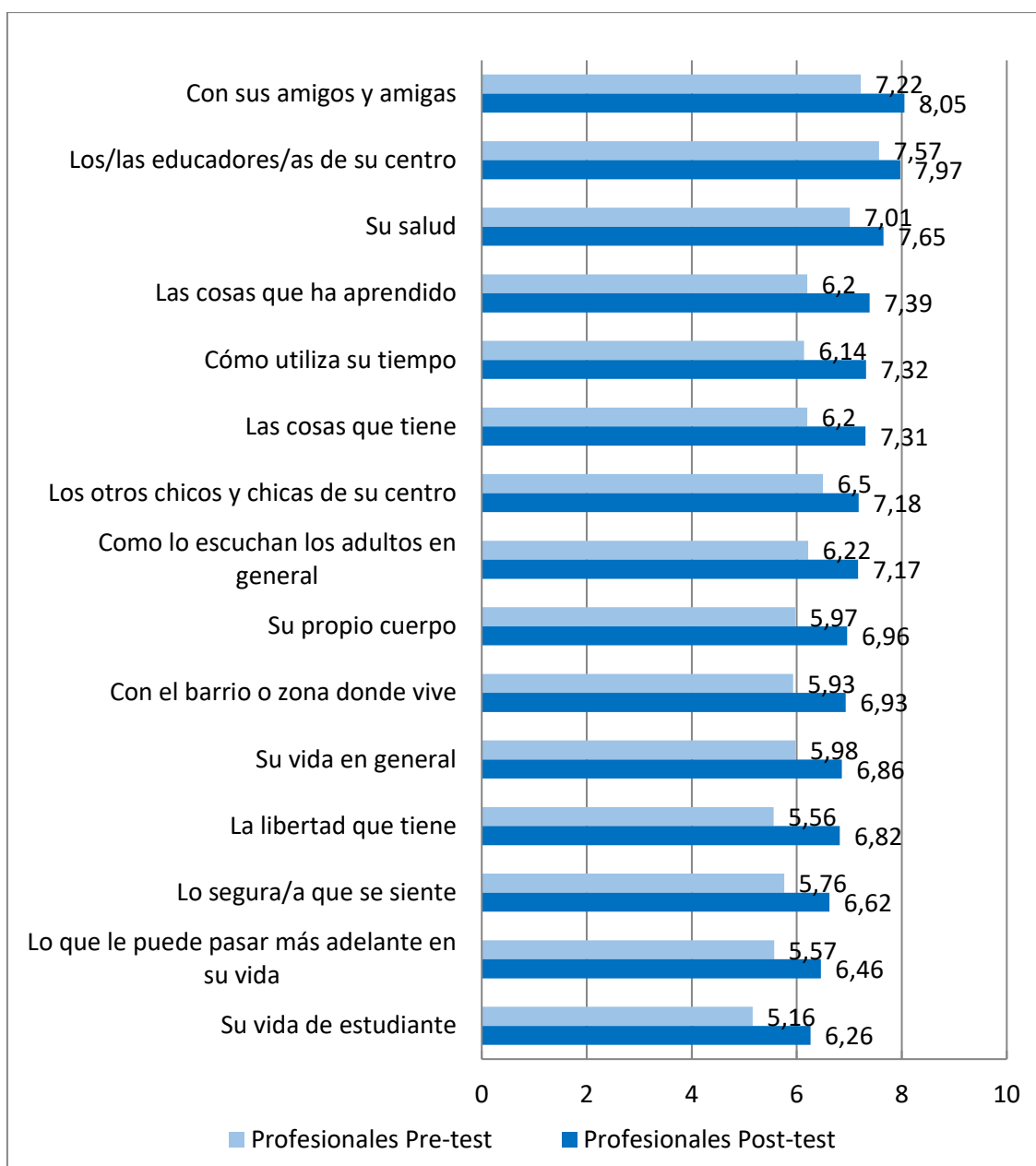
Grado de satisfacción atribuida a los adolescentes por parte de los educadores en el pre y posttest

Las atribuciones más altas que los educadores hacen de la satisfacción de los adolescentes coinciden con las que han indicado los y las adolescentes: la satisfacción con sus amistades y con los y las educadoras de los centros. También están sobre 7 puntos de media en el post test, la satisfacción que les atribuyen con su salud, con las cosas que han aprendido y las cosas que tienen, con el uso que hacen del tiempo, con los demás adolescentes del centro y con cómo los escuchan los adultos; difiriendo claramente de la percepción que tienen sobre estos aspectos los propios adolescentes.

En cambio, no llegan a 7 puntos tampoco en el post test aunque son más altas que las que emiten en el pretest, la satisfacción atribuida respecto a lo seguros que se sienten los adolescentes, con las cosas que les pueden pasar en un futuro, con sus vidas como estudiantes, con su libertad, con el área en la que viven, y con el propio cuerpo, así como la satisfacción con el global de la vida.

Por lo general, cabe destacar que si bien en el pretest las satisfacciones que les atribuían a cada uno de los adolescentes eran también bajas, incluso más bajas que las expresadas por los propios adolescentes, en el post test en general son más altas tanto comparando con las que ellos mismos emitieron en el pretest, como comparando con algunas de las que los adolescentes han emitido en el posttest (Tabla 8 anexos y Gráfico 5)

Gráfico 5. Satisfacción atribuida a los adolescentes por parte de los educadores con distintos aspectos de su vida (Media, según los profesionales)



Escala de 11 puntos, desde 0 = Nada satisfecho/a hasta 10 = Totalmente satisfecho/a

Diferencias entre los centros de los 3 países

Si se comparan los resultados según países, englobando todos los ítems, se observa que las respuestas de los y las educadoras de Polonia son las más elevadas, seguidas de las de Cataluña y Alemania (Tabla 8 de los anexos).

También en cuanto a las respuestas de los adolescentes, en los centros de Polonia casi todas las satisfacciones son más elevadas, y los dos aspectos con mejor valorados siguen siendo los amigos y educadores/as de los centros. En Cataluña los y las adolescentes también asignan la mayor puntuación de satisfacción a sus amistades, seguida de su satisfacción con su salud. En Alemania la mayor satisfacción de los adolescentes también es con sus amistades, pero en este

caso va seguida de su satisfacción con todas las cosas que tienen. A diferencia de los resultados expuestos previamente, las medias de satisfacción de los y las adolescentes de Alemania, en su conjunto, son más bajas (Tabla 7 de los anexos).

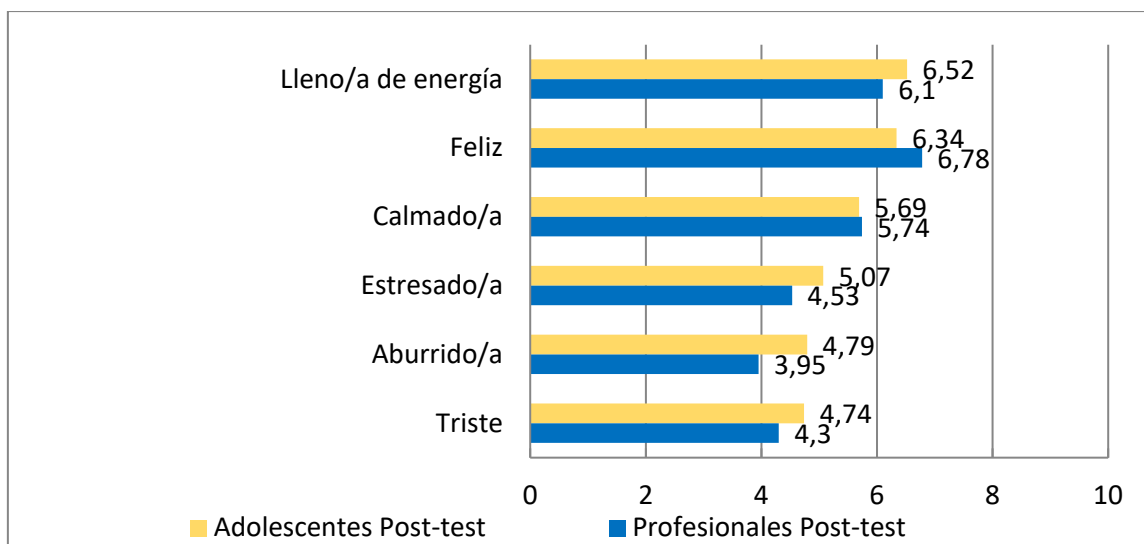


Nombre de la diapositiva del informe: **Sentir**

Cuando se pregunta a los y las **adolescentes** cómo se han sentido durante las dos últimas semanas, por lo general comparando el pre y el post test, se observa se sienten más llenos de energía, contentos y calmados y menos estresados y aburridos, en consonancia con la tendencia que expresan los educadores en sus atribuciones (Tablas 9 y 10 de los anexos y Gráfico 6).

En el post test se puede observar cómo que los educadores les atribuyen más felicidad y menos estrés, aburrimiento y tristeza, mientras que los adolescentes no son tan optimistas.

Gráfico 6. *Feelings during last two weeks (Mean)*



Escala de 11 puntos, desde 0 = *Nada* hasta 10 = *Todo el rato*

Comparando según países, los y las adolescentes de los centros de Polonia son los que se han sentido más llenos de energía, felices y calmados, a la vez que son los que se han sentido menos estresados, aburridos y tristes (en su conjunto).

4.1.3 Sobre el uso del tiempo



Nombre de la diapositiva del informe: **Actividades**

Actividades según los adolescentes en el pretest y el posttest

Cuando se pregunta a los y las adolescentes por las actividades que se organizan desde su centro residencial (Tabla 11, anexos), tanto en el pre-test como en el post-test, principalmente indican

que diariamente realizan actividades deportivas, que semanalmente juegan a juegos de mesa (por influencia del proyecto piloto), y que nunca o casi nunca realizan salidas culturales.

Diferencias pre-post en las respuestas de los educadores y comparación con la de los adolescentes

Si se pregunta la misma cuestión a los y las educadoras, (Tabla 12, anexos) , se observan más diferencias entre las respuestas pre y las post-test, en la misma línea que los apartados anteriores, aumentando los porcentajes de actividades de deporte y manualidades, jugar a juegos de mesa y otros juegos.

Además, los cuestionarios contaban con un espacio para otras actividades. En este sentido, algunas de las otras actividades que adolescentes y profesionales detallaron son aquellas organizadas por el barrio, talleres de cocina, pasear perros, concursos de talento, comida fuera, ir al cine, ir de compras, actividades con amigos, talleres de emociones, jardinería, etc.

Las diferencias entre países pueden consultarse en las tablas 11 y 12 de los anexos.



Nombre de la diapositiva del informe: **Aportaciones ocio**

Los y las adolescentes, en los cuestionarios post-test exponen que sus hobbies o aficiones principalmente les aportan entretenimiento, diversión y nuevos aprendizajes y no piensan que sean una pérdida de tiempo ni aburridos.

Los y las educadoras sociales en los cuestionarios post-test también resaltan que los hobbies aportan entretenimiento a los y las adolescentes, resaltan que son momentos que comparten con otras personas y que se divierten realizándolos. Estos resultados pueden consultarse más detalladamente en las Tablas 13 y 14 de los anexos, desagregados por países. En general, se observa que en los cuestionarios post-test los y las adolescentes de Polonia valoran con medias superiores los beneficios que les aportan, seguidos de los de Cataluña y de Alemania. En cambio, analizando las respuestas post-test de los y las educadoras, los de Alemania son los que en general valoran con medias superiores los beneficios de las actividades, en este caso seguidos por los y las profesionales de Polonia y de Cataluña.

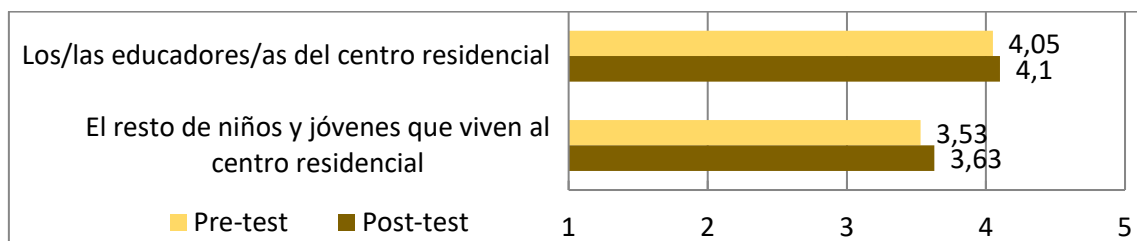
4.1.4 Relación con las demás personas del centro residencial en el que viven



Nombre de la diapositiva del informe: **Relaciones**

Los adolescentes de media están más satisfechos con la relación con sus educadores y mucho menos con la que mantienen con el resto de adolescentes del centro residencial, coincidiendo en el pretest y post test (Gráfico 7).

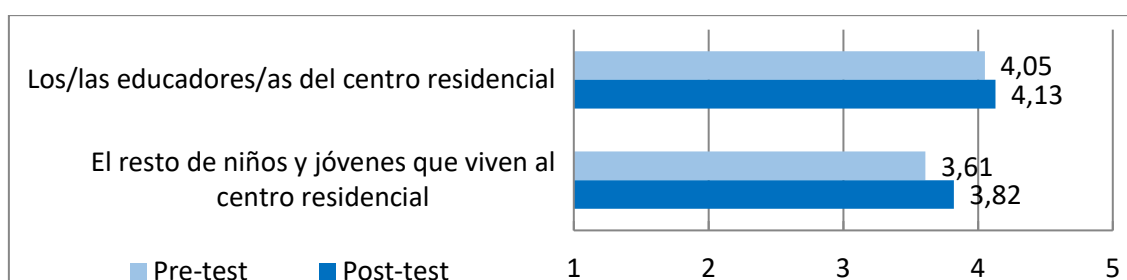
Gráfico 7. Relaciones (Adolescentes, Media)



Escala de 5 puntos, desde 1 = Nada positiva hasta 5 = Totalmente positiva

También los educadores valoran mejor la relación que los adolescentes tienen con ellos y menos la que tienen entre los adolescentes, pero a diferencia de las respuestas de los adolescentes puntúan una mejora respecto antes de empezar el proyecto piloto (Gráfico 8).

Gráfico 8. Relaciones (Educadores/as sociales, Media)



Escala de 5 puntos, desde 1 = Nada positiva hasta 5 = Totalmente positiva

En cuanto al contraste entre los centros de los diferentes países, se observa que los adolescentes de Polonia son los que expresan una mayor satisfacción, tanto en el pre-test como en el post-test (Tabla 15, anexos). Los y las profesionales de Polonia también son los que indican unas medias superiores en lo que se refiere a las relaciones (Tabla 16, anexos).



Nombre de la diapositiva del informe: **Retos**

4.1.5 Retos previstos antes de empezar el proyecto

En los cuestionarios pre-test se consultaba a los y las educadoras sociales sobre los retos que veían a la hora de implementar el proyecto de juegos de mesa antes de empezar con el piloto. Se les presentaban diferentes aspectos que debían valorar con una escala del 1=Con muchas dificultades al 5=Sin dificultades.

En cuanto a los **retos relacionados con los y las adolescentes** (Tabla 17, anexos), los y las profesionales apuntan a que el reto más difícil sería que los y las adolescentes tuviesen otras prioridades. En cuanto a los **retos vinculados a los y las profesionales** (Tabla 18, anexos), exponen que el reto más difícil sería el de encontrar momentos adecuados para jugar.

A la hora de comparar entre países, se observa que los y las profesionales que ven más facilidades en cuanto a los retos relacionados con los y las adolescentes son los de Cataluña, seguidos por los de Polonia y Alemania. En cambio, los que ven más facilidades en cuanto a los



retos relacionados con los educadores son los de Polonia, seguidos de los de Alemania y de Cataluña.

Los cuestionarios también ofrecían a los y las educadoras la posibilidad de escribir otros retos que no se detallaban en las tablas. En este sentido, algunos de los **retos que mencionaron los y las profesionales son:**

- El hecho de que sea un proyecto innovador (1 educadora de Cataluña).
- Organizar torneos de juegos (2 educadoras de Polonia).
- Bajas médicas de profesionales (1 educadora de Polonia).
- Restricciones relacionadas con la pandemia de la Covid (1 educadora Polonia).
- Aparición de situaciones sobrevenidas (1 educadora Alemania)
- Falta de motivación de los adolescentes (1 educadora de Alemania).
- Problemas de relaciones entre los adolescentes (1 educador de Alemania).
- Problemas de comportamiento de algunos adolescentes (1 educador de Alemania).

Asimismo, los cuestionarios pre-test disponían de un **espacio final para comentarios**, entre los que conviene destacar:

- Es un buen proyecto (1 educadora, Polonia).
- Quiero saber cómo avanza el proyecto (chica joven de 17 años, Alemania).
- Me parece que esta encuesta me va a ayudar en algo (chico joven de 13 años, Polonia).

Las respuestas cualitativas de los cuestionarios post-test se analizan más detalladamente en el apartado 4.2.3 de este informe.

4.2 Resultados de la evaluación del proyecto

A continuación se presentan los resultados de la evaluación del proyecto piloto recogidos mediante dos instrumentos:

- En el cuestionario post-test, la parte final estaba dedicada a la valoración del proyecto piloto. Este apartado estaba tanto en el cuestionario dirigido a los adolescentes como al de los educadores. Cabe recordar que también pudieron contestar las preguntas de valoración del proyecto piloto aquellos adolescentes que habían jugado durante el desarrollo de las sesiones pero que no habían contestado el pretest al no estar incluidos inicialmente en el proyecto piloto (por edad o porque ingresaron más tarde en el centro).
- En los informes semanales, el cuestionario que los educadores llenaban después de cada sesión.

4.2.1 Resultados cuantitativos de valoración en el post-test

A continuación se profundiza en los siguientes bloques de resultados en torno a la valoración del proyecto piloto:

- a) Frecuencia de jugar

- b) Satisfacción con el proyecto piloto
- c) Opinión sobre los juegos de mesa
- d) Preferencia de tipos de juegos de mesa
- e) El rol de los educadores en los juegos de mesa
- f) Los roles de los otros adolescentes que jugaban
- g) Aspectos a valorar de las sesiones de juegos de mesa: puntos fuertes y débiles
- h) De cara al futuro: frecuencia y duración de las sesiones
- i) De cara al futuro: aspectos a tener en cuenta

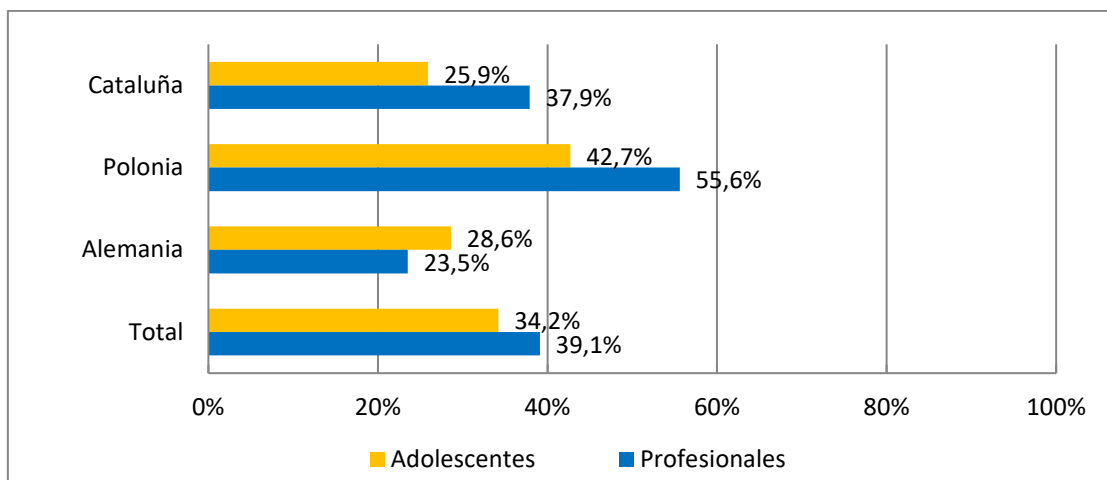


Nombre del informe de Power BI: **Opin y ó sobre el proyecto piloto**

a) Frecuencia de jugar

En relación a la frecuencia de juego de los y las participantes (Tabla 19 de los anexos), aproximadamente una tercera parte de los y las adolescentes y de los y las educadoras sociales afirman que han jugado cada semana, seguido de los que afirman que jugaban quincenalmente. El porcentaje de personas que ha jugado cada mes o raramente es menor. Polonia es el país en el que hay más participantes (adolescentes y educadores/as) que han jugado semanalmente (Gráfico 9).

Gráfico 9. Porcentaje de participantes que indican jugar semanalmente, según país



Conviene matizar que en el informe de Power BI se ha creado el filtro de frecuencia de juego agrupando, por un lado, las respuestas de cada semana y cada dos semanas (se indica que han jugado a menudo) y, por otro, se han agrupado las respuestas de las personas que han indicado jugar una vez al mes o raramente (equivale a la opción raramente jugada). Aplicando este filtro se puede observar que, en general, las personas que han jugado con mayor frecuencia hacen una valoración más positiva del proyecto piloto.



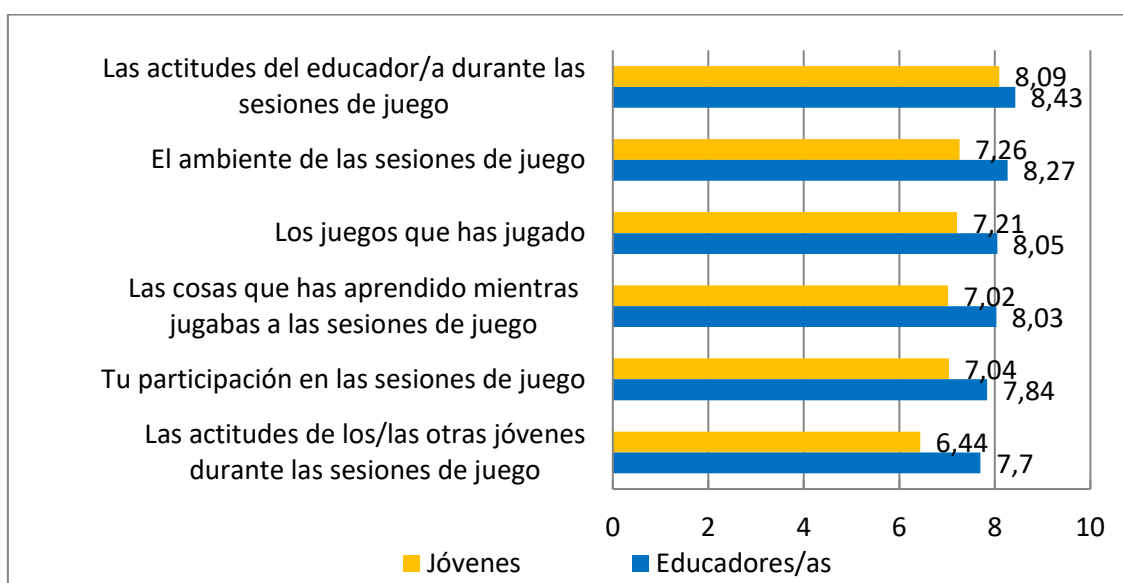
Nombre de la diapositiva del informe: **Satisfacción**

b) Satisfacción con el proyecto

Por lo general la satisfacción con la participación en el proyecto piloto es alta (Tabla 20 de los anexos y Gráfico 10). Destaca que las satisfacciones de los y las educadoras son todas superiores a las de los y las adolescentes, aunque respetan el mismo orden de más a menos. La media de satisfacción más elevada es con las actitudes de los educadores/as sociales durante las sesiones de juego. Por el contrario, la menor media de satisfacción tiene que ver con las actitudes de los adolescentes durante las sesiones de juego.

En general, las medias de satisfacción de Polonia son las más elevadas, seguidas de las de Alemania y Cataluña (tanto en las respuestas de los y las adolescentes como en las de los y las profesionales).

Gráfico 10. ¿Hasta qué punto estás satisfecho/a con...? (Media)



Escala de 11 puntos, desde 0 = Nada satisfecho/a hasta 10 = Totalmente satisfecho/a

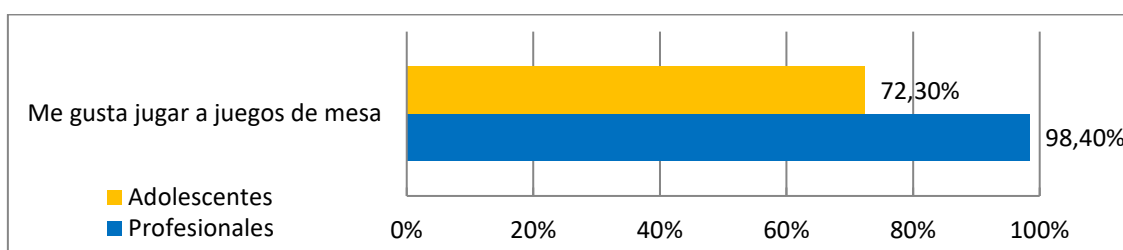


Nombre de la diapositiva del informe: **Gusta jugar a juegos de mesa**

c) Los juegos de mesa

La Tabla 21 de los anexos y en el Gráfico 11 muestran que la mayoría de los profesionales en los tres países indican que les gusta jugar a juegos de mesa. En cuanto a los adolescentes, y $\frac{3}{4}$ partes también lo afirman, mayoritariamente en Polonia, seguidos de Alemania y Cataluña.

Gráfico 11. Por lo general, ¿te gusta jugar a juegos de mesa? (Sí, %)



Nombre de la diapositiva del informe: **Juegos que gustan****d) Preferencia de juegos de mesa**

La Tabla 22 de los anexos muestra los 15 juegos que más personas pusieron como **juego que más les gustó** y los 15 juegos que más personas pusieron como segundo juego que más les gustó. Entre estos juegos destacan el Dobble (Spot It), el Virus, el Sushi Go, el Dixit Odyssey y el Código Secreto Imágenes (Codenames Pictures). En el apartado 4.2.2 se puede consultar la frecuencia con la que se ha jugado en cada uno de estos juegos.

Si se analiza por países, los juegos que más han gustado:

- En Cataluña el Diamante (Incan Gold) y el Fantasma Blitz (Ghost Blitz).
- En Polonia el Dobble (Spot it).
- ¡En Alemania el Aventureros en el tren! (Ticket to ride Europa). En Alemania ha gustado especialmente este juego, de hecho en los informes semanales se ha recogido que incluso los propios adolescentes han creado adaptaciones.

Nombre de la diapositiva del informe: **Juegos que NO gustan**

La Tabla 23 de los anexos muestra los 15 juegos que más personas pusieron como **juego que menos les gustó** y los 15 juegos que más personas pusieron como segundo juego que menos les gustó. Entre estos juegos destacan el Dixit Odyssey, el Catan, el Carcassonne, el Código Secreto Imágenes (Codenames Pictures) y el Aventureros en el tren (Ticket to Ride Europa).

Si se analiza por países, los juegos que menos han gustado:

- En Cataluña ha sido Catan y Carcassonne, mencionados sobre todo por parte de educadores.
- En Polonia el Dixit Odyssey, indicado en este caso sobre todo por los adolescentes.
- En Alemania el Love Letter, pero en general no destaca ninguna, las respuestas son más diversas.

Nombre de la diapositiva del informe: **Rol de los/las profesionales****e) El rol de los educadores en los juegos de mesa**

Cuando se preguntaba por el rol de los y las educadoras que dirigían las sesiones de juego (Tabla 24 de los anexos y Gráfico 12), los y las adolescentes principalmente resaltan que confiaban en los y las educadoras que las dirigían, que organizaban buenas sesiones de juego y que les hacían sentir a gusto.

En cambio, los y las profesionales principalmente destacaban que ayudaban cuando había problemas entre los y las adolescentes cuando jugaban y entre los y las adolescentes y los y las educadoras. Asimismo, también daban especial importancia a que ayudaban a los y las adolescentes a aprender nuevas formas de gestionar sus emociones.

A la hora de comparar los resultados según países, los y las adolescentes de Polonia son los que expresan medias más elevadas en estos ítems (en conjunto), seguidos por los de Alemania y Cataluña. En cambio, las respuestas más elevadas de los profesionales son de los de Cataluña, seguidos por los de Polonia y Alemania.

Gráfico 12. En general, los educadores y educadoras que jugaron... (Media)



Escala de 5 puntos, desde 1= Nada hasta 5 = Totalmente



Nombre de la diapositiva del informe: **Otros jugadores/as**

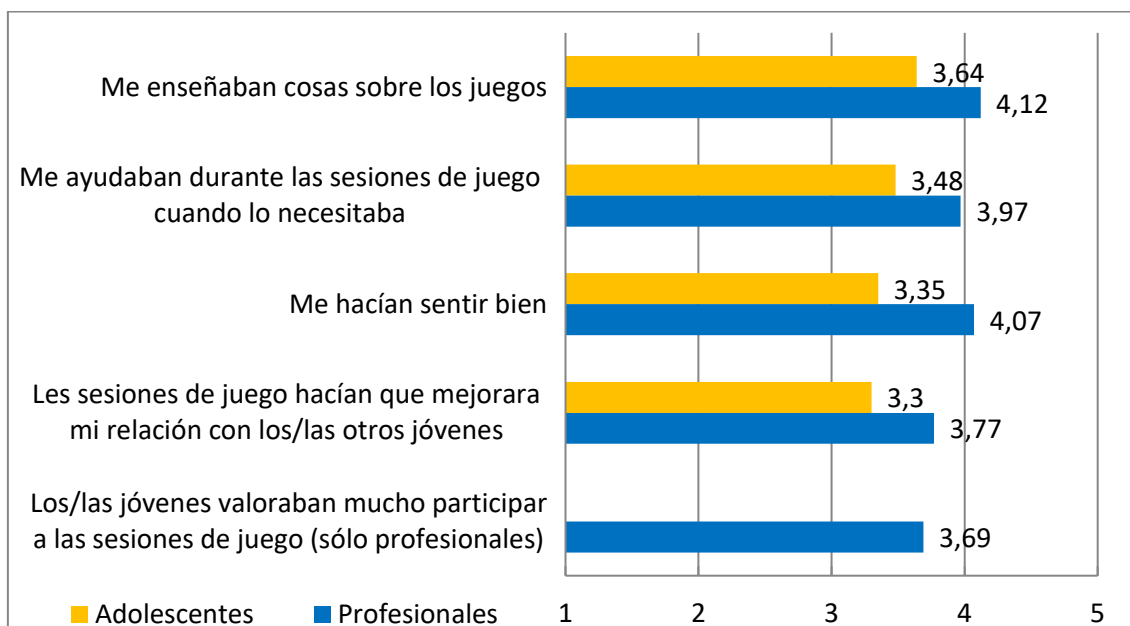
f) Los roles de los otros adolescentes que jugaban

En cuanto al rol de los y las otras adolescentes durante las sesiones de juego (Tabla 25 de los anexos y Gráfico 13), adolescentes y educadores principalmente destacan que los adolescentes entre ellos se enseñaban cosas en torno a los juegos.

Conviene resaltar que, una vez más, todas las medias de los y las profesionales son más elevadas que las de los y las adolescentes. Los y las educadoras sociales también indican que los y las adolescentes valoraban positivamente participar en las sesiones de juego. Éste era un ítem que sólo respondían los y las profesionales.

Se observa que los y las adolescentes de Polonia son los que responden con unas puntuaciones más elevadas, seguidas de los de Cataluña y de Alemania. Las respuestas más elevadas por parte de los y las profesionales son de Cataluña, seguidas de las de Polonia y Alemania.

Gráfico 13. En general, los demás jóvenes que jugaban... (Media)



Escala de 5 puntos, desde 1= Nada hasta 5 = Totalmente

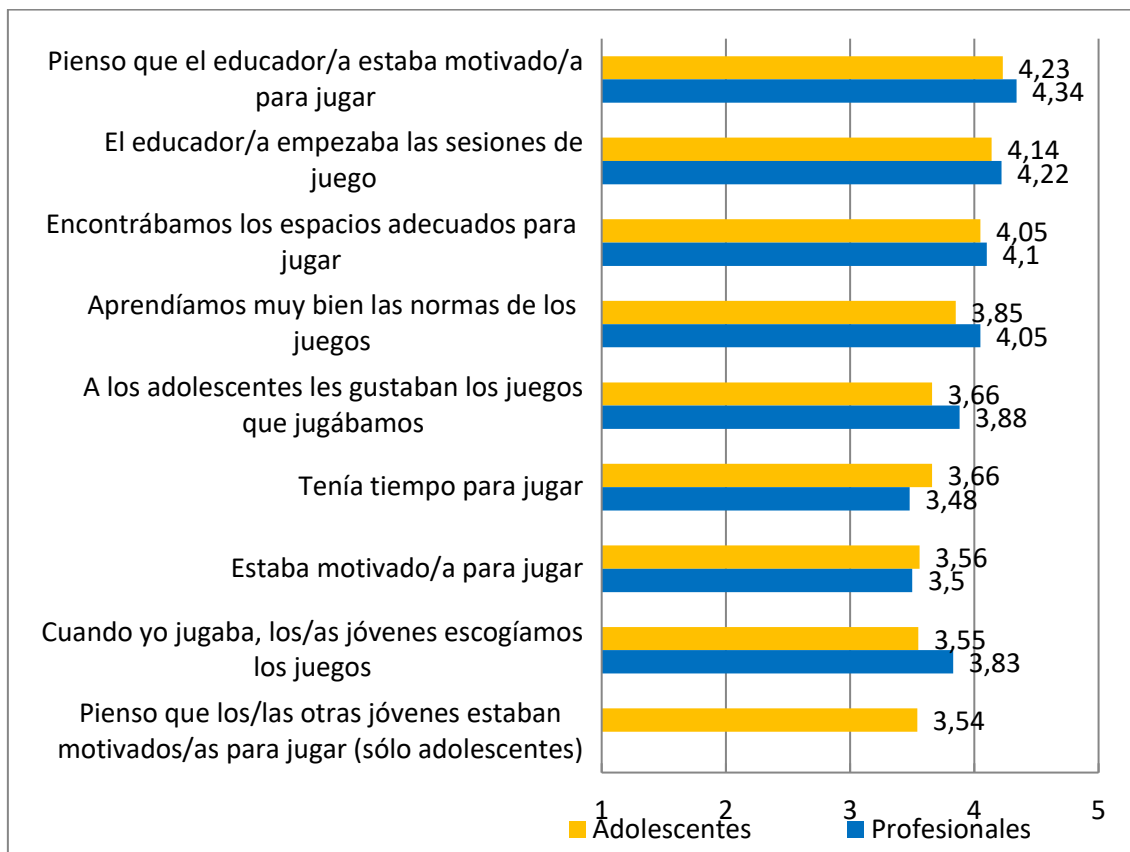


Nombre de la diapositiva del informe: **Cosas que han pasado (1 y 2)**

g) Aspectos a valorar de las sesiones de juegos de mesa: puntos fuertes y débiles

En cuanto a las cosas que ocurrían durante las sesiones de juego (Tabla 26 de los anexos y Gráficos 14 y 15), adolescentes y educadores principalmente destacan que los y las educadoras estaban motivados/as para jugar. También resaltan que eran los profesionales quienes habitualmente iniciaban las sesiones de juego.

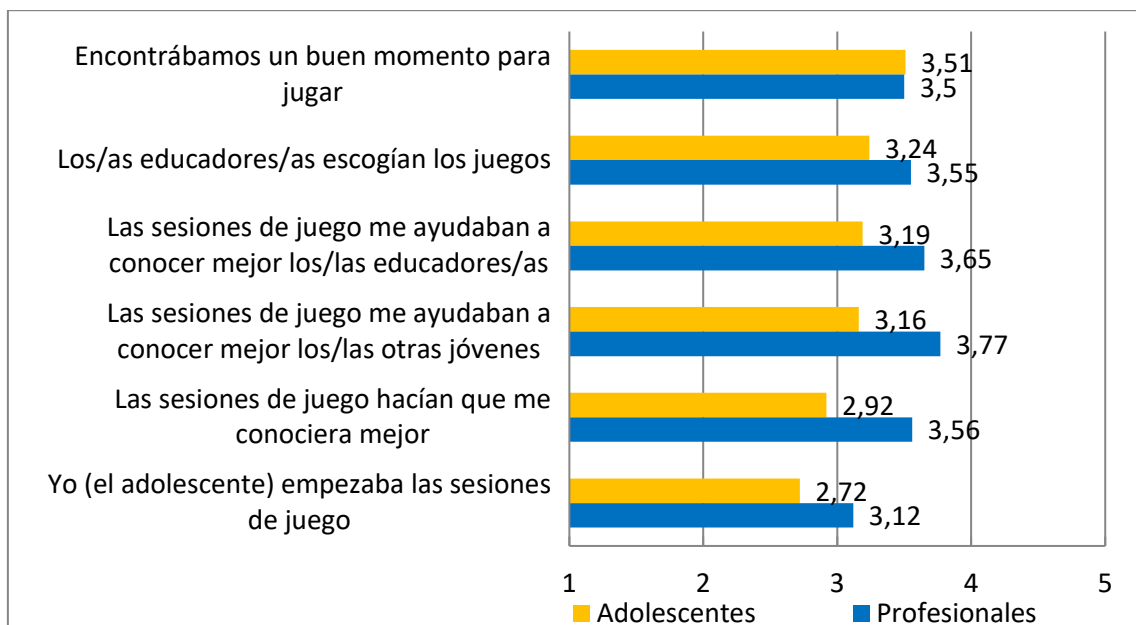
Gráfico 14. ¿Con qué frecuencia ocurrían estas cosas? (Media)



Escala de 5 puntos, desde 1 = Nunca hasta 5 = Cada día o casi todos los días

En cambio (Gráfico 15), adolescentes y educadores coinciden en que era menos habitual que fueran los adolescentes quienes iniciaran las sesiones de juego.

Gráfico 15. ¿Con qué frecuencia ocurrían estas cosas? (Media)



Escala de 5 puntos, desde 1 = Nunca hasta 5 = Cada día o casi todos los días

Hubo algunas preguntas que sólo estaban dirigidas a profesionales. Por ejemplo indicaron que les gustaban los juegos que jugaron, que había más o menos tiempo para explicar las normas de los juegos, que era más o menos fácil explicar las normas, pero que también a veces los adolescentes tenían otras preferencias cuando era momento que jugar. En cuanto a este último ítem, los y las profesionales de Cataluña son los que indican que este hecho ocurre con mayor frecuencia, seguidos de los de Alemania y Polonia.

Los y las adolescentes de Polonia exponen que las acciones mencionadas pasan con más frecuencia de lo que dicen los y las adolescentes de Alemania y de Cataluña.

Como en la mayoría de resultados de evaluación del proyecto piloto, en general las respuestas de los y las profesionales son más altas que las de los adolescentes (en este caso los y las educadoras indican que las acciones mencionadas han tenido lugar con mayor frecuencia de lo que dicen los y las adolescentes).



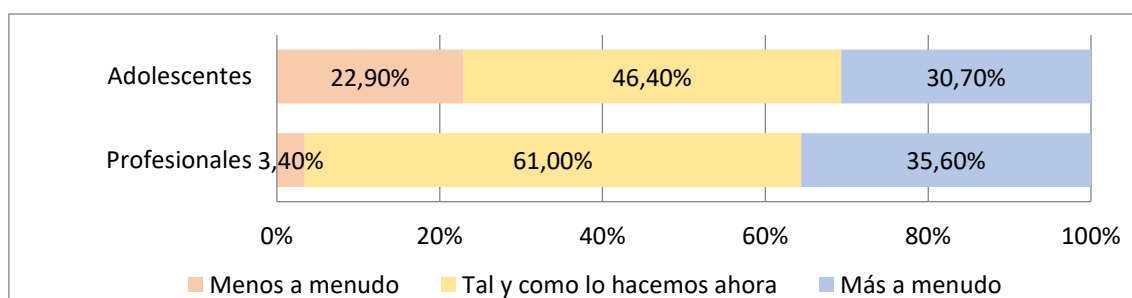
Nombre de la diapositiva del informe: **Mirando hacia el futuro**

h) De cara al futuro: frecuencia y duración de las sesiones

Tal y como se puede observar en la Tabla 27 de los anexos y en el Gráfico 16, alrededor de la mitad de profesionales y adolescentes consideran que en el futuro deben seguir jugando como lo están haciendo y una tercera parte consideran que deberían jugar más a menudo.

Por países a la mitad de los educadores de Cataluña les gustaría jugar más a menudo, mientras que en Polonia a la mayoría de los educadores les gustaría seguir con la misma frecuencia que en el piloto. En Alemania la mitad de los educadores seguiría también semanalmente, similar a lo que dicen los adolescentes en los tres países, aunque en Catalunya una tercera parte afirma que jugaría menos a menudo.

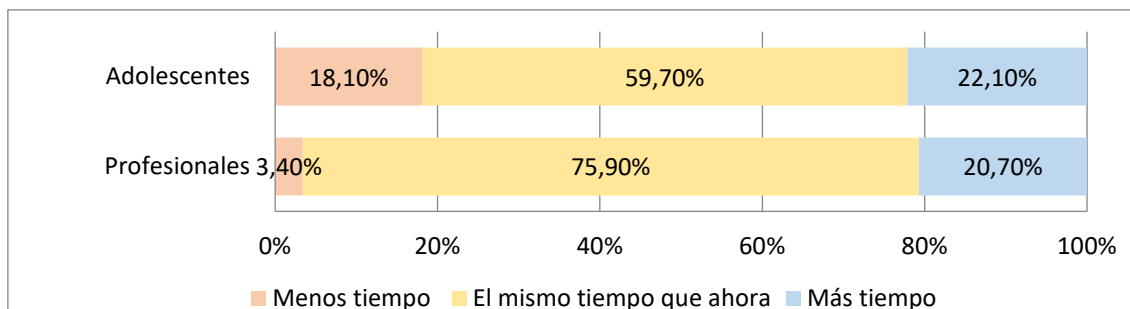
Gráfico 16. *Deberíamos jugar... (%)*



Conviene puntualizar que cada participante, cada centro y cada país ha tenido una frecuencia de juego algo distinta (en el siguiente apartado se profundiza en este aspecto). En este sentido, en el informe de Power BI se puede ver que, los y las participantes que suelen jugar con menos frecuencia indican que debería jugarse más a menudo con un porcentaje más elevado. En cambio, quienes juegan a menudo mayoritariamente responden a seguir jugando con la misma frecuencia.

La Tabla 28 de los anexos y en el Gráfico 17, muestran que la mayoría de los profesionales y la mitad de los adolescentes consideran que las sesiones de juego en el futuro deben seguir teniendo una duración similar a la que han tenido durante el proyecto piloto. Los tres países indican unas respuestas similares al respecto, aunque destacan los adolescentes de Polonia que indican que les gustaría que las sesiones fueran más largas en un futuro.

Gráfico 17. Las sesiones deberían durar... (%)



Nombre de la diapositiva del informe: **Acerca de las sesiones de juego**

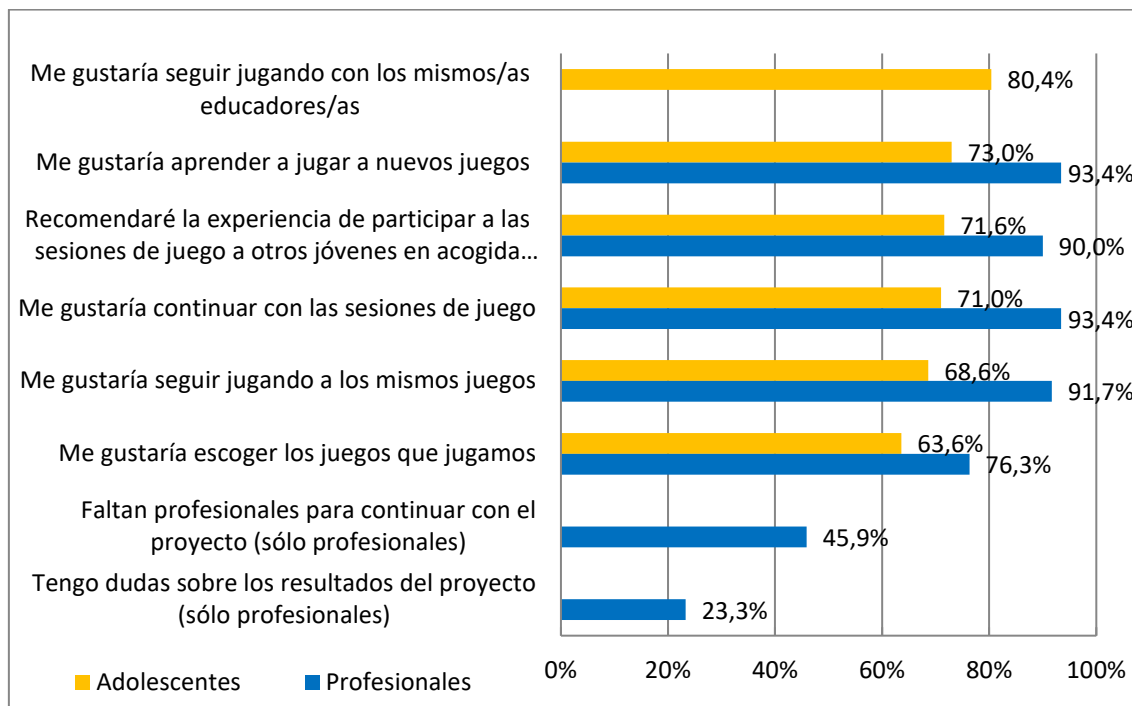
i) De cara al futuro: aspectos a tener en cuenta

Por lo general los educadores mayoritariamente tienen expectativas más altas respecto a desarrollar el proyecto en un futuro y también coinciden $\frac{3}{4}$ partes de los adolescentes, especialmente en lo que les gustaría: seguir aprendiendo nuevos juegos; recomendarían la experiencia de participar en el proyecto a otros adolescentes o centros; querrían seguir con las sesiones de juegos de mesa; querrían seguir jugando también en los mismos juegos, así como poder escoger los juegos (Tabla 29 de los anexos y en el Gráfico 18).

Conviene resaltar que la mayoría de los adolescentes indica que querría seguir jugando con los propios profesionales. Asimismo, un 45,9% de los y las profesionales indica que hay una falta de personal para seguir con el proyecto y sólo un 23,3% de los y las educadoras dicen tener dudas sobre los resultados del proyecto.

Si se analizan los resultados según los distintos países, en Polonia hay más participantes a favor de promover lo que se comenta, seguidos de los participantes de Alemania y Cataluña.

Gráfico 18. Una vez terminado este proyecto de juegos de mesa... (% Sí)



4.2.2 Resultados cuantitativos de los informes semanales



Nombre del informe de Power BI: Resultados de los informes semanales

A continuación se analizan las respuestas de los informes que los educadores cumplimentaban después de cada sesión de juego. En la tabla 30 de los anexos se puede consultar la cantidad de informes enviados por cada centro. Conviene recordar que de Cataluña se analizan las respuestas enviadas por 9 centros, de Polonia las de 6 centros y de Alemania de 10 centros distintos.



Nombre de la diapositiva del informe: Juegos de mesa (1 y 2)

En las tablas 31 y 32 de los anexos se muestran los juegos jugados durante las sesiones. Primero se muestran aquellos juegos seleccionados específicamente para el proyecto piloto, y posteriormente los juegos que se han jugado durante el proyecto piloto a pesar de no estar incluidos en la guía de juegos de mesa.

Puede verse que los tres juegos que más se han jugado de la guía han sido el Dobble o Spot it (102 partidas informadas), el Sushi Go (84 partidas) y el Virus (83 partidas). Si se analizan los resultados por países, se observa que:

- En Cataluña el juego que más se ha jugado es el Virus, seguido del Jungle Speed y del Ghost Blitz (o Fantasma Blitz).



- En Polonia el juego que más se ha jugado es Spot it (o Dobble), seguido del 6 Nimt (o ¡Toma 6!) y del Sushi Go.
- En Alemania también es Spot it (o Dobble), seguido de Ticket to Ride (o ¡Aventureros en el tren!) y del Ghost Blitz (o Fantasma Blitz).

Hay que tener en cuenta que cada centro no disponía de todos los juegos incluidos en el proyecto, por lo que hubo centros que no jugaron a algunos juegos. Para que todos los centros jugaran al máximo de juegos posible, siempre que era posible los centros de cada país los compartían. Además, en Alemania no se pudieron conseguir algunos de los juegos de la lista, ya que no estaban disponibles en el país, por lo que se recomendó jugar al Piraten Kapern como alternativa. En este sentido, conviene destacar que desde Alemania informaron sobre 34 partidas de ese juego; así pues, en Alemania éste fue el segundo juego más jugado, pese a no estar recogido en la guía.

En relación a los juegos sobre los que también se informó, pese a no estar incluidos en la guía, cabe resaltar 22 partidas en el UNO (y 19 en el UNO Flip), 15 en el parchís y 13 en el Mikado. Entre los juegos jugados que no estaban incluidos en la lista, los hay modernos, como la Polilla Tramposa, y otros más clásicos como el Monopoly.

Conviene detallar que en algunas sesiones se jugó a más de un juego, por lo que en los informes semanales principalmente se valoraba la satisfacción con esa sesión en general, no tanto con cada juego en concreto. Ahora bien, algunos profesionales aportaron información sobre la valoración de distintos juegos.

Para más información sobre los juegos se puede consultar la **guía de juegos de mesa**. Allí se detalla el autor de cada juego, la editorial original, la duración de la partida, el número de jugadores/as, la edad apropiada, el tamaño de la caja, la dinámica del juego, la complejidad de las normas y las habilidades que se aplican. Además, se dispone de la imagen del juego, un breve resumen de éste y algunas observaciones más.

En cuanto a los meses del proyecto piloto (Tabla 33, ver anexos), los que más se jugó fue en marzo (107 partidas), en noviembre (106 partidas, éste fue el mes que se inició el proyecto piloto en la mayoría de centros) y enero (104 partidas).

En cuanto a la duración de las partidas (Tabla 34, ver anexos), un 41,4% tuvieron una duración de una hora, el 24,5% de media hora y el 21,6% de hora y media. Las partidas de dos o más horas fueron pocas, pero consultando el informe de Power Bi, se puede ver que las partidas más largas tienden a recibir una valoración superior a las que son más cortas.

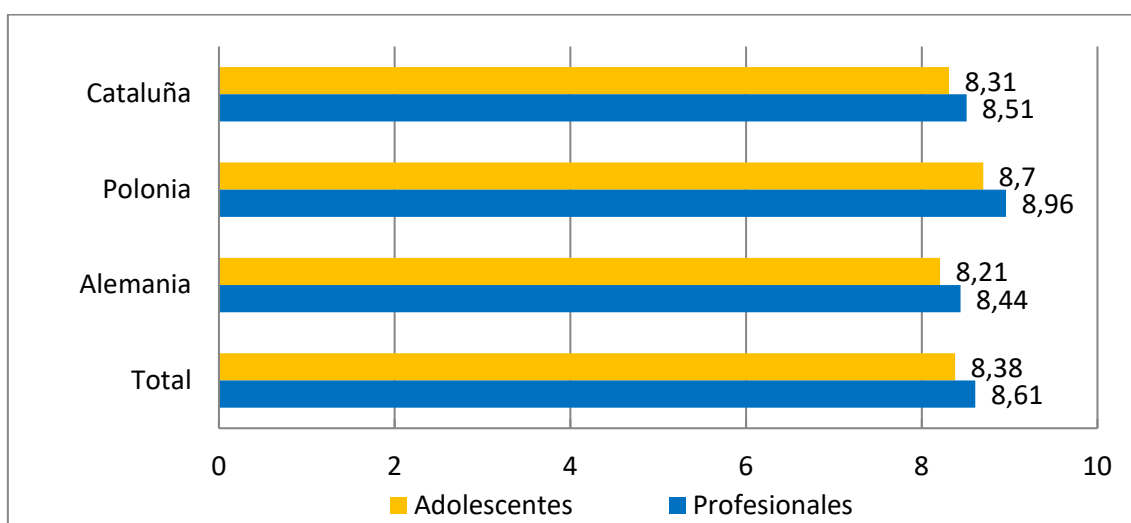
El 94,6% de las sesiones de juego de mesa tuvieron lugar dentro de los centros residenciales (Tabla 35, ver anexos). Donde más se jugó fuera de los centros fue en Alemania (9,3% de las partidas). En el informe de Power BI también se puede ver cómo las partidas que se realizan fuera de los centros se valoran mejor que las que se realizan dentro de los centros, tanto por adolescentes como por educadores/as.



El número de personas que han jugado cada partida ha sido diverso (Tablas 36 y 37, ver anexos), destaca que el 24,8% de las partidas han contado con la participación de 2 adolescentes y el 20,2% con la participación de 3 adolescentes. En cuanto al número de educadores/as participantes, más de la mitad de las partidas (un 57,3%) han contado con un/a educador/a jugando, y un 36,9% de las partidas con dos. Conviene detallar que entre los y las adolescentes, a menudo había incluidos en el proyecto piloto y otros que no lo estaban. Durante el proyecto piloto ha sido habitual realizar partidas con un número reducido de adolescentes.

La satisfacción de los y las adolescentes y de los educadores con las sesiones de juego ha sido alta en general en los tres países. Todas las medias están entre el 8 y el 9. (Tabla 38 de los anexos y Gráfico 19).

Gráfico 19. Satisfacción con las sesiones de juego (Media)



Escala de 11 puntos, desde 0 = Nada satisfecho/a hasta 10 = Totalmente satisfecho/a

En el siguiente apartado se analizan las respuestas cualitativas que los educadores y educadoras sociales añadieron a los informes semanales.

4.2.3 Resultados cualitativos de los cuestionarios y de los informes semanales

Como principales titulares de los resultados cualitativos, puede decirse que:

- Predominan las consideraciones positivas sobre las negativas y existe coherencia con los datos cuantitativos.
- Los juegos de mesa tienen un impacto positivo para los adolescentes: bienestar, relación, etc.
- Los juegos de mesa necesitan un entorno específico: se han identificado algunas condiciones a tener en cuenta a la hora de desarrollar las sesiones de juego.

a) Aspectos positivos

Analizando las respuestas cualitativas en torno a lo que más ha gustado del proyecto piloto, si recomendarían a otras personas participar y los comentarios generales de las sesiones de juego, se observan los resultados agrupados en los siguientes bloques i) Pasar buenos momentos jugando a juegos de mesa, ii) Cohesión grupal, ambiente y buenas relaciones, iii) Aprendizajes que se realizan durante los juegos iv) acciones socioeducativas que se derivan. A continuación se pueden ver los principales temas dentro de cada bloque de categorías:

Pasar buenos momentos jugando a juegos de mesa

- ✓ **Divertirse**
- ✓ **Actividad para no aburrirse**
- ✓ Realizar actividades **diferentes** o nuevas
- ✓ **Espacio y tiempo de calidad**
- ✓ Aspecto **positivo** de jugar
- ✓ Para **desconectar** de las tecnologías

Cohesión grupal, ambiente y relaciones

- ✓ **Relaciones** entre adolescentes y educadores/as sociales
- ✓ Proximidad de los educadores/as sociales / **Conocer mejor a los adolescentes**
- ✓ **Convivencia**
- ✓ **Cooperación**
- ✓ **Ambiente** positivo
- ✓ Tiempo para **relajarse**

Aprendizajes

- ✓ Para pensar y **aprender**
- ✓ **Compromiso**
- ✓ **Creatividad**
- ✓ **Motivación**
- ✓ Tener **tiempo** para **entender**
- ✓ Aprendizaje de **nuevos juegos**

Enlace con la acción socioeducativa

- ✓ **Estrategias** educativas
- ✓ Para promover el **bienestar**
- ✓ Estrategias para gestionar el **conflicto**
- ✓ Mejor tiempo jugando con la **familia**
- ✓ Se utiliza en **tutorías**

A continuación se exponen algunos ejemplos de citas textuales según estos cuatro bloques de aspectos positivos:

i) Pasar buenos momentos jugando a juegos de mesa **Cita textual**

✓ Divertirse	<i>Ha sido divertido. Juego rápido y entretenido. Todos estaban motivados. Se nota que han jugado en otras ocasiones y que les gusta. (Ed. Social)</i>
✓ El tiempo vuela / Actividad para no aburrirse	<i>Prefiero jugar que estar aburrido. (Joven)</i>
✓ Realizar actividades diferentes o nuevas	<i>Disposición para explorar nuevos juegos. (Joven) Oportunidades para pasar el tiempo de forma diferente. (Ed. Social)</i>
✓ Espacio y tiempo de calidad	<i>El tiempo con los educadores y las educadoras sociales (Joven) Tiempo de calidad junto con los y las jóvenes (Ed. Social)</i>
✓ Aspecto positivo de jugar	<i>Los juegos aclaran la mente y nos permiten olvidar las cosas cotidianas (Joven)</i>
✓ Para desconectar de las tecnologías	<i>Porque es una forma de desconectar de otras cosas, como la tecnología, y era una manera de poder relacionar persona a persona (Ed. Social)</i>

ii) Aprendizajes **Cita textual**

✓ Para pensar y aprender	<i>Desarrollo de estrategias, pensamientos, de integración grupal, de pensamiento lógico (Joven) Porque desarrollan mi memoria y la lógica (Joven) Ofrecer la oportunidad de pensar en la jugada, aprendiendo a encontrar una salida a las situaciones y a pensar rápidamente (Ed. Social)</i>
✓ Compromiso	<i>Lo que más me ha gustado de las sesiones de juego es el compromiso. (Joven)</i>
✓ Creatividad	<i>Me gusta jugar a juegos de mesa porque desarrolla mi imaginación, me enseña a ser creativo y a veces es divertido (Joven)</i>
✓ Motivación	<i>Los jóvenes estaban muy motivados, expresaron que el juego era dinámico (Ed. Social)</i>
✓ Tener tiempo para entender	<i>La sesión de juego va bien, aunque en un principio es difícil de entender. Una vez captan la dinámica del juego la disfrutan y se crea un ambiente muy agradable (Ed. Social) Que me contaron las reglas de un juego nuevo y que pudiera jugar (Joven)</i>

✓ Aprendizaje de nuevos juegos	<i>Los juegos que tenemos son muy interesantes y esto nos ha ayudado a tener nuevos juegos (Ed. Social)</i>
--------------------------------	--

iii) Cohesión grupal,
ambiente y
relaciones

Cita textual

✓ Relaciones entre adolescentes y educadores/as sociales	<i>Me gustó que los adultos jugaran con nosotros y fue divertido (Joven)</i> <i>Puede pasar tiempo juntos para conocer a otras personas (Joven)</i> <i>Sentados con los jóvenes, conocer nuevos juegos, estar con los jóvenes en un entorno diferente (Ed. Social)</i>
✓ Proximidad de los educadores/as sociales / Conocer mejor a los y las adolescentes	<i>Una forma de relajarse, conocer mejor a los y las jóvenes (Ed. Social)</i>
✓ Convivencia	<i>La convivencia y el buen humor (Ed. Social)</i>
✓ Cooperación	<i>Cooperación, motivación y participación (Joven)</i>
✓ Ambiente positivo	<i>Ambiente de ayuda mutua de los participantes (Ed. Social)</i>
✓ Tiempo para relajarse	<i>Una forma de relajarse, de estar distendido. (Joven)</i> <i>Tiempo compartido con los niños y jóvenes, creando un ambiente distendido que nos permitió conocernos. (Ed. Social)</i>

iv) Enlace a la acción
socioeducativa

Cita textual

✓ Estrategias educativas	<i>Los días de lluvia el juego siempre es la mejor opción para evitar pantallas y enfrentamientos ! Esta tarde ha sido muy chula y divertida. (Joven)</i>
✓ Para promover el bienestar	<i>Porque actualmente vivimos en un mundo donde la rutina del día a día absorbe más nuestro tiempo y jugar a juegos de mesa para mí significa detenerse, desconectar, tener tiempo consciente para pasar con la otra persona, dejar las pantallas a un lado , centrarse en el aquí y el ahora. (Ed. Social)</i>
✓ Estrategias para gestionar el conflicto	<i>Buen ambiente en general, pero ha generado competitividad y el papel del educador era necesario para manejar estos momentos. Destaca también que todo el mundo debe entender las reglas y el desarrollo del juego para que funcione bien. Sin embargo, una valoración muy positiva de todos, los participantes tienen ganas de</i>



	<i>volver a jugar. La tarde de ocio pasó rápidamente y fue agradable. (Ed. Social)</i>
✓ Mejor tiempo jugando con la familia	<i>Porque cuando juego con mi familia lo paso mejor (Joven) El juego se utiliza para acompañar a los permisos familiares (Joven)</i>
✓ Se utiliza en tutorías	<i>El juego se utiliza dentro de la dinámica de tutoría (Ed. Social)</i>

b) Aspectos negativos

Analizando las respuestas cualitativas en torno a lo que menos ha gustado del proyecto y los comentarios generales de las sesiones de juego, se observan los bloques de resultados agrupados dentro de las siguientes categorías: i) Relaciones y conflictos aparecidos, ii) Características negativas de los juegos, iii) emergencia de emociones negativas, iv) otros aspectos. A continuación se pueden ver los principales temas dentro de cada bloque de categorías:

Relaciones, conflictos

- ✓ Alguien que **rompe la dinámica**
- ✓ Luchas y **conflictos**
- ✓ Se emocionan demasiado, tienen dificultades para **gestionar las emociones**
- ✓ Se utiliza para **dañar al otro**
- ✓ Cuando se trata de un **grupo heterogéneo**
- ✓ Pedirles continuamente que dejen los **móviles**
- ✓ Invitar a jugadores **de otros centros**

Características de los juegos

- ✓ No gustan los **juegos de mesa**
- ✓ No gusa **un juego en concreto**
- ✓ **Poca variedad** de juegos
- ✓ Jugadores que **no saben jugar**
- ✓ Dificultades para aprender las **normas**
- ✓ Estar **sentados**
- ✓ Tener **tiempo limitado**
- ✓ Hay que adaptarse al **ritmo de las demás personas**
- ✓ No encajar con el **propósito**
- ✓ **Hay demasiados adolescentes jugando a juegos diferentes**
- ✓ **No hay suficientes jugadores** para un juego concreto
- ✓ Problemas con la **lengua** (niños migrantes)

Aspectos emocionales, reacciones

- ✓ Cuando **pierden** / No saber perder
- ✓ No gusta **dar consejos**
- ✓ Hay que **motivar a los adolescentes** para que jueguen
- ✓ Estar **obligado** a jugar
- ✓ Actividad **obligatoria**
- ✓ Hay mucho **ruido** durante el juego

Otros

- ✓ **No tener tiempo** para jugar
- ✓ Educadores/as sociales **no formados**

A continuación se exponen algunos ejemplos de citas textuales según estos cuatro bloques de aspectos negativos :

i) Relaciones, conflictos	Cita textual
✓ Alguien que rompe la dinámica	<i>Algún compañero que rompe la dinámica (Joven)</i>
✓ Luchas y conflictos	<i>A veces insultan a los demás participantes (Ed. Social)</i>
✓ Se emocionan demasiado, tienen dificultades para gestionar las emociones	<i>Los juegos más activos, como Jungle Speed, hacen que algunos jóvenes se emocionen fácilmente y tengan dificultades para gestionar las emociones que sienten durante el juego, de forma coherente y equilibrada. (Ed. Social)</i>
✓ Se utiliza para dañar al otro	<i>Uno de los niños cree que este juego utiliza la renovación para dañar al oponente (Ed. Social)</i>
✓ Cuando se trata de un grupo heterogéneo	<i>Cuando hay grupos muy heterogéneos, a veces la dinámica del juego es difícil. - Cuando algunos jóvenes pierden o han perdido una ronda, están frustrados y quieren abandonar el juego. (Ed. Social)</i>
✓ Pedirles continuamente que dejen los móviles	<i>Lo que menos me gustó fue cuando el educador tuvo que responder al teléfono del centro y tuvimos que dejar de jugar un rato. (Joven)</i>

ii) Aspectos emocionales, reacciones	Cita textual
✓ Cuando pierden / No saber perder	<i>Si alguien se marchaba porque estaba perdiendo. (Joven)</i> <i>Los jóvenes se divertían cuando todo iba bien. Cuando empezaron a perder la “vida” se desanimaron y se molestaron. (Ed. Social)</i>
✓ No gusta dar consejos	<i>Dar consejo (Joven)</i>
✓ Hay que motivar a los adolescentes para que jueguen	<i>Hubo momentos en los que los jóvenes no estaban motivados y era más difícil implicarles en el juego (Ed. Social)</i>
✓ Estar obligado a jugar	<i>Sentir que tengo que jugar al menos una vez por semana y animar o incluso persuadir a los niños para que se sienten a jugar (Ed. Social)</i>
✓ Actividad obligatoria	<i>La presión de tener que jugar con regularidad (Ed. Social)</i>
✓ Hay mucho ruido durante el juego	<i>No sabía cómo jugar, el ruido y el revuelo. (Joven)</i> <i>Ruido y conversaciones innecesarias. (Ed. Social)</i>

iii) Características de los juegos

Cita textual

✓ No gustan los juegos de mesa	<i>Por lo general no me gustan los juegos de mesa (Joven)</i>
✓ No gusta un juego en concreto	<i>No me gusta el juego de mesa (Joven)</i> <i>Cuando a los adolescentes no les gustaba el juego y estaban de mal humor e influían a los demás adolescentes (Ed. Social)</i>
✓ Poca variedad de juegos	<i>Pocos juegos (Joven)</i>
✓ Jugadores que no saben jugar	<i>Los más pequeños a menudo no sabían jugar (Joven)</i>
✓ Dificultades para aprender las normas	<i>No entendía las normas y los niños estaban molestos (Ed. Social)</i>
✓ Estar sentados	
✓ Tener tiempo limitado	<i>No tener tiempo suficiente para dedicar sólo al juego de mesa (Ed. Social)</i>
✓ Hay que adaptarse al ritmo de las demás personas	<i>Un niño fue lento a la hora de aprender las normas o tomar decisiones (Ed. Social)</i>
✓ Actividad aburrida	<i>Porque me parece aburrido y no encuentro el sentido, no me distraen (Joven)</i>
✓ No hay suficientes jugadores para un juego concreto	<i>Muchos juegos donde sólo había cuatro personas (Ed. Social)</i>
✓ Problemas con la lengua (niños migrantes)	<i>Hubo momentos en los que no había tiempo para traducir y aprender nuevos juegos. (Ed. Social)</i>

iv) Otros

Cita textual

✓ No tener tiempo para jugar	<i>Falta de tiempo para juegos, responsabilidades escolares. (Ed. Social)</i> <i>Desgraciadamente, la sesión de juego de esta semana no se ha hecho porque los jóvenes tenían otros planes o aún tenían que hacer algo por la escuela. (Ed. Social)</i>
✓ Educadores/as sociales no formados	<i>El educador/a social no está formado/a (como agente lúdico). (Ed. Social)</i>

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A modo de conclusión, debe mencionarse en primer lugar el contexto en el que se ha llevado a cabo la evaluación del proyecto piloto, así como el diseño de evaluación utilizado, para comprender los resultados obtenidos. En segundo y tercer lugar, respectivamente, se destacan las principales conclusiones a partir de los resultados obtenidos en el pretest y el posttest por un lado, y por otro, los resultados obtenidos a partir de las evaluaciones que los y las adolescentes y los educadores y las educadoras sociales han hecho de las sesiones de juego. Finalmente, se hacen recomendaciones para favorecer la continuidad del proyecto, tanto por la satisfacción obtenida con el mismo por parte de los profesionales y adolescentes, como por el potencial del proyecto para generar cambios positivos en la vida de los y las adolescentes de los centros residenciales, que habrá que observar a medio plazo si se siguen manteniendo las sesiones de juego.

5.1. Consideraciones sobre el método y el contexto del piloto

Para entender los resultados, cabe destacar los siguientes aspectos:

- Trabajar con distintos países y organizaciones, lenguas y aspectos culturales constituye un gran reto para un proceso de evaluación.
- Además, trabajar con los sistemas de protección siempre es complejo por las situaciones personales y familiares de los y las adolescentes, en este caso la atención residencial, pero también por la inestabilidad del personal, los y las profesionales que trabajan bajo presión, carga de trabajo y los ratios.
- Cabe mencionar que el estudio se ha llevado a cabo en parte durante la Covid-19, y su impacto en las restricciones de movilidad, aislamientos, carencia de personal y sensación de incertidumbre.
- Por otra parte, según los resultados, no todos los centros residenciales se han implicado de la misma forma en el proyecto. Se ha observado que algunos centros se han sentido menos implicados por falta de motivación, compromiso o dificultades para organizar las sesiones de juego de mesa.
- El dilema de comparar entre países o analizar los datos en su conjunto no es fácil de resolver, cada opción tiene limitaciones y puntos fuertes. Si analizamos los datos por país, nos acercamos a la situación de cada país, pero perdemos el tamaño de la muestra. Si analizamos los datos como un todo, la muestra es mayor, pero también la diversidad que existe en su interior.
- También debe explicarse la limitación del diseño pre y post-test, dado que no es posible asignar los resultados obtenidos sólo al programa.
- Por último, hay que considerar que algunos impactos podrán verse a medio o largo plazo, así que es pronto para sacar una conclusión.

5.2 Conclusiones sobre los resultados pre-test y post-test

En cuanto a los resultados de la pre-test post-test, la primera pregunta que hay que hacer según los objetivos del proyecto es: ¿el piloto ha conseguido mejorar las competencias, el bienestar subjetivo y las relaciones de los y las adolescentes de los centros residenciales? La respuesta es triple:



- Según los educadores y las educadoras sociales, la respuesta es **afirmativa**, apuntando una mejora en todos los ámbitos: las habilidades cognitivas, emocionales y sociales de los y las adolescentes, su bienestar subjetivo y una mejora en las relaciones entre los adolescentes y sus compañeros y compañeras.
- Según los y las adolescentes, no se observan cambios, respondieron lo mismo antes de empezar el piloto y 8 meses después.
- Sin embargo, en la fase pretest los y las adolescentes mostraron puntuaciones más altas respecto a ellos mismos/as en comparación con las atribuciones hechas por los educadores y las educadoras sociales. La mejora de las valoraciones de los y las profesionales en el posttest ha implicado que sus puntuaciones se igualen a las de los y las adolescentes.

Hay aspectos positivos a destacar de estos resultados en cuanto a la importancia de compartir un espacio de juego con los y las adolescentes que ha llevado a los educadores y las educadoras sociales a) conocerlos mejor y ii) conocerlos mejor en un contexto positivo, lo que aumenta sus expectativas y opiniones positivas sobre ellos. La mejora de la percepción que tienen de los y las adolescentes es un resultado positivo importante en sí mismo.

Por otra parte, también es un resultado positivo la alta valoración que otorgan a la relación entre los y las profesionales y los y las adolescentes, por parte de ambos en términos de satisfacción y valoración. No siempre se valoran y reconocen los vínculos y el papel de los y las profesionales que trabajan con niños en acogimiento residencial. En este proyecto se han valorado y reconocido.

También se han obtenido resultados que provocan una reflexión:

- Las habilidades emocionales son las menos valoradas, en comparación con las cognitivas y las sociales.
- La satisfacción vital que expresan los y las adolescentes con diferentes ámbitos de su vida es por lo general muy baja y esto debe ser motivo de preocupación más allá del proyecto.
- La relación entre iguales en centros residenciales es a menudo problemática.

Reconocer estas cuestiones es ya un primer paso para iniciar las mejoras y puntos clave a tener en cuenta en el ejercicio profesional. En la última parte de las recomendaciones se tratan estos aspectos.

5.3. Conclusiones en torno a la satisfacción con el proyecto

A continuación se formulan distintas conclusiones específicas que en común justifican el impacto positivo de ejercer el derecho al juego de los adolescentes. También se apuntan algunas orientaciones para seguir fomentando y manteniendo la cultura del juego en los centros residenciales. El conjunto de estas conclusiones se agrupa a partir de temáticas todas ellas relacionadas entre sí.

5.3.1 El juego como recurso lúdico que genera satisfacción

Tanto adolescentes como equipos educativos han expresado su satisfacción en torno a las sesiones de juego. Es relevante tanto que las consideraciones positivas predominan por encima de las negativas como la coherencia existente en esa dirección entre los resultados de naturaleza cuantitativa y cualitativa.

Al mismo tiempo, hay coincidencia en torno a la satisfacción hacia este proyecto piloto, ya que las personas que han jugado con mayor frecuencia - tanto adultas como adolescentes- son aquellas que hacen una valoración más positiva de la experiencia. También es significativo que los adolescentes hayan querido responder a las preguntas abiertas de los cuestionarios.

Es relevante constatar que las sesiones de juego se han desarrollado en diferentes contextos pero con elementos comunes: se han desarrollado con cierta frecuencia -semanal o quincenal-, y desde una actitud positiva y favorable de los equipos educativos, reconocida posteriormente por los adolescentes. De hecho, un aspecto común entre los adolescentes ha sido destacar la confianza mostrada con los educadores a la hora de dinamizar las sesiones y gestionar la multiplicidad de situaciones que han ido apareciendo.

Esta planificación y compromiso ha permitido reconocer la dimensión lúdica de los juegos en la que se identifica la articulación de los ejes “espacio” y “tiempo”. Los adolescentes valoran positivamente los juegos porque se han convertido en un recurso útil para su presente (“el aquí y ahora”), en el que una actividad lúdica ha generado una apropiación positiva de su espacio físico y vital. Es así que se han generado vivencias positivas del tiempo, puesto que jugar ha permitido que éste fuera de calidad. Por último, conviene resaltar que el atributo de calidad se ilustra a lo largo de los resultados en diferentes momentos, todos ellos asociando jugar a resultados que generan satisfacción y beneficios en los adolescentes: jugar divierte; permite contraponer otras vivencias de un tiempo vivido a menudo como lento, aburrido o con riesgos; implica pasar desapercibido; el juego tiene la capacidad y el mérito de proporcionar – en un contexto social a menudo frenético – tiempo para pensar, relacionarse entre iguales y con los equipos educativos y sentirse bien.

5.3.2 El juego como recurso para la socialización en los centros residenciales

La puesta en práctica de los juegos se ha convertido en una vía de socialización relevante para los adolescentes y equipos educativos. Los resultados muestran cómo las sesiones de juego han comportado una dimensión relacional, entre adolescentes y entre ellos y el equipo educativo que ha facilitado nuevas lógicas, lenguajes y escenarios de relación. Se puede concluir que el juego ha sido una herramienta que ha ofrecido oportunidades para conocer a una misma persona – joven o adulto – pero en otro contexto y desde registros diferentes. De hecho, las sesiones de juego han enriquecido las relaciones entre adolescentes y sus educadores. Por tanto, los juegos han contribuido a la consecución de uno de los principales objetivos de cualquier actividad educativa dentro de un contexto residencial, que no es otra que convertirse en agentes de socialización positivos entre los miembros de un mismo grupo.

Los resultados de esta socialización desde la dimensión relacional han permitido identificar la consecución de ciertos aspectos básicos en tanto que grupo de convivencia: cohesión, calidad de las relaciones y pertenencia a un proyecto colectivo. Además, las relaciones positivas



generadas han estado acompañadas de aspectos indispensables para la configuración de climas de grupo propicios al aprendizaje: cooperación, escucha activa, empatía o convivencia entre los participantes. Por tanto, el conjunto de estos elementos se convierten en condiciones de educabilidad ya que a través de las sesiones de juego han supuesto factores facilitadores del aprendizaje.

Junto a este componente relacional se identifica como relevante la dimensión social del aprendizaje: los adolescentes han aprendido a jugar en grupo –no individualmente o conectados a una pantalla– y en condiciones de igualdad. Es decir, el conjunto de los participantes de las sesiones han aprendido a jugar dado que antes no sabían. Por tanto, es relevante que el proceso de aprendizaje ante el juego, en muchos casos ha facilitado relaciones de interdependencia y reconocimiento entre los participantes.

5.3.3 El juego como recurso educativo polivalente

La puesta en práctica de los juegos ha evidenciado distintas posibilidades educativas, coherentes a los procesos educativos y de crecimiento de los adolescentes participantes. Así, el análisis de los resultados ha permitido situar estas oportunidades de alineación en algunas direcciones. En primer lugar, con la posibilidad de que practicar juegos de mesa facilita que necesidades, capacidades, intereses, inquietudes o emociones latentes de los adolescentes se hagan evidentes y expresen. Por eso, se puede concluir que los juegos de mesa cumplen funciones de diagnóstico, siendo una herramienta catalizadora, ya que hacen de espejo otras cuestiones importantes para los adolescentes y susceptibles de análisis y actuación educativa para los educadores. En segundo lugar, los juegos de mesa son un excelente recurso educativo si son contextualizados en el momento y necesidades de los participantes. Es decir, se convierten en un recurso más favorable a la generación de resultados satisfactorios si los equipos educativos hacen una elección coherente a las características o necesidades del grupo. Son varios los ejemplos que han puesto de relieve la capacidad de los juegos de mesa en tanto que conectores con la acción socioeducativa. Por ejemplo, equipos educativos que han podido fortalecer o enriquecer aspectos específicos del proceso educativo de un joven, También, situaciones en las que el juego se ha convertido en una herramienta útil, lúdica y socializadora entre los adolescentes y sus familias. En estos últimos casos es relevante el proceso de agencia de los adolescentes hacia el juego, entendido como la apropiación positiva que realizan los adolescentes sobre su proceso de aprendizaje, ya que han sido conscientes de las funciones educativas del propio juego de mesa.

En tercer lugar, cabe destacar que aprender a jugar también ha sido un recurso educativo para los adolescentes. Si bien inicialmente este aprendizaje ha partido de una imposición u obligación, la motivación e iniciativa de los educadores para jugar, así como su trabajo para preservar las dimensiones lúdica y socializadora del juego, han sido factores que han permitido articulación de tres elementos básicos para el aprendizaje. Concretamente, el *sentido*: encontrar sentido a lo que se aprende; la *motivación* : desear aprenderlo; y la *confianza*: percibir que se puede aprender puesto que el contexto lo facilita. Gracias a la activación de estos elementos en muchas situaciones se ha podido transitar de un escenario de aprendizaje impuesto a otro deseado, haciendo que las sesiones de juego se hayan desarrollado en un ambiente de motivación, confianza y encontrando oído. Además, tanto adolescentes como educadores han coincidido en destacar en positivo la práctica de ayuda y aprendizaje mutuo entre adolescentes



durante las sesiones, evidencia que justifica que en este tipo de contextos educativos, el aprendizaje social y dialógico se convierte en un planteamiento favorable, ya que conecta con los adolescentes en tanto que sujetos activos de su propio proceso de crecimiento y aprendizaje.

Por último, cabe mencionar la existencia de resultados que ponen de manifiesto la importancia de haber realizado diferentes aprendizajes: procedimentales, instrumentales o metacognitivos. Por ejemplo, los adolescentes, han aprendido en agilidad, estrategia, memorización, razonamiento lógico, creatividad o imaginación, eligiendo en muchos casos cuáles eran las mejores estrategias para hacerlo y qué decisiones debían tomar durante el juego.

5.3.4 Es necesario preservar unas condiciones específicas para el juego

Cuando educadores o adolescentes no han valorado positivamente las sesiones de los juegos de mesa, fue porque alguno de los aspectos presentados hasta el momento en este apartado de conclusiones no se ha podido preservar. Al respecto, una conclusión que se hace evidente es que desarrollar sesiones de juego de mesa capaces de contribuir al bienestar de los adolescentes en un contexto residencial pide una serie de condiciones específicas. Su preservación configura un contexto favorable a partir de un rol activo de los equipos educativos. A continuación, se agrupan respectivamente según la dimensión lúdica, socializadora y educativa de los juegos.

En primer lugar, el factor tiempo es clave, ya que éste es de calidad si tiene lugar según unas condiciones específicas. Por tanto, las sesiones de juegos necesitan de un tiempo previamente planificado para una vivencia positiva. Por el contrario, aquellas sesiones de juego que se desarrollan sin disponer del tiempo suficiente se convierten en contraproducentes al clima positivo y el aprendizaje. Además, la formación de los equipos educativos es una condición clave a garantizar, ya que un equipo formado en este ámbito tiene más herramientas para preservar la dimensión lúdica y de distensión que ofrece cada juego según sus características y momento del grupo.

En segundo lugar, garantizar la dimensión socializadora y sus efectos positivos entre los participantes pide a los equipos educativos un alto control de las situaciones de juego y una capacidad de respuesta ágil y estratégica. Es decir, ante situaciones disruptivas como la ruptura de la dinámica de juego por parte de un joven, la aparición de conflictos interpersonales o la utilización del juego para el ataque personal, pide la respuesta de los educadores ya sea durante la misma situación como posteriormente y en tanto que recurso educativo orientado al proceso de crecimiento de los adolescentes o grupo. Asimismo, ante la aparición de ciertas emociones que en la práctica ponen en riesgo el desarrollo de las sesiones de juego, piden de un rol activo de los educadores para no focalizarse únicamente en lo visible, - es decir, el emoción y posición del joven- sino también en lo que lo origina; las necesidades o intereses que lo activan. Respecto a esto, los resultados han mostrado que los educadores daban importancia al hecho de ayudar a los adolescentes a aprender nuevas formas de gestionar sus emociones. De hecho, preservar las condiciones positivas de juego es un aspecto relevante para los adolescentes, ya que han concebido como uno de los principales aspectos negativos de las sesiones la aparición de conflictos o el establecimiento de cierto clima negativo. En estos casos, la menor media de satisfacción ha tenido que ver con las actitudes de los adolescentes durante las sesiones de juego. Este tipo de visiones evidencian también la existencia de un proceso de agencia de los adolescentes hacia el juego y ofrece a los equipos educativos margen de acción educativa. Sin



embargo, cabe decir también que si bien es necesario que los equipos educativos trabajen activamente para garantizar el conjunto de estas condiciones, parece obvio que hacerlo no garantiza ni se orienta a la no aparición de conflictos o emociones desbordadas. En cualquier caso, facilita que los equipos educativos conciban a este tipo de situaciones disruptivas como oportunidades contextualizadas en los procesos de crecimiento de los adolescentes.

Por último y dentro de la dimensión educativa de los juegos, se puede concluir que para garantizarla es prioritario atender a dos tipos de aprendizajes. El primero, de naturaleza procedimental, tiene que ver con que es necesario que los adolescentes aprendan a jugar. Si esto no se da, se corre el riesgo de que la concentración y motivación del resto disminuya. El segundo, tiene que ver con el “yo social” ya que los equipos educativos pueden, por ejemplo, trabajar con los adolescentes la importancia de aceptar la diversidad de ritmos dentro de un mismo grupo o perder una partida, ya que no saber aceptarlo puede afectar negativamente a las relaciones con los iguales.

5.3.5 Orientaciones para la práctica del juego en los centros residenciales

La cimentación de las siguientes orientaciones no es una mera hipótesis que pronostica resultados positivos de los juegos, sino que se avalan a la luz de los resultados obtenidos que expresan el deseo común de adolescentes y educadores de seguir jugando.

Es relevante la confianza de los adolescentes en la labor de los educadores ya que la mayoría indica que quisiera seguir jugando con los propios profesionales. Además, se ha constatado que aquellos participantes que han jugado con menos frecuencia consideran que debería jugarse más. Asimismo, los adolescentes expresan que orientarían a que otros adolescentes también jugaran con ellos. En común, los adolescentes desean seguir aprendiendo de los juegos y valoran como positivo el componente sorpresa que le aporta un posible nuevo juego. Al mismo tiempo, se han constatado algunas diferencias de comportamiento según los diferentes contextos geográficos y es probable que exista un factor cultural mediado por el clima, puesto que en los países más al norte de Europa, las condiciones climáticas son más hostiles y es factible que hagan que las personas se relacionen en espacios cerrados y que el juego forme parte de su tiempo de ocio. En cambio, en climas mediterráneos esto suele ocurrir menos.

Es acorde con estas consideraciones que se formulan las siguientes orientaciones con el objetivo de dibujar un escenario de futuro de presencia de los juegos de mesa en los centros residenciales.

1

Fortalecer aún más el proceso de agencia de los adolescentes hacia los juegos. La apropiación de los adolescentes hacia el juego se convierte en una estrategia preventiva para la sostenibilidad de los juegos dentro de la cotidianidad de los centros residenciales. Se trataría de evitar que tanto los profesionales sean quienes habitualmente inicien las sesiones de juego, como que los adolescentes tengan otras preferencias durante la sesión de juego.



2	Potenciar la contextualización de los juegos considerando que no todos los adolescentes deben jugar a todos los juegos. Hay que seguir avanzando ante la vinculación de determinados juegos a determinados adolescentes, conectando intereses -educativos y de los adolescentes- a objetivos negociados entre adolescentes y profesionales. Por ejemplo, para algunos adolescentes aprender unas determinadas normas a través de un juego puede responder a una estrategia previa del equipo educativo pero el aprendizaje de esas mismas normas puede convertirse en contraproducente para otro joven
3	Garantizar la formación específica de los equipos educativos. Hacerlo se convierte en una condición básica para la calidad de las sesiones de juego y sus implicaciones lúdicas, educativas y de socialización.
4	Garantizar el número de profesionales. Se trata de asegurar que el desarrollo de las sesiones de juego se realice bajo parámetros de calidad y sostenibilidad.
5	Poner especial atención en la gestión de las emociones de los adolescentes y la mejora de la relación entre ellos. El estado emocional de los adolescentes es uno de los ámbitos que más evidente se hace a través del juego y es necesario priorizarlo en todo momento.
6	Facilitar la comprensión, confianza y expectativas mutuas con los adolescentes. Garantizarlas supone promover condiciones para el aprendizaje de habilidades a través del juego.
7	Promover espacios de bienestar y satisfacción para que los adolescentes consoliden una vivencia del juego como espacio de referencia.
8	Evaluar los resultados a medio y largo plazo. Es necesario medir el impacto y los efectos reales de las sesiones de los juegos de forma regular y orientada a aspectos como la satisfacción, habilidades, clima o relaciones entre los adolescentes.

Universitat de Girona
Liberi
**Grup de Recerca en Infància,
Joventut i Comunitat**



WWW.DOMUSLUDENS-PROJECT.COM