



ESCUELA DE PSICOLOGÍA



LA AUTOESTIMA Y LOS JUEGOS COOPERATIVOS EN
ADOLESCENTES DE UNA COMUNIDAD RURAL DE QUITO



AUTOR

JOHANNA SALOME VEGA VILLACIS

AÑO

2018



ESCUELA DE PSICOLOGÍA

LA AUTOESTIMA Y LOS JUEGOS COOPERATIVOS EN ADOLESCENTES
DE UNA COMUNIDAD RURAL DE QUITO

Trabajo de Titulación presentado en conformidad con los requisitos
establecidos para obtener el título de Psicóloga mención Clínica

Profesora guía
Lila Angélica Adana Díaz

Autora
Johanna Salome Vega Villacís

Año
2018

DECLARACIÓN DEL PROFESOR GUÍA

"Declaro haber dirigido el trabajo, La autoestima y los juegos cooperativos en adolescentes de una comunidad rural de Quito, a través de reuniones periódicas con la estudiante Johanna Salome Vega Villacís, en el semestre 2018-2, orientando sus conocimientos y competencias para un eficiente desarrollo del tema escogido y dando cumplimiento a todas las disposiciones vigentes que regulan los Trabajos de Titulación".

Lila Angélica Adana Díaz
Máster en Lectura y comprensión de textos
C.I.: 1756327860

DECLARACIÓN DEL PROFESOR CORRECTOR

"Declaro haber revisado este trabajo, La autoestima y los juegos cooperativos en adolescentes de una comunidad rural de Quito, del Johanna Salome Vega Villacís, en el semestre 2018-2, dando cumplimiento a todas las disposiciones vigentes que regulan los Trabajos de Titulación".

María Belén Vásconez Cruz
Máster en Metodología en Ciencias
del comportamiento y la salud
C.I.: 1715517262

DECLARACIÓN DEL PROFESOR CORRECTOR

"Declaro haber revisado este trabajo, La autoestima y los juegos cooperativos en adolescentes de una comunidad rural de Quito, del Johanna Salome Vega Villacís, en el semestre 2018-2, dando cumplimiento a todas las disposiciones vigentes que regulan los Trabajos de Titulación".

Dilan Alejandro Andrango Guerrón

Máster en Discapacidad y dependencia con especialización en atención
psicológica de la discapacidad y dependencia

C.I.: 1722701024

DECLARACIÓN DE AUTORÍA DE LA ESTUDIANTE

“Declaro que este trabajo es original, de mi autoría, que se han citado las fuentes correspondientes y que en su ejecución se respetaron las disposiciones legales que protegen los derechos de autor vigentes.”

Johanna Salome Vega Villacís

C.I.: 1717417180

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a todos y todas quienes de alguna manera han puesto su granito de arena en mi vida, y me han enseñado a disfrutar cada segundo de ella, principalmente de la vida académica.

Especialmente mil gracias a mis padres, mi hermano, mis amigos, mi querida tutora Lila y mis profesores.

DEDICATORIA

A quienes apuestan por la cooperación antes que la competencia, que creen en el aprendizaje por medio del otro. A todos y todas que aún creen en una humanidad solidaria.

Además a todas esas comunidades rurales que luchan día a día por una justicia social y a todos sus agentes de cambio, especialmente a los adolescentes, soñadores de un mundo con más comprensión y acción.

RESUMEN

La presente investigación tiene como fin analizar el impacto de los juegos cooperativos en la autoestima de adolescentes entre 12 a 17 años de una comunidad rural del cantón Quito, para lo mismo se identificarán los niveles de autoestima en los adolescentes antes y después de una intervención basada en los juegos cooperativos, para de esta manera averiguar la efectividad de una metodología de aprendizaje cooperativo. Se utilizará los conceptos de autoestima, juegos cooperativos y adolescencia desde la psicología evolutiva y del desarrollo, la psicología social y el enfoque sistémico.

La investigación tendrá un enfoque cuantitativo, con alcance explicativo, y tipo de diseño experimental con alrededor de 111 estudiantes de una Unidad Educativa de una comunidad rural, dividiéndoles por conveniencia en un grupo control y grupo experimental, donde se utilizará la Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR) para medir la autoestima antes de la intervención de los juegos cooperativos y después de la misma, para según los resultados y un análisis de datos demostrar que los juegos cooperativos impactan de manera positiva sobre los niveles de autoestima de los adolescentes de una comunidad rural.

Palabras clave: juegos cooperativos, autoestima, adolescentes, comunidad rural.

ABSTRACT

The purpose of this research is to analyze the impact of cooperative games on the self-esteem of adolescents between 12 and 17 years of age in a rural community of Quito. For which, self-esteem levels will be identified in adolescents before and after an intervention based on cooperative games, in order to find out the effectiveness of a cooperative learning methodology. The concepts of self-esteem, cooperative games and youth are used from evolutionary psychology, social psychology and the systemic approach.

The research will have a quantitative approach, with explanatory scope, and an experimental design with a segment of 111 students of an Educational Unit of a rural community. The segment will be divided by convenience in a control group and experimental group, where with the Rosenberg Self-esteem Scale is going to measure the self-esteem before the intervention of the cooperative games and after the same one intervention. According to the results and the analysis of the data, it is expected to demonstrate that the cooperative games have a positive impact on the levels of self-esteem of the adolescents of a rural community.

Keywords: cooperative games, self-esteem, adolescents, rural community.

INDICE

1. Introducción.....	1
2. Formulación del problema y justificación.....	4
3. Pregunta de investigación.....	8
4. Objetivos.....	8
4.1. Objetivo general.....	8
4.2. Objetivos específicos.....	8
5. Marco teórico.....	8
5.1. Autoestima.....	9
5.2. Adolescencia.....	10
5.3. Juegos cooperativos.....	11
5.4. Interrelación de conceptos autoestima y juegos cooperativos.....	13
5.5. Investigaciones relevantes.....	15
6. Hipótesis.....	17
7. Metodología del estudio.....	17
7.1. Enfoque, alcance y tipo de diseño.....	17
7.2. Muestreo/ Participantes.....	18
7.3. Recolección de datos / Herramientas a utilizar.....	18
7.4. Pre-validación del Instrumento.....	20
7.5. Procedimiento.....	20
7.6. Análisis de datos.....	21
8. Viabilidad.....	22
9. Aspectos éticos.....	23
9.1. Consentimiento y asentimiento informado.....	23
9.2. Tratamiento de la información.....	23

9.3. Autoreflexividad.....	24
9.4. Consecuencias de la investigación.....	24
9.5. Devolución de resultados.....	25
9.6. Derechos de autor.....	25
10. Análisis de estrategias de intervención.....	25
11. Cronograma.....	34
REFERENCIAS.....	36
ANEXOS.....	47

1. Introducción

“Es importante apostar decididamente a la formación de los jóvenes rurales, no solo como gestores de actividades productivas (...), sino como actores de procesos estructurales y motores de organizaciones que aporten su dinámica a la sociedad civil en su conjunto” (Lamus citado en ONU [Organización de las Naciones Unidas], UNICEF [El Fondo de las Naciones Unidas para la infancia] y OIJ [Organización Iberoamericana de Juventud], 1996).

Los adolescentes pasan por una etapa de transición, donde convergen varios cambios, físicos, cognitivos, de personalidad, sociales, de identidad, entre otros, los mismos se ven influenciados por el contexto en donde se desarrollan (Feldman, 2007). En los contextos rurales existe un gran número de problemáticas sociales alrededor de los adolescentes, como el abandono escolar, padres y madres precoces, embarazo adolescente, consumo y abuso de alcohol y drogas, violencia social e intrafamiliar, abuso sexual, trabajo ilegal, pandillas, conflictos familiares, entre otros (Álvarez, Ramírez, Silva, Coffin y Jiménez, 2009; Céspedes y Robles, 2016; Lloret, Segura y Carratalá, 2008; ONU, UNICEF y OIJ, 1996; Román, 2009; UNICEF, 2015; UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura], 2017).

En Ecuador existen alrededor de 6 millones de niños, niñas y adolescentes, aproximadamente el 37% de toda la población ecuatoriana, donde los y las adolescentes, de 10 a 17 años son el 55%. De los cuales, cuatro de cada diez niños, niñas y adolescentes viven en contextos rurales. Además, el 67% de los adolescentes, entre 15 y 17 años, asiste al bachillerato, lo que indica un alto número de abandono escolar, del 33%. También, existe un 5% de niños, niñas y adolescentes entre 5 y 17 años en condición de trabajo infantil (Consejo Nacional para la Igualdad Intergeneracional, Plan Internacional, el Observatorio Social del Ecuador y UNICEF, 2014; INEC [Instituto Nacional de Estadísticas y Censos], 2010).

Por otro lado, pese a que el 68% de jóvenes, de 12 a 17 años, tiene conocimientos sobre anticonceptivos, el 9% de las adolescentes ya es madre

antes de los 18. En cuanto a la violencia, el 44% de niños y adolescentes entre 5 a 17 años han sufrido violencia por parte de sus padres, el 30% ha experimentado cualquier tipo de violencia en el sistema educativo, donde específicamente el 10% en la zona rural han recibido golpes de sus profesores, a diferencia de la zona urbana donde el 5% ha recibido violencia física de sus profesores. Además, el 7% de los y las adolescentes entre 12 y 17 años consideraron suicidarse, y de este porcentaje existe mayor prevalencia en las zonas rurales. El 24% de los y las adolescentes entre 12 y 17 años alguna vez se han embriagado, en las zonas rurales sube el porcentaje a 28%, indicando un alto índice de consumo de alcohol (Consejo Nacional para la Igualdad Intergeneracional, Plan Internacional, el Observatorio Social del Ecuador y UNICEF, 2014).

Todos estos datos estadísticos confirman las problemáticas en las que se pueden ver envueltos los adolescentes de comunidades rurales, es por ello, que es importante alguna intervención que busque prevenir que los adolescentes se inmiscuyan en estos conflictos. Una de las intervenciones más eficaces ha sido el trabajo sobre la autoestima, ya que los altos niveles de autoestima se relacionan con conductas prosociales, empoderamiento y control de sus vidas, pensamiento crítico, toma de decisiones, buen rendimiento académico, calidad de vida satisfactoria, entre otras (Montes, Escudero y Martínez, 2012; Naranjo, 2007; Silva-Escorcía y Mejía-Pérez, 2015; Rodríguez y Caño, 2012).

Las intervenciones más efectivas para el aumento de la autoestima, se realizan en el ámbito académico, ya que es el espacio donde los adolescentes pasan mayor cantidad de tiempo y es el contexto donde los mismos interactúan con sus pares, que son figuras de influencia (Lafuente y Cantero, 2015; Rodríguez y Caño, 2012).

Desde la psicología evolutiva y del desarrollo se mantiene que la autoestima se va construyendo desde el nacimiento con la teoría del apego, donde el vínculo emocional que tiene la persona con sus figuras significativas va a permitir que el individuo tenga seguridad o inseguridad de sí mismo y de su alrededor, estas figuras pueden ser los padres, profesores, amigos, etc.,

pero en la adolescencia los pares tienen un rol más significativo por el tiempo de convivencia y la importancia que se le otorga a la amistad (Bowlby, 1998; Fuertes, Martínez y Hernández, 2001; Lafuente y Cantero, 2015; Rodríguez y Caño, 2012; Moreira, Sánchez y Mirón, 2010).

Una actividad que involucra la interrelación de los pares en la adolescencia, son los juegos cooperativos, actividades lúdicas recreativas y metodologías alternativas pedagógicas, que por medio de la cooperación un grupo de personas trabajan para alcanzar una meta en común, permitiendo un aprendizaje mutuo e interacción entre los participantes, facilitando la influencia positiva (Omeñaca y Ruiz, 2007). Lo que podría justificar la hipótesis planteada en esta investigación, la cual es que los juegos cooperativos pueden ayudar a aumentar los niveles de autoestima de los adolescentes de comunidades rurales.

En una investigación realizada por Garaigordobil (2007), diseñó intervenciones psicopedagógicas para adolescentes que incluía a los juegos cooperativos, logrando como resultado el aumento de autoestima, desarrollo emocional, empatía, conductas prosociales, entre otros, permitiendo demostrar cierta relación entre los juegos cooperativos y la autoestima.

Por lo mismo, se entiende la importancia de una intervención sobre la autoestima en los adolescentes de contextos rurales, se apuesta a la eficacia de los juegos cooperativos como una nueva metodología alternativa y llamativa, es así como el objetivo busca encontrar el impacto de los juegos cooperativos en la autoestima de los adolescentes de comunidades rurales. Partiendo de la identificación de los niveles de autoestima de los adolescentes previos y después de la implementación de los juegos cooperativos. Lo que permitirá hacer un análisis de la comparación y así se podría averiguar el efecto de una metodología de aprendizaje cooperativo sobre la autoestima.

De la misma manera se espera que con el aumento de la autoestima se contribuya a la prevención de las problemáticas sociales envueltas en la adolescencia en el contexto rural, que se ha descrito anteriormente, ya que

la juventud es una población resiliente que puede generar cambios en la sociedad.

2. Formulación del problema y justificación

El presente estudio pretende conocer cuál es el impacto de los juegos cooperativos en la autoestima de adolescentes de comunidades rurales. Las comunidades rurales en el Ecuador son zonas con características sociodemográficas y económicas particulares, por ejemplo se considera que tienen índices altos de pobreza, son alejados de las grandes metrópolis, el campo laboral es principalmente agrícola, ganadero o del campo, por su mayor cantidad de recursos naturales (García, 2007). Además, a las mismas se las considera poblaciones olvidadas y en desequilibrio social, ya que tienen diversas problemáticas sociales envueltas en la pobreza, como falta de servicios básicos, educación deficiente, desempleo, entre otros. Por lo mismo, se las considera contextos propicios para una intervención eficiente (Dirven et al., 2011; Villacís y Carrillo, 2011).

Dentro de estos contextos a los niños, niñas y adolescentes se les relaciona con algunas problemáticas alarmantes, como, abandono y deserción escolar, embarazo adolescente, consumo de alcohol y drogas en adolescentes, desnutrición, problemas de aprendizaje, bajo rendimiento escolar, violencia intrafamiliar, acoso escolar, delincuencia, trabajo infantil, baja autoestima, entre otros, volviéndolos una población dependiente y vulnerable (Consejo Nacional para la Igualdad Intergeneracional, Plan Internacional, el Observatorio Social del Ecuador y UNICEF, 2014).

Según el censo del 2010 y algunas investigaciones de organismos internacionales, con 14.483.499 habitantes en el Ecuador, aproximadamente el 63% pertenece al área urbana y el 47% al área rural, el 37% de la población total son niños, niñas y adolescentes, donde el 60% pertenece a contextos urbanos y el 40% a rurales, indicando una población minoritaria pero representativa (Consejo Nacional para la Igualdad Intergeneracional, Plan Internacional, el Observatorio Social del Ecuador y UNICEF, 2014; INEC, 2010).

En la provincia de Pichincha, cantón Quito, son aproximadamente 2.600.000 habitantes, de los cuales el 36% son niños, niñas y adolescentes, al igual que a nivel nacional el 40% vive en comunidades rurales (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, 2010). En el Distrito Metropolitano de Quito existen 32 parroquias urbanas y 33 parroquias rurales (Municipio del Distrito Metropolitano de Quito, 2018). La comunidad rural con la cual se pretende trabajar tiene 1.732 habitantes, donde el 52,54% son hombres y 47,46% son mujeres, es una población principalmente agraria y ganadera. En los últimos años una nueva fuente de empleo ha sido el turismo, por los grandes recursos naturales que cuenta la región. Tienen un índice de necesidades básicas insatisfechas del 87,75%, lo que indica una pobreza notable, que se relaciona con diversas problemáticas sociales (Figueroa, 2012; Gobierno Autónomo Descentralizado (...) anónimo por confidencialidad, 2012; Mayorga, 2018).

En cuanto a su sistema social y cultural, el pueblo percibe una pérdida de referentes identitarios, atribuidos a la poca expresión cultural y artística, desorganización social, desconocimiento, entre otros, lo que provoca una baja autoestima en sus miembros y ruptura del tejido social. Además existe un incremento en el consumo de alcohol y drogas, lo que relacionan con la violencia intrafamiliar y social (Gobierno Autónomo Descentralizado (...) anónimo por confidencialidad, 2012).

Dentro de estas problemáticas los niños, niñas y adolescentes, población de atención prioritaria son alrededor de 663 personas, quienes viven en inseguridad, insalubridad, limitada cobertura en el servicio de salud, deficiencia en el servicio de educación pública, déficit de vivienda, entre otros. La población adolescente entre los 10 a 19 años es de 351, se encuentran envueltos en diversos conflictos, por ejemplo, tienen una tasa de asistencia neta bachillerato del 41%, lo que indica que existe bastante abandono y deserción escolar, también se han visto involucrados en pandillas, uso de alcohol y drogas, violencia intrafamiliar, acoso escolar, delincuencia, entre otras problemáticas. Es por ello que se considera de suma importancia el trabajo con esta población de atención prioritaria (Consejo Nacional para la

Igualdad Intergeneracional, Plan Internacional, el Observatorio Social del Ecuador y UNICEF, 2014; Gobierno Autónomo Descentralizado (...) anónimo por confidencialidad, 2012).

Teniendo en cuenta esta contextualización de la zona y de las particularidades de los adolescentes, se considera importante trabajar sobre su autoestima, ya que su nivel bajo o alto puede actuar en la calidad de vida, rendimiento académico, conducta violenta o proactiva, síntomas psicopatológicos, consumo de sustancias, entre otros (Ferrel, Vélez y Ferrel, 2014; Jiménez, Musitu y Murgui, 2008; Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009a, 2009b; Rosa, Parada y Rosa, 2014).

Considerando varios estudios sobre intervenciones de la autoestima, se va a entender a la autoestima como la valoración que una persona se hace de sí mismo, que se puede manifestar con una actitud positiva o negativa (Montes et al., 2012; Heinsen, 2013). Esta se va construyendo a lo largo de la vida, especialmente en la adolescencia, etapa donde la persona se encuentra en la formación de la identidad, por ende, sus niveles de autoestima pueden variar (Rodríguez y Caño, 2012).

En contextos rurales la autoestima en adolescentes tiene varias particularidades. En una investigación realizada por Montes et al. (2012), que buscó evaluar el nivel de autoestima en adolescentes en contexto rural, se encontró que la autoestima disminuía en cuanto aumentaba la edad, además existía baja autoestima en la mayoría de adolescentes, que la relacionan con el contexto rural, donde la mayoría provenían de familias de escasos recursos económicos y educativos. Además, la baja autoestima se la vincula con la concepción que se tienen los adolescentes dentro del ambiente educativo, por lo que concluyeron que es importante realizar una intervención en la comunidad académica.

De la misma manera en un meta-análisis y numerosas investigaciones sobre el estado del arte de la autoestima, que buscan encontrar intervenciones eficaces en adolescentes para aumentar la autoestima, se encontró que la intervención en el ámbito académico es la más eficaz, ya que se puede dar un trabajo integral, y dentro del mismo se da las dinámicas de

influencia de personas significativas como son los pares, donde se demostró que la retroalimentación auténtica y positiva que recoge el adolescente por sus otros mejora su autoestima (Berger, Álamos, Milicic y Alcalay, 2014; Garaigordobil y Durá, 2006; Garaigordobil, Pérez y Mozaz, 2008; Martínez, et al., 2018; Montes et al., 2012; Myers, Willse y Villalba, 2011; Rodríguez y Caño, 2012; William, Chan, Chung y Chui, 2010).

La interrelación entre pares en la adolescencia se vuelve bastante importante, ya que los compañeros y amigos se vuelven figuras de apego en la vida del adolescente (Bowlby, 1998; Rodríguez y Caño, 2012; Lafuente y Cantero, 2015). Dentro de esta interrelación entre pares entran los juegos cooperativos, actividades lúdicas recreativas y metodologías alternativas pedagógicas, donde no existe competición, sino cooperación (Omeñaca y Ruiz, 2007).

En una investigación realizada por Denegri, Opazo y Martínez (2007) que buscó la eficacia del aprendizaje cooperativo encontraron que sirve para la adquisición tanto de competencias sociales como cognitivas, además que potencia un autoconcepto positivo, es decir el sistema de creencias sobre uno mismo, que permite tener una autoestima alta. En otras investigaciones realizadas por Garaigordobil (2001, 2002, 2004, 2007) donde se vio por medio del juego y aprendizaje cooperativo busca realizar intervenciones psicopedagógicas, obtienen como resultados que se puede aumentar las conductas prosociales, mejorar la creatividad, desarrollo emocional, empatía, entre otros.

Es por ello que viendo la utilidad del aprendizaje cooperativo y la importancia de la autoestima en los adolescentes, este estudio pretende encontrar cuál es la interrelación de los juegos cooperativos y los niveles de autoestima, que esto no ha sido investigado con anterioridad. Además, como la influencia de pares es de gran importancia para la autoestima, y esa influencia se puede ver fortalecida por los juegos cooperativos, vuelve a la investigación más enriquecedora.

Finalmente en Ecuador no existen investigaciones sobre la autoestima de adolescentes en contextos rurales por lo que teniendo en cuenta que es un

contexto con varias problemáticas a estudiar, la investigación resulta bastante novedosa y relevante.

3. Pregunta de investigación

¿Cuál es el impacto de los juegos cooperativos en la autoestima de los adolescentes entre 12 a 17 años de una comunidad rural del cantón Quito?

4. Objetivos

4.1. Objetivo general

Analizar el impacto de los juegos cooperativos en la autoestima de los adolescentes entre 12 a 17 años de una comunidad rural del cantón Quito

4.2. Objetivos específicos

4.2.1. Identificar los niveles de autoestima en los adolescentes de una comunidad rural antes y después de la intervención con juegos cooperativos.

4.2.2. Comparar los resultados de los niveles de autoestima de los adolescentes tras la implementación de los juegos cooperativos

5. Marco teórico

Para comprender las definiciones conceptuales importantes para la investigación, se va a analizar las variables a estudiar desde las siguientes fuentes epistémicas: la Psicología evolutiva y del desarrollo, entendiéndola como la ciencia que estudia el comportamiento humano a lo largo de las distintas etapas de la vida de la persona, teniendo en cuenta su ciclo evolutivo, con esta perspectiva se definirá la autoestima, la adolescencia y los juegos cooperativos (Coll, 2014).

Por otro lado, la psicología social, como el estudio del comportamiento de las personas con la influencia de la presencia real, imaginaria o implícita de otras personas, inmiscuidos en procesos sociales y culturales, así se logra entender la influencia de los pares para la construcción de la autoestima y la definición de los juegos cooperativos (Myers, 2005).

Finalmente, el enfoque sistémico, que integra la teoría general de los sistemas, la cibernética y la teoría de la comunicación humana, permitiendo

entender los sistemas como unidades dinámicas, partes de un todo, pero donde sus elementos se interrelacionan e interactúan con otras unidades a niveles más macro y micro, volviendo al sistema más que la mera suma de sus partes (Garibay, 2013), con esto se logrará interrelacionar los conceptos de autoestima y juegos cooperativos. A continuación los conceptos a utilizarse:

5.1. Autoestima

La Psicología evolutiva y del desarrollo, entiende a la **autoestima** como el valor que se tiene de sí mismo, como la autoevaluación que realiza el individuo para sentirse competente frente a los desafíos de la vida, y se manifiesta en una actitud positiva o negativa frente a la vida. Es decir que la autoestima puede variar en función de las circunstancias y contextos, donde el individuo se desarrolla. Se ve mediada por la motivación y la búsqueda de experimentar emociones positiva y el éxito para así evitar emociones negativas y el fracaso (Ceballos et al., 2014; Montes et al., 2012; Reina, Oliva y Parra, 2010; Rodríguez y Caño, 2012).

La autoestima se va construyendo a partir de la interacción del medio y las percepciones intrapsíquicas (Montes et al., 2012; Heinsen, 2013), esta se ve influenciada por figuras parentales, pares y personas significativas (Bowlby, 1998; Rodríguez y Caño, 2012; Lafuente y Cantero, 2015). En esta construcción, un concepto clave es el autoconcepto, que es el sistema de creencias sobre uno mismo, por el cual la persona integra la información de su experiencia con la retroalimentación de los demás, y según este sistema se da la autovaloración (Garaigordobil y Durá, 2006; González, Núñez, Glez y García, 1997; Rodríguez y Caño, 2012).

Al ser un sistema de creencias bastante amplio, al autoconcepto se lo puede dividir en cuatro áreas en: primero, el académico, es aquel que recoge las percepciones del rol que desempeña en el área educativa y de aprendizajes instruccionales; segundo el social, son los constructos frente al desempeño en las relaciones interpersonales; tercero, el emocional, son las interpretaciones sobre las situaciones que desencadenan en los estados

emocionales; y finalmente el cuarto, el físico, son las percepciones con respecto al aspecto y condición física. Entonces de la unión de todos se manifiesta en el autoconcepto global, que según dicha percepción se dará una evaluación de la misma cuyo resultado es la autoestima (García y Musuti, 2014; González et al., 1997; Rodríguez y Caño, 2012).

Continuando con la Psicología evolutiva y del desarrollo, algunos autores plantean que la autoestima se da a partir de la interrelación entre el ambiente y las relaciones interpersonales que se desarrollan desde el nacimiento, esto lo sustenta la teoría del apego, donde a través de un vínculo emocional entre el individuo y una persona significativa, es decir una persona importante para el sujeto, se va a generar seguridad o inseguridad frente al ambiente, lo que va influenciando en la forma en que la persona se percibe a sí misma, y se da valor (Feldman, 2007; Lafuente y Cantero, 2015; Montes et al., 2012).

5.2. Adolescencia

La **adolescencia**, etapa que la Psicología evolutiva y del desarrollo la describe como de transición entre la adultez y la niñez, tiene varios cambios tanto cognitivos, de personalidad, sociales, como físicos. Cambios que permiten al individuo diferenciar aspectos del yo y evaluarlos para darles un valor personal (Feldman, 2007). Según la teoría de Erikson (2004) el adolescente se encuentra en una etapa de identidad vs confusión de identidad, donde se trata de entender lo que le hace único y diferente a los demás evaluándose y comparándose con otros. Y en esta construcción de identidad una fuente de influencia directa son los pares, ya que se vuelven figuras de apego, generadores de vínculos emocionales que pueden afectar de manera directa al aumento o disminución de la autoestima (Lafuente y Cantero, 2015).

En los adolescentes el nivel bajo o alto de autoestima puede actuar en la calidad de vida, rendimiento académico, conducta violenta o proactiva, síntomas psicopatológicos, ideación suicida, depresión, consumo de alcohol y drogas, entre otros, además algunas investigaciones mencionan que es en la adolescencia donde hay una baja autoestima y es importante invertir en

esta etapa (Álvarez et al., 2009; Álvarez, Alonso y Guidorizzi, 2010; Berger et al., 2014; Ceballos et al., 2014; Ferrel et al., 2014; Martínez et al., 2018; Montes et al., 2012; Rodríguez y Caño, 2012).

En una investigación de Rosa, Parada y Rosa (2014), sobre los síntomas psicopatológicos que pueden presentar los adolescentes relacionada al autoestima, donde se evaluó a 935 adolescentes, mostraron una correlación directa entre las relaciones significativas y negativas entre autoestima y síntomas psicopatológicos, es decir que mientras menor autoestima existía en el adolescente más propenso en desarrollar síntomas psicopatológicos.

Existen otras investigaciones que demuestran la importancia de la autoestima en los adolescentes, ya que al ser esta etapa de transición la persona es capaz de moldear y cambiar varios aspectos de la vida, por lo mismo con una intervención en este periodo de vida se puede favorecer la adaptación social y la prevención de conductas de riesgo, aspectos que se relacionan con la satisfacción de vida (Moreno et al., 2009; Ferrel et al., 2014; Reina et al., 2010).

Por otra parte, en la adolescencia como parte de las tareas evolutivas, se encuentra la socialización, por ello un concepto importante es la **amistad**, un vínculo afiliativo y relacional que a medida que pasan los años se puede volver un vínculo de apego, que generará influencia en el individuo al convertirse en una persona significativa en la vida. En la mayoría de casos se construyen dentro del ámbito académico, ya que es donde se dan espacios de aceptación y convivencia. En la adolescencia la amistad influye en la autoestima de la persona (Giró, 2011; Lafuente y Cantero, 2015; Luque y Luque, 2015).

5.3. Juegos cooperativos

Teniendo en cuenta la importancia de la autoestima en la adolescencia, han existido varias intervenciones con la intención de mejorarla, y una de ellas es por medio de los **juegos cooperativos** que se abordarán desde la Psicología evolutiva y del desarrollo y la Psicología Social. Para entender este concepto primero se debe entender al juego.

Que es una actividad vivencial placentera de conocimiento, libre, donde se construye un espacio individual o colectivo, que fomenta las habilidades interpersonales y permite establecer relaciones sociales (Meneses y Monge, 2001; Unesco, 1980; Oliver, Bonetti y Artagaveytia, 2006). Desde la Psicología del desarrollo el juego es de gran importancia, ya que contribuye al desarrollo social, cognoscitivo y físico. Según Vygotsky (2009) su principal función está relacionado a las habilidades sociales y la inmersión a las reglas sociales; según Piaget (1990) a cada etapa de desarrollo se vincula un tipo de juego que permite la evolución mental y afectiva del individuo; de la misma manera Erickson argumenta que el juego es parte del proceso de vida del individuo (Feldman, 2007; Papalia, Wendkos y Duskin, 2009; Unesco, 1930).

El juego también tiene una función pedagógica, ya que permite la transmisión y adquisición de conocimientos. Dentro de este uso se desarrollan las metodologías alternativas pedagógicas de Pestalozzi, Montessori, Waldorf, Escuela Nueva, entre otras, donde buscan un sistema educativo alternativo que permita al estudiante convertirse en autodidacta, e involucran varias herramientas lúdicas, entre ellas el juego (Montessori, 1986; Del Pozo, Álvarez, Luengo y Otero, 2004; Yonekura y Baldini, 2010).

Entonces, existen varios tipos de juegos, y el juego cooperativo es uno de ellos, entendiéndolo como una actividad lúdica recreativa grupal perteneciente a las metodologías alternativas pedagógicas, donde no existe competencia ni ganador, sino cooperación, es decir, un grupo de personas trabajando juntas entre ellas, para alcanzar una meta en común (Omeñaca y Ruiz, 2007). Se basa en el aprendizaje cooperativo, estrategia pedagógica alternativa efectiva que busca que la persona aprenda por medio de la cooperación social, es decir que de manera colectiva los pares van aprendiendo con objetivos en común, resolviendo una misma tarea o problema trabajando juntos, lo que les permite generar nuevas estrategias de aprendizaje, aumenta el apoyo social, logra éxito académico, entre otros, ha sido una metodología contraria al Sistema educativo tradicional (Denegri, Opazo y Martínez, 2007; Serrano y Pons, 2014).

Los juegos cooperativos han mostrado eficacia en el aumento de varias cualidades, por ejemplo en las conductas prosociales, las mismas que desde la Psicología Social se definen como acciones que favorecen de manera positiva a otra persona y se realizan sin esperar ninguna recompensa, mejorando las relaciones interpersonales y la autoestima (Garaigordobil y Durá, 2006; Garaigordobil, 2007; Marín, 2009).

En una investigación de Llinares, Molpeceres y Musitu, (2001), sobre la autoestima y los valores en adolescentes, donde evaluaron a 2.078 estudiantes entre los 12 y 18 se encontró que los adolescentes con mayor autoestima tenían más conductas prosociales. Estos valores prosociales se relacionan con la empatía, la cooperación y la interrelación con el otro, lo que se desarrolla en los juegos cooperativos (Plata, Riveros y Moreno, 2010; Sánchez, Oliva Y Águeda, 2006).

Siguiendo con la Psicología Social, los juegos cooperativos involucran la cohesión grupal, que es el grado de unión entre los miembros de un grupo y el sentido de pertenencia al mismo. Por otro lado, la influencia social, como el proceso por el cual el pensamiento, las percepciones, la conducta, juicios de una o varias personas afectan de la manera de pensar o actuar de uno o varios individuos (Myers, 2005). Dentro de los juegos cooperativos se puede observar un alto índice de interrelación de pares, que puede generar influencia social y aumentar la cohesión grupal, los mismos que pueden afectar a la construcción de la autoestima.

5.4. Interrelación de conceptos autoestima y juegos cooperativos

Entendiendo los conceptos de juegos cooperativos y la autoestima, para relacionarlos, este estudio parte de una lectura desde el enfoque sistémico, en el cual, se entiende a los participantes como miembros de un sistema que son interdependientes pero interaccionan entre sí, al mismo tiempo pertenecen a sistemas más amplios y a otros más pequeños (Garibay, 2013). Es decir los adolescentes pertenecen a su sistema educativo donde se interrelacionan con sus pares, pero que son interdependientes al pertenecer

a sistemas más grandes como la cultura, y a otros más pequeños como su familia.

Recapitulando, que según la teoría del apego, la calidad de la relación con las figuras significativas permitirá el desarrollo de la autoestima, estas figuras significativas en los adolescentes suelen ser los padres, profesores y pares (Bowlby, 1998; Rodríguez y Caño, 2012; Lafuente y Cantero, 2015).

En una investigación realizada por Pinheiro y Mena (2014), donde se evaluó a 216 adolescentes entre 14 y 16 años, para observar la contribución de la calidad de las relaciones con las personas significativas en relación con el desarrollo psicosocial, autoestima y estrategias de afrontamiento, se encontró que existe una relación bastante estrecha entre la calidad de las relaciones interpersonales con la autoestima, además de que las estrategias de afrontamiento son efectivas cuando hay buena autoestima y buena relación entre pares.

Esta investigación muestra tanto la importancia de los padres como de los pares, sin embargo se muestra que de alguna manera en la adolescencia la influencia de los pares es más importante dado que al pasar la mayor parte de su tiempo en el contexto educativo, las dinámicas interrelacionales entre pares toman un rol protagónico. Además, parte de las tareas evolutivas del adolescente es la socialización, que incluye a los pares, creando sentimientos de pertenencia y permitiendo la construcción de la identidad con el otro igual, ya que el adolescente valida el autoconcepto, que se relacionará con la autoestima (Balabanian, Lemos y Vargas, 2015; Meeus, Oosterwegel y Vollebergh, 2002; Millings, Buck, Montgomery, Spears y Stallard, 2012; Pinheiro y Mena, 2014).

Esta importancia de los pares en los adolescentes también se puede observar en el Meta-análisis de Rodríguez y Caño (2012), donde llegan a la conclusión que la retroalimentación positiva que el adolescente recibe de sus pares contribuye al aumento de autoestima, por ende las intervenciones eficaces pueden ser consideradas aquellas estrategias que mejoren el vínculo afectivo entre pares.

Por lo tanto, el concepto clave que une a los juegos cooperativos y a la autoestima en la adolescencia es la interrelación de los pares, ya que son los mismos quienes van a influenciar de manera positiva o negativa en la construcción del autoconcepto, que se va a reflejar en los niveles de autoestima (Rodríguez y Caño, 2012).

5.5. Investigaciones relevantes

En la investigación de Bohórquez y Rodríguez (2014) sobre la percepción en los adolescentes de la amistad, definen la amistad como la elaboración de grupos de pares que influyen en el desarrollo de la autoestima. En esta investigación se halló que factores importantes para la creación y consolidación de la amistad son la intimidad, empatía emocional, afinidad, gustos en común y experiencias compartidas, llegando a la conclusión que si bien las redes sociales ayudan al mantenimiento de una amistad, siempre se necesita de interacciones físicas compartidas. A pesar de mostrar la importancia de la amistad no se plantea alguna estrategia de intervención para mejorar la amistad, por lo que da una apertura a considerar que los juegos cooperativos pueden ser una intervención efectiva, ya que permiten crear experiencias compartidas.

Uno de los intentos para relacionar ambos conceptos fue la investigación de Garaigordobil (2008), en España, que buscó evaluar las consecuencias de la implementación de un programa de juegos cooperativos para niños de 10–11 años, llegando a las conclusiones que el programa fue bastante efectivo, que existen relaciones entre juego y desarrollo psicosocial y que las interacciones entre iguales son importantes. De este estudio, los resultados mostraron que los niños y niñas aumentaron sus conductas de liderazgo, de aceptación de normas, autocontrol de los impulsos, disminuyeron conductas agresivas, de apatía y de ansiedad-timidez, además, mejoró la conducta prosocial, con los compañeros y en el contexto familiar, el aprendizaje escolar y en la construcción positiva del autoconcepto.

Esto indica que el juego cooperativo ayuda al desarrollo del niño, para la creación de relaciones socioefectivas y para el aumento de la cooperación en

el grupo escolar. A pesar que el estudio demuestra la efectividad de los juegos cooperativos en el aumento de la autoestima, no relaciona variables como el ciclo evolutivo o la influencia de los pares. Por lo que se quiere realizarla con adolescentes que se encuentran en una etapa de transición donde es posible que la influencia de los pares sea más fuerte que la de los padres.

De la misma manera Garaigordobil (2007), realiza otra investigación enfocada en la evaluación de un programa de intervención en adolescentes, donde por medio de varias metodologías pedagógicas, incluyendo los juegos cooperativos buscó el desarrollo socio-emocional de los participantes en comunicación, conductas prosociales positivas, empatía, cooperación, empatía, autoconcepto, compañerismo, entre otras. Se utilizó una metodología de pre test y post test, para averiguar la efectividad de las intervenciones, donde participaron 174 adolescentes de 12 a 14 años, tuvo un diseño experimental multigrupo, se dividió a la muestra en 125 experimentales y 49 de control.

Se encontró que la intervención fue eficaz para aumentar características de un buen desarrollo socio-emocional en el adolescente. Sin embargo, señaló que para lograr dichos resultados se necesitó un adulto respetuoso con capacidad de observar las relaciones interpersonales y destrezas para manejar los conflictos que se pueden dar en los grupos, lo que genera una limitación ya que es difícil encontrar una persona con dichas características. Por otro lado, el estudio indicó que existe relación entre los juegos cooperativos y la autoestima, pero al ser una investigación que utilizó varias técnicas, no solo los juegos cooperativos, por lo tanto no se puede evidenciar una relación directa entre ambos conceptos (Garaigordobil, 2007).

Finalmente, en una investigación más reciente de Navarro-Paton, Rego y García (2018), sobre la incidencia de los juegos cooperativos en el autoconcepto físico de niños de 5º y 6º de educación primaria, se encontró que la implementación de juegos cooperativos en las clases de educación física pueden afectar de manera positiva al autoconcepto físico. Sin embargo, la investigación no muestra nada sobre el autoconcepto global, incorporando

sus otras variables académicas, sociales y emocional, dejando un vacío con la significante de la autoestima, pero permite tener un alcance de los juegos cooperativos como herramientas de intervención en el ámbito académico especialmente en la clase de educación física.

Como conclusión, con los vacíos y limitaciones que presentan las anteriores investigaciones se apuesta en esta investigación con la posibilidad de que con la implementación de los juegos cooperativos se pueda aumentar los niveles de autoestima en los adolescentes de comunidades rurales.

6. Hipótesis

Los juegos cooperativos impactan de manera positiva sobre los niveles de autoestima de los adolescentes de comunidades rurales.

7. Metodología del estudio

7.1. Enfoque, alcance y tipo de diseño

Se va a utilizar un enfoque cuantitativo, ya que brinda una visión objetiva y permite la cuantificación de los datos recabados para obtener información suficiente que permita comprobar o refutar la hipótesis planteada (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

El alcance que se va a utilizar es explicativo y tipo de diseño experimental, ya que se pretende encontrar una causalidad del incremento de los niveles de la autoestima por medio de los juegos cooperativos; sin embargo, tomando en consideración el tipo de diseño adoptado, los resultados deben observarse con precaución (Hernández et al., 2006).

Es un tipo de diseño experimental, en donde por medio de la implementación de juegos cooperativos se va a manipular la variable autoestima. Además, se va a utilizar un grupo experimental y grupo control con características similares (diseño experimental puro), este permitirá mayor control sobre las variables, empleando en ambos una preprueba, que genere en una línea base, luego se implementarán los juegos cooperativos y para verificar los niveles de autoestima se realizará

una posprueba, y así observar la evolución de los grupos y de esta manera comprobar o refutar la hipótesis (Hernández et al., 2006).

7.2. Muestreo / participantes

La población con la que se va a trabajar los estudiantes de una Unidad Educativa de una comunidad rural del cantón Quito entre 12 a 17 años de edad, siendo un total de 111 estudiantes. Para obtener los participantes del grupo experimental se va a utilizar un muestreo de tipo no probabilístico, ya que para tener dos grupos homogéneos, se va a dar una especie de emparejamiento considerando edad, género, y nivel de autoestima del pretest (Hernández et al., 2006). Entonces se tendrán dos grupos de aproximadamente 56 personas que deberán cumplir los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

Tabla 1

Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
1. Adolescentes hombres y mujeres 2. Tener entre 12 a 17 años. 3. Pertenecer a la Unidad Educativa con la que se va a trabajar. 4. Pertenecer a una comunidad rural del cantón Quito. 5. El participante debe tener al menos el 80% de asistencia a la Unidad Educativa.	1. Tener patologías mentales que incapaciten a la persona a participar con juegos cooperativos (autismo, psicosis, discapacidad intelectual grave, fobia social, etc.) 2. Encontrarse en estado de intoxicación por el consumo de sustancias (alcohol, cannabis, opioides, cocaína, etc.)

7.3. Recolección de datos / Herramientas a utilizar

En un primer momento para recolectar los datos de los participantes y asegurar su cumplimiento a los criterios de inclusión y exclusión, además de facilitar el emparejamiento de los grupos se va a

utilizar una encuesta sociodemográfica, con datos de identidad y antecedentes clínicos.

Para evaluar los niveles de autoestima, se plantea utilizar la Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR) (Rosenberg, 1989) (ver anexo 1), instrumento más utilizado a nivel mundial para la medición de la autoestima que ha tenido varias validaciones y traducciones a diversos idiomas (Cogollo, Campo-Arias y Herazo, 2015; Góngora y Casullo, 2009; Góngora, Liporace y Castro, 2010; Jurado, Jurado, López y Querevalú, 2015; Rojas-Barahona, Zegers y Förster, 2009; Vázquez, Jiménez y Vázquez-Morejón, 2004). Lo que busca es conocer la percepción personal de los atributos y la percepción en contextos interpersonales de valor, que se construyen desde la percepción de sí mismo y de los ideales culturales.

La escala está compuesta por 10 ítems con patrón de respuesta ordinal, que se contesta en 4 alternativas, tipo Escala de Likert, que va desde "muy de acuerdo" a "muy en desacuerdo", cinco indagan sobre la autoconfianza y cinco sobre la desvaloración. Tiene propiedades psicométricas aceptables ya que su índice de confiabilidad está entre 0,70 y 0,90 (Cogollo et al., 2015).

En una investigación realizada por Schmitt y Allik (2005), donde se administró la EAR en 53 naciones, en 48 se presentó una confiabilidad sobre 0,75, brindando más información y confirmando una alta consistencia interna. El tiempo estimado de aplicación es de 5 minutos, con características de autoaplicabilidad. Para obtener la puntuación final se suman los ítems y cuanto mayor es la puntuación, mayor es la autoestima (Rojas-Barahona et al., 2009).

Para el contexto rural donde se va aplicar la investigación, el instrumento es idóneo, ya que existe validación e investigación de la consistencia interna del mismo, en distintos países de Latinoamérica como en México, Chile, Colombia, Argentina y Brasil, contextos similares a los del estudio (Cogollo et al., 2015; Góngora y Casullo, 2009; Góngora et al., 2010 Hutz y Zanon, 2011; Rojas-Barahona et al., 2009).

Sin embargo, para eliminar las posibles barreras lingüísticas se va a utilizar un grupo de expertos, conformado por un psicólogo social, psicopedagogo, lingüista y pedagogo para hacer una adaptación idiomática del instrumento al contexto.

7.4. Pre-validación del instrumento

Teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, y la hipótesis que se quiere comprobar o refutar, la Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR) (Rosenberg, 1989), es la más idónea para la investigación ya que permite realizar un pre y post test, lo mismo que servirá para analizar los datos de la autoestima de los adolescentes de la comunidad rural, previos a la intervención de los juegos cooperativos y posterior a la misma. De esta manera, comparando los resultados entre los grupos experimental y control, se podrá verificar la efectividad de la intervención (Schmitt y Allik, 2005). Cabe mencionar que la adaptación idiomática es un insumo adicional que permitirá eliminar las posibles barreras lingüísticas.

Finalmente la herramienta ha sido revisada por dos expertos, quienes han dado sus observaciones y recomendaciones según su pertinencia y uso en la investigación, dando su aprobación final de la misma (ver anexo 2).

7.5. Procedimiento

Primero se entrega al comité de bioética la investigación y se espera la aprobación. Después se realiza el contacto con el director de la Unidad Educativa de la comunidad rural, para informar y pedir las autorizaciones necesarias. Al mismo tiempo se pide el permiso legal para la utilización de la herramienta de medición (EAR) a la familia Rosenberg y se realiza una adaptación idiomática por el grupo de expertos.

Se solicita una lista de los candidatos a participar, se explica a todos los participantes y sus padres por medio de una reunión en la tercera semana, en que consiste la investigación y se pide la firma del

asentimiento y del consentimiento válido. Además, en la reunión se realiza la encuesta sociodemográfica con los antecedentes clínicos.

Más tarde en las clases de la Unidad Educativa se procede a la primera aplicación de la EAR en un día, ya que la aplicación toma aproximadamente 5 minutos y se va a realizar de manera colectiva. Los resultados obtenidos, serán tabulados y analizados. Así en la misma semana se hace la división del grupo control y experimental por emparejamiento.

En la tercera semana se realizará reuniones diarias entre la investigadora y el docente de educación física para realizar el protocolo de intervención del programa de actividades de juegos cooperativos, que se realizarán durante 3 meses al menos dos veces por semana durante una hora como actividad extracurricular al grupo experimental, dando un total de 24 horas de juegos cooperativos. En estas reuniones para la planificación se tomará en cuentas los recursos con los que cuenta la Unidad Educativa, el contexto y especialmente el conocimiento del docente de educación física, ya que la intervención será realizada solo por el docente, por tanto, se le presentarán varias alternativas de juegos cooperativos (ver anexo 3), pero el docente y la investigadora son quienes en conjunto decidirán que juegos utilizar, de qué manera, y hasta pueden modificar los juegos, aumentar o disminuir detalles pero cada intervención debe estar incluida detalladamente en el protocolo que van a realizar en conjunto.

Con la finalización de aproximadamente 24 horas de ejecución de juegos cooperativos (2 horas cada semana por 3 meses), se realizará el post test, volviendo a evaluar a todos los estudiantes, tanto del grupo control y experimental con la EAR en un día. Se analiza los datos y se hará una devolución de resultados a los participantes y a la comunidad. Después de la investigación por cuestiones éticas al grupo que no se les aplicaron los juegos cooperativos se les realizará los mismos.

7.6. Tipo de análisis

Para procesar la información obtenida de los datos del pre y post test de la EAR se utilizará el programa SPSS (Paquete Estadístico para Ciencias Sociales), que nos permitirá ingresar los datos y analizar estadísticamente si existe una diferencia significativa entre la media de los niveles de autoestima antes y después de la intervención con los juegos cooperativos. Por medio de la prueba de Kolmogorov- Smirnov, se buscará determinar la normalidad de la variable de la autoestima. Si se confirma el supuesto de normalidad, se hará un análisis paramétrico de los datos a través de la prueba T-Student para muestra pareada, ya que se comparará la autoestima en el mismo grupo de estudiantes, antes y después de la intervención. En caso de no verificarse el supuesto de normalidad, se hará un análisis no paramétrico de los datos a través de la prueba Wilcoxon. Este análisis permitirá comprobar o refutar la hipótesis planteada (Rodríguez, Gutiérrez y Pozo, 2007).

8. Viabilidad

La investigación es bastante accesible y viable, debido a que se cuenta con los recursos financieros, humanos y materiales. Se ha hecho un cronograma para cumplir el tiempo estipulado y además se tiene el beneficio que la Universidad de Las Américas tiene convenios con la comunidad rural con la que se pretende trabajar.

Por lo tanto, el acceso al grupo de estudio es factible, debido a que con el contacto previo, se espera que haya mayor acogida por la comunidad. También al trabajar con la institución educativa, se dará mayor formalidad a la investigación y por medio de una reunión de socialización con la Comunidad Educativa, es decir los docentes, directivos, estudiantes y tutores legales de los estudiantes, se asegurará la participación voluntaria de los adolescentes.

Por otra parte, el estudio será supervisado por la Msc. Lila Adana, docente de la Universidad de Las Américas, que tiene amplio conocimiento en el trabajo de autoestima con adolescentes, por lo tanto se garantiza el dominio

del conocimiento y además se cuenta con su disposición temporal por su interés por la temática.

Al ser una investigación de poca duración los costos no son altos, ya que tanto viajes, alimentación y materiales, pueden ser cubiertos por la investigadora. La retribución para los participantes será la intervención de los juegos cooperativos confiando en que los resultados sean favorables.

En caso de existir un costo extra se realizará un contacto con la Universidad o con una fundación que ya ha tenido contacto previo con la comunidad, la misma que evidencia interés en apoyar proyectos comunitarios, y así buscar el financiamiento del mismo. Sin embargo es poco probable que exista esto, por lo tanto se confirma que contando con todo lo antes mencionado la viabilidad de la investigación es alta.

9. Aspectos Éticos

9.1. Consentimiento y asentimiento informado

Se contará con un consentimiento informado para los padres de los participantes y un asentimiento para los participantes, ya que son menores de edad (ver anexo 4 y anexo 5) que en la reunión informativa inicial se entregará una copia tanto a los participantes y padres, y otra copia será de uso para la investigadora, de esta manera asegurar la ética de la investigación. Los mismos contarán con el objetivo y propósito de la investigación, el procedimiento, el tiempo estimado, los instrumentos a utilizar, entre otros. Se explicitará que la participación de las personas es voluntaria y que pueden optar por retirarse del estudio en cualquier momento. Además siempre se mantendrá un código de confidencialidad, donde todos los datos recolectados serán utilizados con cautela solo por la investigadora. Finalmente se estipula que los participantes recibirán una copia del estudio cuando esté finalizado.

9.2. Tratamiento de la información

Toda la información que se recolecte con la investigación va a guardar las normas de confidencialidad siempre preservando el bienestar

del participante, por lo mismo se usará códigos con las siglas de sus nombres y los dos últimos dígitos de su número de cédula, de igual forma la base de datos no incluirá datos personales. Las únicas formas para que se rompa el código de confidencialidad es si un juez pide la información, si la vida del participante o un tercero se encuentra en riesgo.

9.3. Autoreflexividad

He tenido la oportunidad de realizar voluntariados en comunidades rurales, y he encontrado que son sociedades olvidadas, en desventajas sociales, y que dentro de las mismas los adolescentes son los más ignorados. Me ha resultado bastante gratificante el trabajo que se puede hacer con los mismos, ya que tiene una capacidad resiliente bastante amplia. Hace dos años pude trabajar en un proyecto de vinculación con la comunidad cuya población es con la que quiero intervenir y con ellos me di cuenta que la autoestima es un aspecto muy importante a mejorar en los adolescentes.

9.4. Consecuencia de la investigación

La mayor consecuencia que se espera tras la investigación es que por medio de los juegos cooperativos la autoestima de los adolescentes de la comunidad rural mejore, además de ello al trabajar con una población particular de la comunidad, el tejido social de la comunidad se puede reforzar. Otras investigaciones han demostrado que al mejorar la autoestima también se aprovechan las capacidades cognitivas, habilidades sociales, relaciones familiares, entre otros (Montes et al., 2012). Además, para dar la misma oportunidad de beneficiarse de los juegos cooperativos, a los dos grupos tanto control como experimental se les implementará los juegos cooperativos, solo que en el grupo control se hará la intervención después de la investigación

No se identifican mayores consecuencias negativas, sin embargo es posible que los juegos cooperativos al involucrar habilidades sociales

y trabajo en equipo, para algunos estudiantes con pocas habilidades sociales les resulte difícil e incómodo al inicio, además pueden existir conflictos en la clase o distintas problemáticas involucradas en las interrelaciones, sin embargo para ellos se puede realizar distintas estrategias de intervención y protección como se plantea (ver anexo 6).

9.5. Devolución de resultados

Teniendo en cuenta que los posibles beneficios de la investigación no solo involucran a los participantes sino también a su familia y a la institución educativa. La devolución de resultados se hará tipo reunión con exposición interactiva y magistral con los padres, estudiantes, profesores y directores que pertenezcan a la Comunidad Educativa. Además, en caso de que los resultados sean positivos se realizará una guía de trabajo para aprovechar este recurso en las instituciones Educativas, que se lo puede dar a conocer por medio de ponencias o trabajos en conjunto con el Ministerio de Educación.

9.6. Derechos de autor

Se tiene en cuenta que reglamento de titulación de la Universidad de Las Américas, sobre la propiedad intelectual, establece que todo trabajo de titulación es propiedad intelectual de la Universidad, y que solo en casos extraordinarios, donde la estudiante tenga razones suficientes para solicitar que la propiedad intelectual le pertenece, debe hacerlo directamente con su Decana, quien se encargará de comunicar a las autoridades correspondientes y a la Dirección de Coordinación Docente. La respuesta al mismo tardará alrededor de los 30 días siguientes al requerimiento. De aceptarse el requerimiento, el trabajo de titulación será tratado como secreto comercial e información no divulgada en los términos previstos en la Ley de Propiedad intelectual.

10. Análisis de Estrategias de Intervención

Se plantea un programa de intervención integral dirigido al aumento de la autoestima de adolescentes de comunidades rurales. Para lo mismo se debe tener un enfoque integral, teniendo en cuenta que el adolescente está inmiscuido en varias dinámicas sociales. Se plantea que la intervención se realice en las Unidades Educativas, debido a que se puede aprovechar para una intervención sistémica, que involucre a toda la comunidad educativa, es decir, padres, docentes, directores y estudiantes, ya que las relaciones del adolescente con los otros significativos influyen en los niveles de autoestima (Rodríguez y Caño, 2012). Por lo tanto, para mejorar la autoestima el programa apunta a realizar cambios en las pautas educativas que interactúa el adolescente con sus pares, profesores y padres.

La base del programa será la intervención dirigida exclusivamente a los estudiantes, sin embargo para fortalecer el programa también se utilizará intervenciones dirigidas a los padres y profesores y así generalizar conductas en la escuela y la casa. Esto se debe a que se ha demostrado que el fortalecimiento de las redes de apoyo tanto familiares como educativas sirven para el aumento de la autoestima en los adolescentes (Bulanda y Majumdar, 2009; Ferrel et al., 2014; Gálvez-Iñiguez, 2018; Garaigordobil, 2007; Jiménez et al., 2008; Moreno et al., 2009b; Musitu, López y Emler, 2007; Vera, Roselló y Toro-Alfonso, 2010).

La duración del programa será de un año escolar dividido en dos quimestres, con evaluaciones continuas y retroalimentaciones por sus participantes. Para el diseño del mismo, se ha utilizado como bases a varias investigaciones como el meta-análisis de Rodríguez y Caño (2012), pero especialmente a los programas: “Promoviendo la adaptación saludable de nuestros adolescentes” (Ruiz, 2004, p. 1), el “Programa para la mejora de la autoestima y de las habilidades sociales” (García y Cabezas, 1999, p. 1), el “programa de intervención con adolescentes” (Garaigordobil, 2007, p. 357), “DIno” (Delgado, Márquez y Sánchez, 2009), programas que han sido eficaces y que por tanto se utilizan en Ministerios de Educación, de Salud, UNICEF, y otros ámbitos importantes.

Entonces, los objetivos que se quieren cumplir son los siguientes:

1. Objetivo general: Potenciar la autoestima de los adolescentes de una Unidad Educativa.
2. Objetivos específicos:
 - a. Promover dinámicas cooperativas en la clase para mejorar las relaciones entre los pares y facilitar espacios inclusivos.
 - b. Potenciar las habilidades parentales para aumentar la autoestima de los adolescentes.

Para lograr dichos objetivos se plantean intervenciones específicas para los estudiantes, padres y profesores como se describe a continuación:

Estudiantes (adolescentes):

Es la parte más importante del programa ya que con la misma se busca cumplir el objetivo general de aumentar la autoestima de los adolescentes, pero también el primer objetivo específico de promover dinámicas cooperativas en la clase para mejorar las relaciones entre los pares. Va dirigida precisamente a los adolescentes, donde, considerando sus cualidades resilientes, se buscará potenciar sus recursos para que por ellos mismos logren aumentar su autoestima.

Lo que se espera alcanzar con la intervención es: entrenar en habilidades necesarias para tener conductas adaptativas; autoconocer las fortalezas y debilidades; promover una visión positiva de sí mismo, de su alrededor y de los demás; aceptar a los otros y aceptarse a sí mismos; potenciar capacidades de expresión y regulación emocional; mejorar estrategias de afrontamiento y solución de problemas; fomentar la cohesión grupal de la clase; favorecer las relaciones entre pares para desarrollar retroalimentaciones positivas, e impulsar el aprendizaje cooperativo (Delgado et al., 2009; Gálvez-Iñiguez, 2018; Garaigordobil, 2007; García y Cabezas, 1999; Ruíz, 2004; Vera et al., 2010).

Para alcanzar estos resultados se va a diseñar un programa de 80 sesiones, pensando en mínimo dos intervenciones por semana por los 10 meses de clases, por lo tanto cada mes se trabajará un módulo, en los cuales

se utilizarán variedad de técnicas, pero que siempre incluyan juegos cooperativos, ya que se ha utilizado de base los trabajos de Garaigordobil, (2007), García y Cabezas, (1999), Ruíz, (2004), que han mostrado la eficacia de trabajar la autoestima por medio de la cooperación. Es así que adaptando sus trabajos, el programa para adolescentes tendrá una base en los juegos cooperativos a utilizarse en cada módulo:

1. Aprendiendo a aceptarse: se trabajará explícitamente sobre la autoestima, autoconcepto y aceptación tanto de manera individual como colectiva; se utilizarán técnicas de psicoeducación, dinámicas de dibujo, actividades psicopedagógicas, ejercicios grupales, entre otros.
2. Comunicación asertiva: se buscará que cada adolescente aprenda a comunicarse mejor, a saber expresarse y entender al otro. Con este módulo se pretende también mejorar la cohesión grupal y la cooperación en la clase, por medio del entrenamiento en escucha activa, role play, ejercicios de capacidades de diálogo, entre otros.
3. Mis emociones: se ha visto que el entrenamiento en emociones es muy importante, en este módulo se pretende que el adolescente comprenda, exprese y regule sus emociones, es decir practique la inteligencia emocional. Se usarán dinámicas individuales y grupales de regulación, ejercicios de relajamiento y autocontrol, estrategias de aprendizaje emocionales, dramatizaciones, etc. (Gálvez-Iñiguez, 2018).
4. Conviviendo con el otro: se pretende mejorar las relaciones entre los pares, por lo que en este módulo se buscará fomentar un grupo de apoyo social entre compañeros, además de incentivar más las conductas prosociales y la cooperación, por medio de trabajos grupales.
5. Aceptación al otro: para continuar fomentando la cohesión grupal y la relación entre pares, se intenta romper los estereotipos y analizar las creencias de cada individuo y del grupo, con reestructuración

cognitiva y juegos grupales cooperativos, en los cuales se utilice el arte y dinámicas lúdicas.

6. Soy diferente: se busca dar cierta independencia y que cada individuo busque su propia identidad, y lo que le diferencia del otro, de esta manera aumentará su autoestima sin menospreciar al otro, que busque adaptar las expectativas a hechos reales, mediante la autoobservación, reflexión, actividades lúdicas y recreativas que motiven a la introspección como los debates.
7. Habilidades sociales: mejorar la capacidad para relacionarse con el otro, tanto con pares, profesores y familiares, de esta manera valorar e identificar las relaciones interpersonales para darles la importancia y el manejo adecuado, esto con dinámicas de psicoeducación, sobre el concepto, tipos y estrategias para mejorar habilidades sociales, además se utilizará el teatro para explorar y descubrir de la conducta asertiva el manejo de las relaciones.
8. Resolución de conflictos: se intentará que el adolescente aprenda estrategias propias para el análisis y la resolución adecuada a sus problemas, para evitar el estrés y la carga emocional negativa, se enseñará técnicas de solución de problemas con role play, dinámicas lúdicas, relajación, uso adecuado del tiempo, evaluación de ventajas y desventajas, estudios de caso, entre otros.
9. Todo positivo: que se explote todas las cualidades positivas, tanto grupales como individuales, se impulsará el desarrollo de conductas prosociales y de liderazgo, por medio de juegos, dibujos y proyectos de vida, donde los estudiantes por grupos planteen proyectos sociales para poner en práctica, y de esta manera disminuir las conductas sociales negativas.
10. Devolver lo que aprendí: se espera que los estudiantes apliquen lo aprendido, ya que por medio de la enseñanza se refuerza el aprendizaje, se espera que el grupo se encuentre más cohesionado y empoderado por lo que tendrán que organizar e

implementar actividades para mejorar la autoestima de los niños de su propia institución educativa.

Después de cada módulo se hará una evaluación y retroalimentación por parte de los participantes (ver anexo 7), al finalizar el programa se espera que la autoestima haya mejorado, por ende otras variables como rendimiento académico, habilidades sociales, estrategias de afrontamiento también mejorarán.

Como se mencionó anteriormente, para fortalecer el programa de los adolescentes se plantea también hacer intervenciones con los padres y profesores para generalizar las estrategias aprendidas. Las mismas se darán de forma simultánea.

Para los padres y representantes legales:

Se ha demostrado que el clima familiar influye en gran medida la construcción de la autoestima en el adolescente, dado que el mismo puede ser considerado como un espacio propiciador de bienestar global o de riesgo (Jiménez et al., 2008; Moreno et al., 2009a; 2009b; Musitu et al., 2007; Omar, Urteaga, Uribe y Soares, 2010; Salas y Silva, 2011). Por lo tanto, con la intervención de los padres va a cumplir el segundo objetivo específico de potenciar las habilidades parentales para que de esta manera sean apoyo al aumento de la autoestima de los adolescentes. Para alcanzar el objetivo se plantea la creación de una Escuela para Padres, que permita: propiciar un espacio de reflexión para compartir saberes al respecto del sistema familiar; mejorar el clima familiar; favorecer la comunicación asertiva entre padres e hijos; y fomentar la nutrición emocional parental (Linares, 2011, 2012; Ruíz, 2004; Secades, Fernández, García y Al-Halabi, 2011).

La escuela para padres contará con 10 sesiones, una cada mes, donde se va a trabajar (Durán et al., 2004; Secades et al., 2011; Unicef, 2010):

1. Importancia de la familia: se abordará temas con respecto a definiciones de la familia, responsabilidades parentales, funciones y roles.

2. Paternidad responsable: involucra temas relacionados a los valores y virtudes, sus importancias y cómo educar a los hijos potenciando las cualidades positivas y sus propios recursos comunitarios.
3. Estilos y pautas educativas: incluye la educación en todos los estilos parentales para que los padres adopten el estilo parental responsable y democrático. Además se brindará pautas educativas sobre como transmitir el conocimiento y el aprendizaje que se espera tener de los hijos.
4. Comunicación efectiva: se trabajará solo las dinámicas de comunicación en casa para adoptar modelos efectivos de escucha activa y comunicación asertiva.
5. Desarrollo evolutivo: se brindará explicación sobre la etapa evolutiva en la que se encuentra su hijo, y las estrategias para favorecer al cumplimiento de las tareas evolutivas.
6. Educación en familia: se proporcionará información sobre el rol de los padres en la formación académica de sus hijos y se construirá con ellos estrategias prácticas para ayudarlos en el desarrollo de su vida académica, por ejemplo el acompañamiento en tareas educativas.
7. La salud en familia: se abordará temas alrededor de la salud física y psicológica de los hijos, la manera los padres se involucran en las mismas y como pueden ayudar a sus hijos a mantener un bienestar integral.
8. Correcciones con amor: formas de corregir la conducta de los hijos, y maneras para utilizar castigos y refuerzos.
9. Yo también soy parte de la Escuela: se fomenta la participación de los padres en la escuela, no solo como padres de familia, sino como agentes activos de la Unidad Educativa.
10. El amor sobre todo: se cierra el programa fortaleciendo lo aprendido y esperando que los padres elaboren estrategias propias de educación a sus hijos, siempre pensando en el bienestar de ellos.

En todas las sesiones se utilizará una metodología de clase magistral que utilice también técnicas prácticas como role play, modelamientos, estudios de

caso, tareas para casa, dinámicas de integración, entre otras. Además se realizará evaluaciones de satisfacción sobre lo aprendido al finalizar cada sesión (ver anexo 8). Con una metodología similar se espera hacer una intervención también complementaria a los actores educativos de la Unidad Educativa, como los profesores, inspectores, directivos, personal administrativo, de aseo, entre otros.

Para actores educativos (profesores, inspectores, directivos, etc.):

Los profesores, directivos y cualquier figura de autoridad en la institución educativa pueden convertirse en una persona significativa para el adolescente, que influyen en su autoestima, no solo con su relación sino también con el ambiente educativo que generen en la institución (Rodríguez y Caño, 2012; García y Cabezas, 1999; Torres, 2018; Silva-Escorcía y Mejía-Pérez, 2015). Por lo tanto el programa para actores educativos busca fomentar el aprendizaje cooperativo, logrando el tercer objetivo específico de mejorar el ambiente educativo para facilitar espacios inclusivos, y que de esta manera se aumente la autoestima en adolescentes.

Se espera que con 10 clases magistrales, es decir una metodología donde un experto expone su conocimiento a los participantes, se realiza una clase por mes divididos en cinco módulos, el docente pueda mejorar el rendimiento académico, el ambiente en el aula, aumenta las relaciones positivas y de inclusión entre los pares y la comunidad educativa, favorecer el desarrollo psicosocial y cognitivo de sus estudiantes, explotar los recursos tanto individuales como grupales de la clase, fomentar la responsabilidad grupal, aumenta conductas prosociales, entre otros. Los 5 módulos a trabajar son (Carrasco, Alarcón y Trianes, 2017; Crujeiras-Pérez y Cambeiro, 2018; Fernández-Río, 2017; Lleixà, Ríos, Gómez-Zepeda, Petreñas y Puigdellívol, 2017):

1. Educación inclusiva: se abre la formación con definiciones generales de la educación inclusiva, sus beneficios, implicaciones en la clase, estrategias básicas para generar inclusión.

2. Aprendizaje cooperativo: se buscará alcanzar los planteamientos teóricos del aprendizaje cooperativo, sus implicaciones en la clase, como aplicarlo, la efectividad del aprendizaje, técnicas básicas para aplicarlo. Además se profundizará también en metodologías de enseñanza alternativas.
3. Cohesión grupal: para que sea efectivo el aprendizaje cooperativo se necesita crear cohesión grupal en el grupo por lo que en este módulo, se dedicará al aprendizaje de estrategias para crear cohesión grupal y generar unión entre los estudiantes y estudiantes con profesores.
4. Rol del profesor: después de lograr la cohesión grupal, viene la importancia del rol del profesor en la clase, se brindará técnicas de mediación, cómo generar armonía en clases, y estrategias de solución de conflictos.
5. Aprendizaje cooperativo en marcha: en este módulo se buscará la practicidad de sus participantes para que ellos mismos diseñen actividades que involucren el aprendizaje cooperativo, las mismas que deberán aplicar en sus clases.

La metodología al igual que la de los padres, son clases magistrales teórico prácticas, que involucran técnicas de integración, recreación, role play, tareas a casa, juegos cooperativos, entre otros. Además habrá evaluaciones al finalizar cada módulo para evidenciar el aprendizaje adquirido (ver anexo 9).

Para finalizar, el programa plantea realizar 2 gymkanas deportivas al terminar los quimestres, que incluyan a todos los miembros de la unidad educativa, padres, profesores, directivos y estudiantes, para de esta manera reforzar los aprendizajes adquiridos en cada subprograma especializado. Se espera que con este programa los estudiantes no solo mejoren su autoestima sino varios aspectos de su vida, como sus relaciones interpersonales, clima familiar, bienestar psicosocial, habilidades sociales, habilidades académicas, entre otros. Además de mejorar el ambiente de la Comunidad Educativa en general.

Para lograr este programa se necesita un equipo de profesionales, mínimo tres profesionales en las distintas ramas de la psicología, se recomienda psicólogo clínico, psicólogo social y comunitario, y psicólogo familiar o de la niñez y la adolescencia, de los cuales uno debe ser coordinador de todo el proyecto. Entre los tres se dividirán quién está encargado de cada población a trabajar, además para cada módulo o sesión de los subprogramas se podrá recurrir a la ayuda de otros profesionales para mejorar el tema a trabajar.

11. Cronograma

Tabla 2

Cronograma de actividades

Actividades	Semanas/Mes	Descripción
1. Comité de Bioética	1 semana – 2da semana del primer mes	Entregar el plan de la investigación al comité y esperar su aprobación
2. Contacto con la Unidad Educativa	2da semana del primer mes	Primer acercamiento con la Unidad Educativa de la comunidad rural
3. Autorización para utilizar la Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR); adaptación idiomática	2da semana de primer mes	Pedir autorización a la familia Rosenberg, a los autores de la adaptación colombiana y realizar la adaptación idiomática.
4. Lista de candidatos, reunión ellos y padres	3era semana de primer mes	Reunión con los padres y participantes para explicar la investigación y firmar consentimientos y asentimientos. Encuesta

		sociodemográfica y de antecedentes clínicos.
5. Primera aplicación EAR (pre test)	3era de primer mes	Aplicación del EAR, corrección y tabulación de datos.
6. División grupo control – experimental	3era de primer mes	Con los resultados del pretest del EAR y los datos sociodemográficos se hará la división de grupos.
7. Planificación juegos cooperativos	3era semana de primer mes	En conjunto con el docente de educación física se planifica las actividades de juegos cooperativos
8. Ejecución de los juegos cooperativos	4ta semana de primer mes a la 3era semana de cuarto mes	El docente de educación física realiza los juegos cooperativos con los participantes
9. Segunda aplicación EAR (pos test)	4ta semana del cuarto mes	Segunda aplicación del EAR, corrección y tabulación.
10. Análisis de datos	4ta semana del cuarto mes	Se analiza los datos del pre y post test, y se realiza discusión de la investigación
11. Devolución de resultados	4ta semana del cuarto mes	Se realiza la devolución de los resultados a los participantes, a sus padres y a la comunidad.

REFERENCIAS

- Álvarez, M., Ramírez, B., Silva, A., Coffin, N., y Jiménez, M. (2009). La relación entre depresión y conflictos familiares en adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (2), 205-216. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/560/56012878005/>
- Álvarez, A., Alonso, M. y Guidorizzi, A. (2010). Consumo de alcohol y autoestima en adolescentes. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 18, 634-640. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/2814/281421939021/>
- Balabanian, C., Lemos, V. y Vargas, J. (2015). Apego percibido y conducta prosocial en adolescentes. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 278-294.
- Bakeola (2011a). *Catálogo de juegos cooperativos*. Recuperado de <http://www.trukeme.org/docs/CATALOGO-2011.pdf>
- Bakeola (2011b). *Efecto de los juegos cooperativos en la creatividad para la regulación de conflictos*. Recuperado de <http://www.fundacionede.org/ca/archivos/investigacionsocial/25-Efecto-juegos-cooperativos-creatividad-regulacion-conflictos.pdf>
- Berger, C., Álamos, P., Milicic, N. y Alcalay, L. (2014). Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje socioemocional: Evidencias de su asociación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(2), 627-638. doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-2.radp
- Bohórquez, C. y Rodríguez, D. (2014). Percepción de Amistad en Adolescentes: el Papel de las Redes Sociales. *Revista colombiana de psicología*, 2(23), 325-338.
- Bowlby, J. (1993). *El vínculo afectivo*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bulanda, R. y Majumdar, D. (2009). Perceived parent-child relations and adolescent self-esteem. *Journal of Child and Family Studies*, 18, 203-212.
- Carrasco, C., Alarcón, R. y Trianes, M. (2017). Adaptación y trabajo cooperativo en el alumnado de educación primaria desde la percepción del profesorado y la familia. *Revista de Psicodidáctica*, 23 (1), 56–62. doi: <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.02.001>

- Ceballos, G., Suarez, Y., Suescún, J., Gamarra, L., González, K. y Sotelo, A. (2014). Ideación suicida, depresión y autoestima en adolescentes escolares de Santa Marta. *Revista Duazary*, 12(1), 15 – 22. Recuperado de <http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/duazary/article/view/1394/795>
- Céspedes, C. y Robles, C. (2016). *Niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe Deudas de igualdad*. Santiago de Chile: CEPAL, ONU, UNICEF.
- Cogollo, Z., Campo-Arias, A. y Herazo, E. (2015). Escala de Rosenberg para autoestima: consistencia interna y dimensionalidad en estudiantes de Cartagena, Colombia. *Psicología*, 9(2), 61-71.
- Coll, C. (2014). El concepto de desarrollo en psicología evolutiva: aspectos epistemológicos. *Infancia y Aprendizaje*, 2 (7), 60-73. doi: <https://doi.org/10.1080/02103702.1979.10821751>
- Consejo Nacional para la Igualdad Intergeneracional, Plan Internacional, el Observatorio Social del Ecuador y UNICEF. (2014). *La niñez y adolescencia en el Ecuador contemporáneo: avances y brechas en el ejercicio de derechos*. Quito, Ecuador: Observatorio Social del Ecuador.
- Crujeiras-Pérez, B. y Cambeiro, F. (2018). Una experiencia de indagación cooperativa para aprender ciencias en educación secundaria participando en las prácticas científicas. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 15(1), 12011-12019 doi: http://dx.doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2018.v15.i1.1201
- Del Pozo, M., Álvarez, J., Luengo J. y Otero, E. (2004). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid, España: Editorial Biblioteca Nueva
- Delgado, Márquez y Sánchez, (2009). *Dino*. España: Junta de Andalucía
- Denegri, M., Opazo, C. y Martínez, G. (2007). Aprendizaje cooperativo y desarrollo del autoconcepto en estudiantes chilenos. *Revista de Pedagogía*, 28 (81), 13-41. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65908102>

- Dirven, M., Echeverri, R., Sabalain, C., Rodríguez, A., Candia, D., Peña, C. y Faiguenbaum, S. (2011). *Hacia una nueva definición de "rural" con fines estadísticos en América Latina*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Durán, A., Tébar, M., Ochando, B., Martí, M., Bueno, F., Pin, G., Cubel, M. y Genís, M. (2004). *Manual didáctico para la Escuela de padres*. (5ta Edición). Valencia: Fundación para el Estudio, Prevención y Asistencia a las Drogodependencias
- Erikson, E. (2004). *Sociedad y adolescencia*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Feldman, R. (2007). *Desarrollo psicológico a través de la vida*. (4ta Edición). México D.F.: Pearson.
- Ferrel, F., Vélez, J., y Ferrel, L. (2014). Factores psicológicos en adolescentes escolarizados con bajo rendimiento académico: depresión y autoestima. *Encuentros*, 12(2), 35-47. doi: <http://dx.doi.org/10.15665/re.v12i2.268>
- Fernández-Río, J. (2017). El Ciclo del Aprendizaje Cooperativo: una guía para implementar de manera efectiva el aprendizaje cooperativo en educación física. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (32), 264-269.
- Figuroa, J. (2012). (...) *anónimo por confidencialidad: movilización política y migración campesina. El caso de una Parroquia Rural de Quito*. Quito, Ecuador: DMQ
- Fondo de las Naciones Unidas para la infancia – UNICEF (2015). *Guía metodológica para realizar talleres con madres y padres*. Asunción, Paraguay: UNICEF.
- Fondo de las Naciones Unidas para la infancia – UNICEF (2015). Una aproximación a la situación de adolescentes y jóvenes en América Latina y el Caribe a partir de evidencia cuantitativa reciente. Panamá: UNICEF.
- Fuertes, A., Martínez, J. y Hernández, A. (2001). Relaciones de amistad y competencia en las relaciones con los iguales en la adolescencia. *Revista de psicología general y aplicada*, 54(3), 531-546.
- Gálvez-Iñiguez, Y. (2018). Eficacia de un programa de educación emocional: contaminación entre condiciones experimentales en un estudio controlado. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 5(2),

- 17-22. Recuperado de <http://dspace.umh.es/bitstream/11000/4627/1/rpcna.2018.05.2.2.pdf>
- Garaigordobil, M. (2001). Intervención con adolescentes: Impacto de una experiencia en la asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales. *Psicología Conductual*, 9(2), 221-246.
- Garaigordobil, M. (2002). Assessment of an intervention on social behavior, intragroup relations, self-concept and prejudiced cognitions during adolescence. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 2(1), 1-22.
- Garaigordobil, M. (2004). *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2007). Perspectivas metodológicas en la medición de los efectos de un programa de intervención con adolescentes: la evaluación pretest-postest y los cuestionarios de evaluación del programa. *Apuntes de Psicología*, 25(3), 357-376.
- Garaigordobil, M. (2008). Evaluación de los efectos de un programa de juego cooperativo para niños de 10-11 años en la adaptación social y la percepción que padres, profesores y compañeros tienen de las conductas prosociales de los niños. *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 303-318. doi: 10.1174/021037008785702974.
- Garaigordobil, M. y Durá, A. (2006). Relaciones del auto-concepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32, 37-64.
- Garaigordobil, M., Pérez, J. y Mozaz, M. (2008). Self-concept, self-esteem and psychopathological symptoms. *Psicothema*, 20, 114-123.
- García, A. y Cabezas, M. (1999). *Programa para la mejora de la autoestima y de las habilidades sociales*. Recuperado de http://eoepsabi.educa.aragon.es/descargas/F_Educacion_emocional/f_7_autoestima/f_7.3.Programas/1.2.Programa_mejora_autoestima.pdf

- García, M. (2005). *Programa Nacional de Mediación Escolar: Actividades para el aula* (1era edición). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- García, F. (2007). ¿Un nuevo modelo rural en Ecuador? Cambios y permanencias en los espacios rurales en la era de la globalización. *Iconos*, (29), 77-93. Recuperado de <http://www.flacso.org.ec/docs/i29garcia.pdf>
- García, F. y Musuti, G. (2014). *AF-5 Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA.
- Garibay, S. (2013). *Enfoque sistémico: Una introducción a la psicoterapia familiar*. México D.F., México: Manual Moderno.
- Giró, J. (2011). Las amistades y el ocio de los adolescentes, hijos de la inmigración. *Papers*, 96(1), 77-95. doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v96n1.157>
- Gobierno Autónomo Descentralizado (...) anónimo por confidencialidad (2012). *Plan de desarrollo y ordenamiento territorial de la parroquia (...) anónimo por confidencialidad 2012-2025*. Quito, Ecuador: Gobierno de Pichincha.
- Góngora, V. y Casullo, M. (2009). Validación de la escala de autoestima de Rosenberg en población general y en población clínica de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 1(27), 179-194.
- Góngora, V., Liporace, M. y Castro, A. (2010). Estudio de validación de la escala de autoestima de Rosenberg en población adolescente de la ciudad de Buenos Aires. *Perspectivas en Psicología*, 7(1), 24-30.
- González, J., Núñez, J., Glez, S. y García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9 (2), 271-289.
- Heinsen, M. (2013). *Autoestima y tacto pedagógico en edad temprana: orientaciones para educadores y familias*. España: Narcea Ediciones.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4ta Edición). México D.F.: McGraw Hill / Interamericana Editores.

- Hutz, C. y Zanon, C. (2011). Revisão da adaptação, validação e normatização da escala de autoestima de Rosenberg. *Avaliação Psicológica*, 10(1), 41-49.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (2010). *Resultados del Censo 2010 de población y vivienda en el Ecuador*. Quito, Ecuador.
- Intered (2017). *Juegos Cooperativos ¡Juguemos juntos!*. Recuperado de <https://intered.org/pedagogiadeloscuidados/wp-content/uploads/2017/07/Juguemos-juntos.pdf>
- Jiménez T, Musitu G y Murgui S (2008). Funcionamiento familiar y consumo de sustancias en adolescentes: el rol mediador de la autoestima. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 139-151.
- Jurado, D., Jurado, S., López, K., y Querevalú, B. (2015). Validez de la Escala de Autoestima de Rosenberg en universitarios de la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Medicina Conductual / Latin American Journal of Behavioral Medicine*, 5(1), 18-22.
- Lafuente, M. y Cantero, M. (2015). *Vinculaciones afectivas: apego, amistad y amor*. Madrid, España: Pirámide.
- Linares, J. (2011). Adolescentes que no gustan a sus padres. *Ajayu*, 10(1), 1-18.
- Linares, J. (2012). *Terapia familiar ultramoderna: la inteligencia terapéutica*. Barcelona, España: Herder.
- Lleixà, T., Ríos, M., Gómez-Zepeda, G., Petreñas, C. y PuigdelívoL, I. (2017) Actitudes inclusivas en la formación del profesorado de educación física. Aportaciones desde los Talleres de Acción Directa. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 19(2-3), 277-297. doi: <https://doi.org/10.24197/aefd.2-3.2017.277-297>.
- Llinares, L., Molpeceres, M., y Musitu, G. (2001). La autoestima y las prioridades personales de valor. Un análisis de sus interrelaciones en la adolescencia. *Anales de Psicología*, 17 (2), 189-200.
- Lloret, D., Segura, M. y Carratalá, E. (2008). Relaciones y reacciones familiares y consumo de alcohol y tabaco en adolescentes en población rural. *Salud y drogas*, 8 (2), 119-135.

- Luque, D. y Luque, M. (2015). Relaciones de amistad y solidaridad en el aula: Un acercamiento psicoeducativo a la discapacidad en un marco inclusivo. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(65), 369-392.
- Marín, J. (2009). Conductas prosociales en el barrio Los Pinos de la ciudad de Barranquilla, Colombia. *Revista CES Psicología*, 2(2), 60-75.
- Martínez, A., Castro, M., Rodríguez, S., Zurita, F., Chacón, R. y Espejo, T. (2018). Violent behaviour, victimization, self-esteem and physical activity of Spanish adolescents according to place of residence: a structural equation model / Conducta violenta, victimización, autoestima y actividad física de adolescentes españoles en función del lugar de residencia: un modelo de ecuaciones estructurales. *Revista De Psicología Social*, 33(1), 111-141. doi:10.1080/02134748.2017.1385242
- Mayorga, A. (2018). Debates contemporáneos sobre la pobreza: entre causas, representaciones y programas sociales. *Trabajo Social*, 20(1), 163-193. doi: <https://doi.org/10.15446/ts.v20n1.71569>
- Meeus, W., Oosterwegel, A., y Vollebergh, W. (2002). Parental and peer attachment and identity development in adolescence. *Journal of Adolescence*, 25, 93-106.
- Mejía, E. (2006). *El Juego Cooperativo Estrategia para reducir la agresión en los estudiantes escolares Informe de práctica*. Recuperado de http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/07_el_juego_cooperativo.pdf
- Meneses, M. y Monge Alvarado, M. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *Revista Educación*, 25(2), 113-124.
- Millings, A., Buck, R., Montgomery, A., Spears, M. y Stallard, P. (2012). School connectedness, peer attachment, and self-esteem as predictors of adolescent depression. *Journal of Adolescence*, 35, 1061-1067.
- Montes, I., González, V. y Martínez, J. (2012). Nivel de autoestima de adolescentes escolarizados en zona rural de Pereira, Colombia. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 3(41), 485-495.
- Montessori, M. (1986). *La mente absorbente del niño*. México: Diana
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad

- y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 123 – 136.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21, 537-542.
- Moreira, V., Sánchez, A. y Mirón, L. (2010). El grupo de amigos en la adolescencia. Relación entre afecto, conflicto y conducta desviada. *Boletín de Psicología*, (100), 7-21. Recuperado de <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N100-1.pdf>
- Municipio del Distrito Metropolitano de Quito. (2018). *Administraciones zonales*. Recuperado de <http://www.quito.gob.ec/>
- Musitu, G., López, E. y Emler, N. (2007). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority, and violent behaviour at school in adolescence. *Adolescence*, 42(168), 779-794.
- Myers, D. (2005). *Psicología Social*. (Octava edición). México D.F.: McGrawHill.
- Myers, J., Willse, J. y Villalba, J. (2011). Promoting Self-Esteem in Adolescents: The Influence of Wellness Factors. *Journal of Counseling and Development*, 89(1), 28-36. doi: <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2011.tb00058.x>
- Naranjo, M. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 7 (3), 1-27.
- Navarro-Paton, R. Rego, B. y García, M. (2018). Incidencia de los juegos cooperativos en el autoconcepto físico de escolares de educación primaria. *Retos*, 34, 14-18.
- Oliver, Q., Bonetti, J. y Artagaveytia, L. (2006). *Adolescencia y participación. Palabras y juegos*. Uruguay: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF.
- Omar, A., Urteaga, A., Uribe, H. y Soares, N. (2010). Capital sociocultural familiar, autoestima y desempeño académico en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XL (2), 93-114.

- Omeñaca, R. y Ruiz, J. (2007). *Juegos cooperativos y educación física*. Barcelona, España: Editorial Paidotribo.
- Organización de las Naciones Unidas, El Fondo de las Naciones Unidas para la infancia y Organización Iberoamericana de Juventud (1996). *Juventud rural, modernidad y democracia en América Latina*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y El Caribe.
- Plata, C., Riveros, M., y Moreno, J. (2010). Autoestima y empatía en adolescentes observadores, agresores y víctimas del bullying en un colegio del municipio de Chía. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 4 (2), 99-112.
- Piaget, J. (1990). *La formación del símbolo en el niño*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Pujolàs, P. y Lago, J. (2011). *El programa CA/AC ("Cooperar para aprender / aprender a cooperar") para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Universitat Central de Catalunya.
- Ramos, V. (2011). *XX Técnicas grupales para el trabajo en sexualidad con adolescentes y jóvenes*. Montevideo, Uruguay: Fondo de Población de las Naciones Unidas, UNFPA.
- Reina, M., Oliva, A. y Parra, A. (2010). Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society, & Education*, 2(1), 55-69.
- Rodríguez, C. y Caño, A. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(3), 389-403.
- Rodríguez, C., Gutiérrez, J. y Pozo, T. (2007). *Fundamentos conceptuales de las principales pruebas de significación estadística en el ámbito educativo*. España: Grupo Editorial Universitario
- Rojas-Barahona, C., Zegers, B. y Förster, C. (2009). La escala de autoestima de Rosenberg: Validación para Chile en una muestra de jóvenes adultos, adultos y adultos mayores. *Revista médica de Chile*, 137(6), 791-800. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872009000600009>

- Román, M. (2009). Abandono y deserción escolar: duras evidencias de la incapacidad de retención de los sistemas y de su porfiada inequidad. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (4), 3-9. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/551/55114094001/>
- Rosa, A., Parada, J. y Rosa, Á. (2014). Síntomas psicopatológicos en adolescentes españoles: relación con los estilos parentales percibidos y la autoestima. *Anales de Psicología*, 30(1), 133-142.
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image*. Revised edition. Middletown: Wesleyan University Press.
- Ruiz, P. (2004). *Promoviendo la adaptación saludable de nuestros adolescentes*. Madrid, España: Ministerio de Sanidad y Consumo, Centro de publicaciones.
- Salas, M. y Silva, M. (2011). Contexto Familiar Relacionado a las Habilidades Sociales de las y los Adolescentes. Distrito Gregorio Albarracín. Tacna 2010. *Revista Ciencia y Desarrollo*, 13, 129-133
- Schmitt, D. y Allik, J. (2005). Simultaneous administration of the Rosenberg Self-Esteem Scale in 53 nations: exploring the universal and culturespecific features of global self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 623-642.
- Secades, R., Fernández, J., García, G. y Al-Halabi, S. (2011). *Estrategias de intervención en el ámbito familiar. Guía para promover la implicación y la participación de la familia en los programas preventivos*. Barcelona, España: Diputación de Barcelona
- Serrano, J. y Pons, R. (2014). Introduction: Cooperative Learning. *Annals of Psychology*, 30(3), 781-784. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.201251>.
- Serrat, A., Pujol, E. y Vidal, S. (1997). Técnicas de dinámica de grupos para educación secundaria (II). *Aula de Innovación Educativa*, (68), 89-97. Recuperado de http://formacion.educalab.es/pluginfile.php/42126/mod_forum/intro/t%C3%A9cnicas_din%C3%A1mica_grupos_Secundaria.pdf

- Silva-Escorcia, I. y Mejía-Pérez, O. (2015). Autoestima, adolescencia y pedagogía. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 19(1), 241-256. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1.13>
- Torres, Y. (2018). La intervención docente en los problemas de autoestima de los adolescentes de telesecundaria. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8 (16), 1-8. doi: 10.23913/ride.v8i16.359
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (1980). *El Niño y el juego: planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas*. Paris, Francia: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (2017). *Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes. Notas para repensar la educación secundaria en América Latina*. Paris, Francia: UNESCO
- Vázquez, A., Jiménez, R. y Vázquez-Morejón, R. (2004). Escala de autoestima de Rosenberg: fiabilidad y validez en población clínica española. *Apuntes de Psicología*, 2(22), 247-255.
- Vera, B., Roselló, J., y Toro-Alfonso, J. (2010). Autoestima y juventud puertorriqueña: Eficacia de un modelo de intervención para mejorar la autoestima y disminuir los síntomas de depresión. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 21, 35-61.
- Villacís, B. y Carrillo, D. (2011). *Estadística Demográfica en el Ecuador: Diagnóstico y Propuesta*. Quito, Ecuador: Instituto Nacional de Estadística y Censos.
- Vygotsky, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Biblioteca de Bolsillo.
- William, C., Chan, S., Chung, O. y Chui, M. (2010). Relationships among mental health, self-esteem and physical health in Chinese adolescents. *Journal of Health Psychology* 15(1), 96-106. doi: 10.1177/1359105309342601
- Yonekura, T. y Baldini, C. (2010). El juego educativo como estrategia de sensibilización para recolección de datos con adolescentes. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 18(5), 1-7.

ANEXOS

Anexo 1: Escala de Autoestima de Rosenberg

ESCALA DE AUTOESTIMA DE ROSEMBERG

Indicación: Cuestionario para explorar la autoestima personal entendida como los sentimientos de valía personal y de respeto a sí mismo.

Codificación proceso: 1.1.1.2.1.1.4. Autoestima (CIPE- α).

Administración: La escala consta de 10 ítems, frases de las que cinco están enunciadas de forma positiva y cinco de forma negativa para controlar el efecto de la aquiescencia Autoadministrada.

Interpretación:

De los ítems 1 al 5, las respuestas A a D se puntúan de 4 a 1. De los ítems del 6 al 10, las respuestas A a D se puntúan de 1 a 4.

De 30 a 40 puntos: Autoestima elevada. Considerada como autoestima normal.

De 26 a 29 puntos: Autoestima media. No presenta problemas de autoestima graves, pero es conveniente mejorarla.

Menos de 25 puntos: Autoestima baja. Existen problemas significativos de autoestima.

Propiedades psicométricas La escala ha sido traducida y validada en castellano. La consistencia interna de la escalas se encuentra entre 0,76 y 0,87. La fiabilidad es de 0,80

ESCALA DE AUTOESTIMA DE ROSEMBERG

Este test tiene por objeto evaluar el sentimiento de satisfacción que la persona tiene de sí misma. Por favor, conteste las siguientes frases con la respuesta que considere más apropiada.

- A. Muy de acuerdo
- B. De acuerdo
- C. En desacuerdo
- D. Muy en desacuerdo

	A	B	C	D
1. Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás.				
2. Estoy convencido de que tengo cualidades buenas.				
3. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente.				
4. Tengo una actitud positiva hacia mi mismo/a.				
5. En general estoy satisfecho/a de mi mismo/a.				
6. Siento que no tengo mucho de lo que estar orgulloso/a.				
7. En general, me inclino a pensar que soy un fracasado/a.				
8. Me gustaría poder sentir más respeto por mi mismo.				
9. Hay veces que realmente pienso que soy un inútil.				
10. A veces creo que no soy buena persona.				

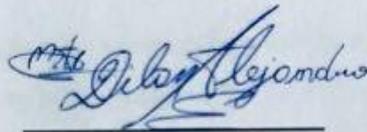
Anexo 2: Pre-validación del instrumentos por expertos

Quito, 30 de mayo de 2018

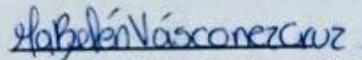
SOLICITUD PRE-VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

La presente tiene por objeto solicitar su colaboración para la revisión, evaluación y pre-validación del contenido de la Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR) misma que será aplicada en el estudio denominado *La autoestima y los juegos cooperativos en adolescentes de una comunidad rural de Quito*, el cual será presentado como trabajo de titulación para optar por el título de Psicólogo/a por el/la estudiante Johanna Vega.

A continuación firman los presentes:



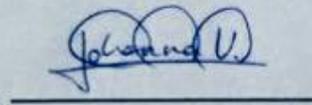
Dilan Andrango



María Belén Vásconez



Lila Adana



Johanna Vega

Anexo 3: Lista de algunos juegos cooperativos

Existen una infinidad de juegos cooperativos que tienen varias utilidades, como aumentar la cohesión grupal, fomentar el aprendizaje cooperativo, optimizar las interrelaciones personales, desarrollar habilidades sociales, mejorar la autoestima, entre otros. En esta tabla se describen algunos juegos cooperativos que se pueden utilizar para el protocolo de intervención de juegos cooperativos que va a realizar la investigadora y el docente de educación física (Bakeola, 2011a; 2011b; Garaigordobil, 2004; 2008; Intered, 2017; Mejía, 2006):

Juegos	Descripción
Autobiografía	Se realizan dos grupos de trabajo, en cada grupo cada miembro cuenta quién es, y cuenta los relatos que considere como más importante de su vida. Después cada grupo tendrá que hacer un collage colectivo donde puedan colocar todas las historias de cada miembro del grupo y explicarlas al otro grupo.
Contar hasta...	Los participantes deben estar dispersos por la sala y deben contar de 1 a "21", dependiendo el número de participantes, cada participante debe decir un número, no puede decir dos, todos deben participar y no pueden hablar, solo pueden usar mímicas que no incluya indicar números con los dedos, si dos o más jugadores dicen el mismo número deberán empezar de nuevo.
Dictar plano de la habitación	Se divide al grupo en parejas colocándose espalda contra espalda sin tocarse. Una persona de cada pareja tiene una hoja donde en una parte tiene que dibujar el plano de su habitación y en la otra parte tiene que dibujar el plano de la habitación de su compañero, según éste le dicte, deben cambiar los roles cuando crean que el dibujo está terminado. Después la pareja debe describir el plano, en el juego ninguna pareja puede volver la cabeza y deben compartir sus dibujos con todos.

Directora de orquesta	Mientras una persona sale de la sala, se elige a una persona que será la directora de orquesta, la misma que dirigirá movimientos y ritmos que los demás deben imitar. Se coloca el grupo en círculo y la persona que salió se ubica en el centro, debe descubrir quién es la directora, entonces la directora empezará a hacer los movimientos y todos deberán seguirla lo más pronto posible, cuando se canse esta puede guiñar a alguien el ojo para que sea la nueva directora.
Nos desplazamos agarrados de un aro	Con un aro de gimnasia, se pide a dos personas colocarse dentro y llevarlo a lugares concretos y hacer algunas indicaciones como alzar los brazos, cantar, agacharse, entre otros. Después se pide lo mismo pero deben ir aumentando las personas dentro del aro de gimnasia hasta que realmente se vea que no entra más gente dentro.
La pirámide	Se da la instrucción que todos deben participar en la construcción de una pirámide humana, lo más alta que puedan, solo pueden utilizar sus cuerpos y no pueden hablar.
Las sillas cooperativas	Se coloca sillas en un círculo mirando hacia el exterior, debe existir el número de sillas según el número de participantes menos uno. Se pone una canción conocida y las personas deberán bailar y cuando pare la música deberán buscar una silla y sentarse, la persona que quede sin silla no será eliminado, deberá pedir a alguien si puede sentarse en sus piernas, sin embargo si se quitará una silla, y así hasta que quede una silla donde todo el grupo deberá buscar la manera que todos se queden en esa silla sin tocar el piso.
Rompecabezas	Se recortará una imagen en el número de pedazos igual al número de participantes, a los participantes al ingresar a la clase se les entregará un pedazo y en el menor tiempo posible todos los participantes deben armar el rompecabezas sin hablar.

En busca de	Se forma una hilera con sillas, debe haber el mismo número de sillas que de participantes. Todos se suben a las sillas y se les dice que deben encontrar un objeto que está escondido. No pueden hablar, ni bajar de sus sillas y deben mantener la fila. Cuando lo encuentren, solo la persona del final puede salir a tomar el objeto y todos recorrerán los puestos para que después este participante se coloque en la primera silla.
Submarino amigo	Se establece un código de señales, deben existir cinco señales: para indicar ir hacia delante, ir a la derecha, a la izquierda, movimiento más amplio, enlazar con otro submarino. Entonces se forman varios equipos de 4 personas en fila y cogidas por los hombros. Todos están tapados los ojos menos el del final quien es el encargado de transmitir los códigos, hacía la persona de adelante hasta llevar al primero. Que tratara de ir uniendo a otros equipos (submarinos) cuando pueda dar una palmada en la cabeza del último de otro submarino, cuando un submarino se hunde sus marineros pasan a formar parte del submarino que los hundió, hasta que solo queda un submarino y deben llega a tocar una bandera colocada en la sala.
El zoo	A cada participante se le tapan los ojos y se le entrega un papel con el nombre de un animal, que puede leer antes de ser vendado. Se repetirán los animales por lo que después de dar inicio al juego el participante debe encontrar su manada solo haciendo el sonido del animal.
Como en un sillón	Se coloca a los participantes formando un círculo bien estrecho, con cara al centro. Después cada uno gira un cuarto de vuelta hacia la derecha y después con las manos en la cintura o en los hombros del jugador que tiene delante trata de sentarse en las rodillas del participante que tiene detrás, entonces todo el circulo estará sentado y el guía

	indicara que tienen que desplazarse: hacia delante, hacia atrás, corriendo, saltando, entre otros.
La telaraña	Todos se encuentran en forma de círculo, el guía empieza atándose el ovillo a un brazo o a una pierna y lo lanza a otro participante, quien tiene que amarrarse el ovillo por dos partes del cuerpo y lanzarle a otro compañero contándole que desayuno. Cuando todos estén unidos, se buscará que se regrese el ovillo hasta el guía en el mismo orden pero de regreso y la persona deberá decir que desayuno el compañero que le lanzo el ovillo, y deberán hacerlo al revés de como se ha desenrollado.
Entrar en el círculo	Se forma un círculo con los participantes y se les pide que se tomen entre los brazos entrelazándose, que coloquen las piernas entreabiertas, tocándose los pies y se da la siguiente orden: "Tienen que mantener el círculo". Hay 4 personas que están fuera del círculo y su consigna es: "Su meta es entrar dentro del círculo formado por el resto de compañeros/as".
Deporte olímpico	Se divide a los participantes en dos grandes grupos y se les da la siguiente indicación: "Inventa un deporte en el que se juegue con una silla y un ovillo de lana". Después cada grupo explicará al otro grupo su juego y el otro equipo deberá demostrar cómo se juega el deporte inventado.
Orden en las sillas	Se ponen las sillas una tras otra, formando una fila. Debe existir el mismo número de sillas que de participantes, cada participante se sube en una silla y no pueden tocar el piso y se da algunas indicaciones para que se coloquen en diferentes órdenes por ejemplo: "Orden en las sillas, por... ¡Fecha de nacimiento!", entonces el grupo deberá colocar en orden a las personas del inicio al fin según su fecha de nacimiento. En algunas indicaciones se puede pedir que no se puede hablar.

La isla	Se pone en un espacio delimitado como un círculo imaginario, en el medio un disco volador. Los participantes se ubican fuera de este espacio y se entrega un balón por cada tres personas, a la señal los que tengan el balón deberán utilizarlo para sacar al disco del círculo imaginario.
Paseo por el lago encantado	En un espacio determinado se colocan aros en el piso formando un circuito. Se supone que los aros son superficies que se pueden pisar, pero si una persona no está dentro del aro y cae afuera, cae al lago y se congela en el mismo lugar que cayó y no puede caerse, para salvarlo otra persona tiene que abrazarlo pero sin tocar el lago porque también se congela. El objetivo es que todos los miembros crucen el lago.
Globo arriba	Se lanza un globo al aire y desde ese momento se debe hacer todo lo posible para que el globo no toque el piso, cada jugador tiene una oportunidad para tocar el globo, ya que una vez que lo toque debe sentarse, si el globo en el algún momento toca el piso se comienza de nuevo y todos volverán a ponerse de pie.
El nudo infernal	Todos los participantes forman un círculo tomándose de las manos y deben formar un nudo infernal, formado de muchos nudos, para ello el grupo decide libremente como hacerlo, la única consigna es que no pueden soltarse las manos y finaliza cuando nadie puede moverse y cuando lo logran deben volver a sus posiciones iniciales sin soltarse las manos y sin hablar.

Anexo 4: Asentimiento informado



Universidad de las Américas

Asentimiento informado para participante

Yo, _____, he sido convocado/a para participar de una investigación sobre la autoestima y los juegos cooperativos, cuyo objetivo es analizar el impacto de los juegos cooperativos en la autoestima de los adolescentes entre 12 a 17 años de una comunidad rural del cantón Quito.

Entiendo que mi participación en este trabajo contempla llenar en dos momentos la Encuesta de autoestima de Rosenberg, que me tomará aproximadamente 5 minutos cada ocasión. Además se me incluirá en un programa de intervención de juegos cooperativos, el cual tendrá una duración de 3 meses, dos horas a la semana, en un horario extracurricular.

Mi participación en este estudio es voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de la investigación. Tengo conocimiento que para asegurar la confidencialidad cada participante contará con un código de identificación.

Si tengo alguna duda sobre este proyecto, sé que puedo hacer preguntas en cualquier momento. Igualmente, puedo retirarme del proyecto sin que eso me perjudique en ninguna forma. Si en algún momento siento incomodidad, o no estoy de acuerdo con algo, tengo el derecho de hacérselo saber a la investigadora, la misma que resolverá las dudas y realizará algo al respecto.

Finalmente comprendo que se me entregará una copia del estudio cuando esté haya finalizado. He leído esta hoja de asentimiento informado y acepto colaborar con esta investigación.

Firma participante

En _____, al _____ de _____ de 2018

Anexo 5: Consentimiento informado

Universidad de las Américas

Consentimiento informado para Representante legal

Yo, _____, representante legal de _____ he sido informado sobre la participación de mi representado en una investigación sobre la autoestima y los juegos cooperativos, cuyo objetivo es analizar el impacto de los juegos cooperativos en la autoestima de los adolescentes entre 12 a 17 años de una comunidad rural del cantón Quito.

Entiendo que la participación en este trabajo contempla llenar en dos momentos la Encuesta de autoestima de Rosenberg, que toma aproximadamente 5 minutos cada ocasión. Además se le incluirá en un programa de intervención de juegos cooperativos, el cual tendrá una duración de 3 meses, dos horas a la semana, en un horario extracurricular.

La participación en este estudio de mi representado es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de la investigación. Tengo conocimiento que para asegurar la confidencialidad cada participante contará con un código de identificación.

Si tengo alguna duda sobre este proyecto yo o mí representado, sabemos que podemos hacer preguntas en cualquier momento. Igualmente, mi representado puede retirarse del proyecto sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si en algún momento siente incomodidad, tiene el derecho de hacérselo saber a la investigadora, la misma que resolverá las dudas y realizará algo al respecto. Finalmente comprendo que se le entregará a mi representado una copia del estudio cuando esté haya finalizado. He leído esta hoja de consentimiento informado y acepto que mi representado colaboré con esta investigación.

Firma del representante

En _____, al _____ de _____ de 2018

Anexo 6: Estrategias de intervención para posibles consecuencias

Posible problemática	Estrategias de solución
Estudiante/s con pocas habilidades sociales	Reforzamiento de habilidades sociales, estrategias de afrontamiento. En casos extremos procesos psicoterapéuticos, de acompañamiento o asesoramiento.
Poca cohesión grupal en la clase	Técnicas de cooperación grupal, ejercicios de cohesión grupal, técnicas de integración, presentación y animación, talleres para conocimiento endogrupal.
Discusiones, peleas o conflictos entre pares	Técnicas para el análisis de problemas y la toma de decisiones, psicoeducación en resolución de conflictos, mediaciones por parte del docente, ejercicios de confianza en grupo, talleres de comunicación asertiva.
Conflictos entre docente y estudiantes	Talleres en estrategias de comunicación, estrategias de escucha activa, capacitación en inteligencia emocional. Mediación y resolución por parte del director

(García, 2005; Serrat, Pujol y Vidal, 1997; Ramos, 2011)

Anexo 7: Modelo de Evaluación de módulos para los estudiantes

EVALUACIÓN MÓDULO #.....

Fecha:

Selecciona una respuesta:

1. ¿Cómo evalúas la organización del Módulo?

Muy positivo	Positivo	Neutral	Negativo	Muy negativo

2. ¿Cómo evalúas el contenido del Módulo?

Muy positivo	Positivo	Neutral	Negativo	Muy negativo

3. ¿Cómo evalúas las actividades del Módulo?

Muy positivo	Positivo	Neutral	Negativo	Muy negativo

4. ¿Cuánto te va a servir lo aprendido del Módulo para tu vida?

Mucho	Algo	Neutral	Casi nada	Nada

5. ¿Qué es lo que aprendiste y te llevas de este Módulo?

.....

.....

.....

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Anexo 8: Modelo de Evaluación de sesiones para padres

EVALUACIÓN SESIÓN #.....

Fecha:

Selecciona una respuesta:

1. ¿Cómo evalúas la organización de la sesión?

Muy positivo	Positivo	Neutral	Negativo	Muy negativo

2. ¿Cómo evalúas el contenido de la sesión?

Muy positivo	Positivo	Neutral	Negativo	Muy negativo

3. ¿Cómo evalúas las actividades de la sesión?

Muy positivo	Positivo	Neutral	Negativo	Muy negativo

4. ¿Cuánto te va a servir lo aprendido de la sesión para tu vida?

Mucho	Algo	Neutral	Casi nada	Nada

5. ¿Qué es lo que aprendiste y te llevas de esta sesión?

.....

.....

.....

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Anexo 9: Modelo de Evaluación de módulos para los profesores

EVALUACIÓN MÓDULO #.....

Fecha:

Selecciona una respuesta:

1. ¿Cómo evalúas la organización del Módulo?

Muy positivo	Positivo	Neutral	Negativo	Muy negativo

2. ¿Cómo evalúas el contenido del Módulo?

Muy positivo	Positivo	Neutral	Negativo	Muy negativo

3. ¿Cómo evalúas las actividades del Módulo?

Muy positivo	Positivo	Neutral	Negativo	Muy negativo

4. ¿Cuánto te va a servir lo aprendido del Módulo para tu vida?

Mucho	Algo	Neutral	Casi nada	Nada

5. ¿Qué es lo que aprendiste y te llevas de este Módulo?

.....

.....

.....

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

