



Universidad de Cuautitlán Izcalli

Plantel Lago de los Lirios

Coordinación de Posgrados

**El juego cooperativo en el desarrollo del autoconcepto
en alumnos de primaria de 10 a 12 años**

T e s i s

Que para optar por el grado de:
Doctora en Educación

Presenta:
Juana Marisela Jiménez Villasana

Tutor:
Dr. Gregorio Pérez Orozco

Cuautitlán Izcalli, Estado de México, abril del 2015

Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios RVOE 20110879

Expedido el 23 de noviembre del 2011

En esta tesis está muy presente la pasión, la gran necesidad por estar más cerca de ti conocimiento anhelado.

Deja que siempre mi impulso te alcance, te atrape y te transforme, para compartirte con el mundo.

AGRADECIMIENTOS

A MIS HIJOS Y MI NIETA

Sergio, Jonatan y Valentina, por quienes lucho incansablemente para dejarles la mejor herencia, el ejemplo de superación constante.

A MI ESPOSO

Por su apoyo permanente que me da fuerza para ser un pilar que sostiene nuestra adorada familia.

A MI HERMANA

Porque sé que en mi realiza su gran orgullo de familia.

A MIS PRIMOS Y SOBRINOS

Como respuesta al compromiso de tomarme como ejemplo, con ello les expreso mi cariño.

A SEIEM, DEFVM, SNTE

Por permitir la oportunidad de superarme.

A MI AMADA UNIVERSIDAD DE CUAUTITLÁN IZCALLI

Esperando ser una flecha más que apunte al sol
Con especial cariño al Ingeniero Abel Palma, Dr. Pilloni, Dra. Mónica Uribe, Lic. Jorge Ruano y su equipo de la Coordinación de Posgrado

A MIS MAESTROS

A todos y cada uno de ellos que a través del tiempo sembraron en mí el deseo constante de ser mejor, en especial a quienes en el Doctorado me ofrecieron herramientas para alcanzar mi sueño de ser investigadora.

Un agradecimiento especial al Dr. Gregorio Pérez, Dr. Gerardo Ambriz, Dra. Ma. Luisa Cepeda, Dra. Ma. Teresa Muñoz, por su paciencia y apoyo para llevar a feliz término esta investigación.

A MIS COMPAÑEROS DE PROFESIÓN

Por quienes siempre tuve la motivación y compromiso por aportar a nuestra amada Educación Física, en el ánimo constante de colocarla en el plano educativo que merece. Gracias a la Dra. Alicia Grasso, Mtro. Fernando Torres, Mtro. Ausel Rivera, Dr. Arturo Guerrero, Dr. Domingo Blázquez, Mtro. Héctor Calderón, Dr. Abraham Ferreiro, Mtro. Juan Manuel Ramos, Dra. Lupe Aguilar, Dra. Eugenia Espinosa, su estímulo y conocimientos me fortalecieron.

A MIS COMPAÑEROS DEL DOCTORADO

Gracias, porque siempre fueron mi fuerza, mi chispa constante para permanecer en el camino sin bajar la guardia para culminar esta meta.

A MIS ALUMNOS

Que han sido y serán mi razón principal para estar siempre a la vanguardia, generando una constante búsqueda de conocimiento, para ellos y por ellos, con el fin de darles lo mejor y acompañarles en el proceso de su formación como personas.

A LOS DOCENTES QUE APLICAN EL JUEGO COOPERATIVO

Con un agradecimiento especial al Dr. Carlos Velázquez Callado, a la Dra. Maite Garaigordóbil Landazábal, a los integrantes de la Peonza y quienes desinteresadamente compartieron conmigo experiencias y conocimientos, dando fortaleza a la consolidación de mi pensamiento cooperativo.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Índice de figuras	11
Índice de tablas	12
Resumen	13
Abstract	13
Presentación	13
CAPÍTULO 1 MARCO TEÓRICO	16
1. INTRODUCCIÓN	16
1.1. Contexto Mundial de la Educación	18
1.1.1 La educación como eje del desarrollo humano	19
1.1.2. El aprendizaje humano y el desarrollo de la personalidad	24
1.1.3 La construcción de la identidad del sujeto y la corporeidad	30
1.1.4 La educación basada en competencias	33
1.1.5 Tendencias de la educación en Asia, América, África, Europa y Oceanía.	39
1.2 Políticas educativas nacionales	42
1.2.1 La educación en el Proyecto Nacional de Desarrollo	45
1.2.2 La Educación en México a partir de la RIEB 2011	48
1.2.4 La educación física en la Reforma Educativa 2011	55
1.3 Planteamiento del problema	56
1.3.1. Introducción al planteamiento del problema	57
1.3.2 Antecedentes del problema	59
1.3.3 Definición del problema	60
1.4 Preguntas de investigación	63
1.5 Justificación	63
1.6 Objetivo general	66
1.6.1 Objetivos específicos	67
1.7 Marco teórico	67
1.7.1 Marco de referencia	67
1.7.1.1 Marco filosófico	68
1.7.1.2 Marco conceptual	72
1.7.2 Desarrollo de la personalidad en el niño y adolescente	72
1.7.2.1. Características de los educandos entre 10 y 12 años	75
1.7.3 ¿Qué es el autoconcepto?	77
1.7.3.1 Enfoque epistemológico	79
1.7.3.2 Enfoque psicológico	80
1.7.3.3 Enfoque social	83
1.7.3.4 Enfoque educativo	85
1.7.4. Evolución y teorías del autoconcepto	87
1.7.4.1 Evolución del autoconcepto	87

1.7.4.2 Teorías del autoconcepto	89
1.7.4.2.1 Teoría de Williams James sobre el <i>self</i>	89
1.7.4.2.2. El interaccionismo simbólico	89
1.7.4.2.3 Teoría de Coley y Mead	90
1.7.4.2.4 Teoría de Kinch	91
1.7.4.2.5 El autoconcepto desde la Psicología Humanista	92
1.7.4.2.6 Teoría de Maslow	92
1.7.4.2.7 Teoría de Rogers	94
1.7.4.2.8 El autoconcepto desde la “revolución cognitiva”	95
1.7.4.2.9 Teoría de Epstein	96
1.7.4.2.10 Teoría de Bandura	96
1.7.5 El autoconocimiento en las etapas escolares	97
1.7.6. El autoconcepto en la adolescencia	99
1.7.7 Autoconcepto y autoestima	100
1.7.8 Componentes cognitivos y autoconcepto	101
1.7.9 Modelos cognitivos de análisis del autoconcepto	101
1.7.10 Autoconcepto no académico	104
1.7.10.1 Autoconcepto social	105
1.7.10.2 Autoconcepto emocional	105
1.7.10.3 Autoconcepto físico	105
1.7.10.4 Autoconcepto lúdico cooperativo	105
1.7.11 Autoconcepto y educación física	106
1.7.12 Identidad corporal	107
1.7.13 El juego	110
1.7.13.1 El juego como elemento socializador	117
1.7.13.2 Teorías del juego	117
1.7.13.3 El juego lúdico-motor	120
1.7.13.4 Clasificación del juego: Pierre Parlebás	122
1.7.13.5 Juego y autoconcepto	123
1.7.13.6 Teoría Sociocultural de L. Vigotsky	123
1.7.14 Teoría del aprendizaje cooperativo	124
1.7.15 Metodología del aprendizaje cooperativo en Educación Física	130
1.7.16 ¿Qué es el juego cooperativo?	132
1.7.17 Teoría del Juego Cooperativo	134
1.7.17.1 Teoría de Terry Orlick	136
1.7.17.2 Teoría de Enrique Pérez Olivera	137
1.7.17.3 Teoría de Rosa María Guitart	137
1.7.17.4 Teoría de Maité Garay Gordóbil	138
1.7.17.5. Teoría de Raúl Omeñaca	139
1.7.17.6 Teoría de Carlos Velázquez Callado	139

1.8 Referencias	140
CAPÍTULO 2 METODOLOGÍA	150
2.1 Alcance de la investigación	152
2.2 Diseño de la investigación	153
2.3 Hipótesis	154
2.4 Variables	154
2.4.1 Independiente	155
2.4.2 Dependiente	155
2.5 Definición de las variables	155
2.6 Operacionalidad de las variables	156
2.7 Población	165
2.8 Muestra	166
2.9 Criterios de inclusión	166
2.10 Criterios de exclusión	166
2.11 Instrumentos de medición	167
2.12 Programa de intervención	175
2.13 Acopio de datos	176
2.14 Tratamiento de datos	176
2.15 Referencias	177
CAPÍTULO 3 ANÁLISIS DE RESULTADOS	179
3.1 Diagnóstico	179
3.1.1. Fase 1: Acercamiento con el sujeto de estudio.	179
3.2 Validación de instrumentos de Pretest y Posttest	185
3.3 Análisis de resultados de la aplicación del cuestionario de Autoconcepto Global de Pierre y Harris	196
3.3.1 Autoconcepto conductual o de comportamiento	197
3.3.2 Autoconcepto intelectual	199
3.3.3 Autoconcepto físico	201
3.3.4 Falta de ansiedad	203
3.3.5 Autoconcepto social o popularidad	205
3.3.6 Felicidad-satisfacción	207
3.4 Análisis de resultados de la aplicación del cuestionario de José de Jesús Ramírez Guzmán	209
3.4.1 Autoconcepto escolar	209
3.4.2 Autoconcepto ético-moral	210
3.4.3 Autoconcepto familiar	212

3.4.4 Autoconcepto rechazo-escolar	213
3.4.5 Autoconcepto físico	215
3.4.6 Autoconcepto social	216
3.4.7 Autoconcepto lúdico-cooperativo	218
3.5 Nivel de Autoconcepto Global	220
3.5.1 Autoconcepto global de Piers y Harris	220
3.6 Análisis comparativo de los resultados del pretes y postest	224
3.7 Referencias	226
CAPÍTULO DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	228
4.1 Discusión	228
4.1.1 Efecto de la práctica del juego cooperativo en el autoconcepto social	230
4.1.2. Efecto de la práctica del juego cooperativo en la popularidad.	231
4.1.3 Comparativo entre la preferencia del juego cooperativo y competitivo.	232
4.1.4. Comparativo de los alumnos que recibieron la práctica del juego cooperativo, con los que no lo realizaron, en relación al autoconcepto escolar	233
4.2 Conclusiones	234
5. APÉNDICE	241
REFERENCIAS	253

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Principios con mayor consenso en el modelo de competencias	35
Figura 2	Síntesis del Modelo GesFOC	37
Figura 3	Ventajas y desventajas del Modelo GesFOC	38
Figura 4	Resultados de PISA 2012	40
Figura 5	Organización jerárquica y estructural del autoconcepto según Shavelson y Col. (1976)	103
Figura 6	Estructura de autoconcepto no académico propuesta por Shavelson y Col.	104
Figura 7	Clasificación del juego según Callois	116
Figura 8	Media en las puntuaciones del factor de autoconcepto conductual entre el pretest y postest	198
Figura 9	Media en las puntuaciones del factor de autoconcepto intelectual entre el pretest y postest	200
Figura 10	Media en las puntuaciones del factor de autoconcepto físico entre el pretest y postest	202
Figura 11	Media en las puntuaciones del factor falta de ansiedad entre el pretest y postest	204
Figura 12	Media en las puntuaciones del factor de autoconcepto social o popularidad entre el pretest y postest	206
Figura 13	Media en las puntuaciones del factor felicidad o satisfacción entre el pretest y postest	208
Figura 14	Media en las puntuaciones del factor de autoconcepto escolar entre el pretest y postest	209
Figura 15	Media en las puntuaciones del factor de autoconcepto ético-moral entre el pretest y postest	211
Figura 16	Media en las puntuaciones del factor de autoconcepto familiar entre el pretest y postest	212
Figura 17	Media en las puntuaciones del factor rechazo social entre el pretest y postest	214
Figura 18	Media en las puntuaciones del factor autoconcepto físico entre el pretest y postest	215
Figura 19	Media en las puntuaciones del factor autoconcepto social entre el pretest y postest	217
Figura 20	Media en las puntuaciones del factor autoconcepto lúdico deportivo entre el pretest y postest	219
Figura 21	Autoconcepto Global. Comparación entre pretest y postest 5° “A”	221
Figura 22	Autoconcepto Global. Comparación entre pretest y postest 5° “B”	222
Figura 23	Autoconcepto Global. Comparación entre pretest y postest 6° “A”	223
Figura 24	Autoconcepto Global. Comparación entre pretest y postest 6° “B”	224

Índice de Tablas

Tabla 1	Frecuencia y porcentaje de las respuestas a la pregunta ¿Con quién te gusta jugar?	180
Tabla 2	Frecuencia y porcentaje de las respuestas a la pregunta ¿Cómo te gusta jugar?	181
Tabla 3	Frecuencia y porcentaje de las respuestas a la pregunta ¿En qué momento te gusta jugar?	182
Tabla 4	Frecuencia y porcentaje de las respuestas a la pregunta ¿Con Que tipos de juegos te gustan más?	183
Tabla 5	Frecuencia y porcentaje de las respuestas a la pregunta ¿Con Qué te gusta más, ganar tu o que todos ganen?	184
Tabla 6	Relación de factores (Técnica de análisis Alpha Cronbach)	195
Tabla 7	Total de alumnos por grupo que participaron en el estudio	196
Tabla 8	Autoconcepto conductual	199
Tabla 9	Autoconcepto intelectual	201
Tabla 10	Autoconcepto físico	203
Tabla 11	Falta de ansiedad	204
Tabla 12	Autoconcepto social o popularidad	207
Tabla 13	Felicidad satisfacción	208
Tabla 14	Autoconcepto escolar	210
Tabla 15	Autoconcepto ético-moral	211
Tabla 16	Autoconcepto familiar	213
Tabla 17	Rechazo social	214
Tabla 18	Autoncepto físico	216
Tabla 19	Autoncepto social	218
Tabla 20	Lúdico cooperativo	220
Tabla 21	Correlación de variable dependiente (autoconcepto) y Variable Independiente (Juego Cooperativo)	225

RESUMEN

Elegir el tema de esta investigación parte de un análisis de las prácticas docentes en el área de educación física, en cuyos escenarios surgen dudas desde el ámbito de lo pedagógico, una de ellas es el cómo realizar una intervención para que los alumnos de primaria de diez a doce años, que cursan una etapa crítica de su desarrollo llamada adolescencia, puedan construir una identidad personal y social adecuada, pero sobre todo la aceptación de sí mismos, denominado autoconcepto.

Sustentamos el autoconcepto desde el modelo propuesto por Shavelson, Stanton y Hubner (1976), quienes lo observan como un constructo multidimensional y jerárquico, clasificado en académico y no académico, ocupándonos del segundo como parte de este estudio, bajo el enfoque del interaccionismo simbólico expuesto por Cooley y Mead; destacando la importancia que los otros tienen en la formación y desarrollo del autoconcepto, lo cual es relevante desde el ámbito educativo ya que padres, profesores, compañeros y otros agentes pueden contribuir en ese proceso.

La investigación pertenece al enfoque cuantitativo, con un diseño experimental de tipo cuasi-experimental, apegado a la metodología propuesta por Hernández, Fernández y Baptista (2010), aplicando una preprueba, tratamiento y posprueba. Los sujetos de estudio fueron alumnos de primaria de 10 a 12 años, pertenecientes a grupos de quinto y sexto grado.

El tratamiento consistió en un programa de juegos cooperativos, con base en la pedagogía de la cooperación en educación física de Carlos Velázquez Callado (2012), dividido en 22 sesiones, aplicadas una por semana, a un total de cuatro grupos, dos de quinto grado y dos de sexto. La duración de la sesión fue de media hora con base en la estructura que regularmente se aplica en una clase dividida en tres momentos: Inicio, desarrollo del tema y cierre.

Para la recolección de datos se aplicaron instrumentos derivados de las escalas de Pierre & Harris (1976) y Ramírez (1998), con los cuales fueron medidos las dos variables: autoconcepto y juego cooperativo. Los resultados demuestran el efecto positivo en el desarrollo del autoconcepto no académico en los alumnos estudiados, siendo destacable el factor lúdico-cooperativo.

Palabras clave: autoconcepto, juego cooperativo, educación física, adolescencia.

ABSTRACT

El objetivo de este estudio fue explicar el efecto del juego cooperativo como estrategia de aprendizaje en el desarrollo del autoconcepto no académico de los alumnos de primaria de 10 a 12 años, sustentado en la pedagogía de la cooperación en educación física de Velázquez (2012), y el modelo de Shavelson, Stanton y Hunter (1976), para la formación del autoconcepto.

La investigación pertenece al enfoque cuantitativo, de tipo cuasi-experimental. Los sujetos de estudio son alumnos de primaria de 10 a 12 años integrados en los grupos de quinto y sexto grado. Se aplicaron instrumentos para la recolección de datos con base en las escalas de Pierre y Harris (1976); así como la de Ramírez (1998). Los resultados demuestran el efecto positivo en el desarrollo del autoconcepto no académico en los alumnos estudiados, siendo más positivo en ámbito lúdico-cooperativo.

PRESENTACIÓN

Esta investigación parte de un análisis de las prácticas docentes en el área de educación física, en cuyos escenarios se suscitan dudas desde el ámbito de lo pedagógico, una de ellas es el cómo realizar una intervención para que los alumnos de primaria de diez a doce años que cursan una etapa crítica de su desarrollo llamada adolescencia, puedan construir una identidad personal y social, pero sobre todo la aceptación de sí mismos, denominado autoconcepto.

Una intervención docente en esta edad es relevante para el tema de esta investigación, debido a la influencia que se puede ejercer sobre los adolescentes, quienes toman a sus iguales o superiores como modelo en búsqueda de una aceptación, lamentando que en ocasiones sean elegidos personajes o personas cuyas características pueden ser negativas, lo que pone en riesgo su formación como personas.

Las prácticas docentes muestran carencias en la elección de estrategias que favorezcan una convivencia de los alumnos alejada de toda comparación, alterando su emocionalidad y sensibilidad, afectada de por sí por los cambios bruscos en su vida cotidiana, demandándonos un trato amigable, comprensivo, de escucha, resaltando sus capacidades y su potencial, por lo que se considera que en ello estriba la clave del mejoramiento en la formación de su autoconcepto.

El capítulo uno lo denominamos Marco Teórico. En él se describe el objeto y justificación del estudio, la fundamentación del autoconcepto, desde los diferentes ángulos, miradas, enfoques tomando como base el modelo propuesto por Shavelson, Huber y Stanton (1976), quienes lo observan como un constructo formado por múltiples dimensiones, eligiendo de su clasificación el no académico para esta investigación, siendo sujetos de estudio los alumnos de primaria de 10 a 12 años, en un escenario de la educación física.

Así mismo se establece el marco referencial que permite aproximar conceptualmente al juego cooperativo, seleccionado como estrategia viable para permitir que los alumnos desarrollen su identidad primero y su aceptación de sí mismos después, desde una propuesta lúdica, basado en los principios del aprendizaje cooperativo, la participación en equipos, destacando la suma de esfuerzos, potenciando sus capacidades, desarrollo de valores, en un ambiente de comprensión, confianza y seguridad.

En el capítulo dos denominado Metodología, detallamos los pasos que seguimos en esta investigación, sustentada en el enfoque cuantitativo, de tipo cuasiexperimental, con alcance explicativo, utilizando las escalas de Pierre & Harris (1976) y Ramírez (1998) para la medición del autoconcepto. Se aplicaron cuestionarios derivados de las dos escalas en dos momentos: preprueba y posprueba.

La población a quienes se les aplicaron los instrumentos fueron un total de 106 alumnos (61 de quinto grado y 45 de sexto grado), integrados en 4 grupos, dos de quinto grado y dos de sexto grado, denominados grupos experimentales, quienes fueron partícipes de la aplicación de un proyecto de intervención pedagógica para explicar su desarrollo del autoconcepto.

Este proyecto constituyó el tratamiento de la investigación conformado por juegos cooperativos, organizados en cinco etapas durante 20 sesiones, aplicando una sesión semanal por cada grupo y grado, sumando un total de 80 sesiones a los 4 grupos, con duración de media hora.

El capítulo tres lo denominamos: Análisis de datos. En él se describe el procedimiento para la recolección de datos, los momentos de aplicación y la forma en que se realizó el análisis de los datos obtenidos, a partir del programa denominado *Statistical Package for the Social Sciences*, traducido al español es un Paquete Estadístico para Ciencias Sociales, este paquete de software es una aplicación para el análisis de datos de tipo social, con el cual procesamos toda la información para obtener los resultados.

Finalmente en el capítulo cuatro denominado Discusión y Resultados, se comparan los resultados obtenidos, en el primer y segundo momento en el que fueron evaluados los sujetos de estudio, con el fin de identificar la modificación que se produjo posterior al tratamiento del programa de juegos cooperativos en relación con el desarrollo del autoconcepto de los alumnos de 10 a 12 años, integrantes de quinto y sexto grado de primaria. Como cierre de este capítulo se establecen las conclusiones de la investigación y la prospectiva al respecto.

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO

INTRODUCCIÓN

La investigación sobre el autoconcepto en el ámbito educativo ha tenido un incremento notable en la última década del pasado siglo e inicio del presente Siglo XXI; esto debido al interés por explicar las conductas de los alumnos como parte del desarrollo de su personalidad, la forma de construir los diferentes elementos del autoconcepto, y en más de los casos los efectos que produce en el desempeño académico.

Al respecto, diferentes estudios han permitido entender cómo se forma la personalidad y los factores que la afectan. Entre otros aspectos el por qué los niños han modificado su concepción de Sí, por ejemplo la influencia que reciben del contexto globalizado donde se desarrollan, esos mensajes que recibe del mundo tan complejo, la variedad de formas de orientación familiar, la información que proporcionan en los medios de comunicación, así como su convivencia escolar, todas ellas son causas que afectan su formación y por ende su autoconcepto, entendido este como la aceptación del sí mismo.

Dos enfoques han sido utilizados para la revisión del autoconcepto: individual y social. En 2013, Sierra hace una diferencia entre ambos enfoques, considerando que desde lo social, el autoconcepto es:

La estructura de contenidos múltiples que se construyen del Sí mismo, en una constante interacción con las personas significativas para él y con los símbolos de su contexto; en contraposición al enfoque individual, que la concibe como la percepción interna del Sí mismo, pues a pesar de las presiones externas, el individuo siempre tiene la capacidad-libertad de seleccionar las informaciones externas. (p. 31)

Shavelson, Huber y Stanton (1976) conciben al autoconcepto como un constructo formado por múltiples dimensiones organizadas jerárquicamente, estableciéndolo en un modelo constituido por dos tipos: académico y no académico. Para efecto de esta investigación solo consideraremos al autoconcepto no académico. (González & Tourón, 1996, pp. 109-132)

Complementariamente a los conceptos vertidos por los autores que citan González & Tourón, (1992) expresan su propio concepto, sosteniendo que:

El autoconcepto se aprende y recibe influencia de la interacción con los demás por la comparación de los éxitos y fracasos, la comparación social y las atribuciones, planteando que este puede cambiar si el sujeto recibe apoyo social de las personas significativas para él (padres, familia, amigos, maestros, compañeros). p. 239

Estos conceptos son la base que nos impulsa para aplicar una estrategia fundamentalmente lúdica, misma que nos permita explicar que el autoconcepto puede desarrollarse adecuadamente en razón de que el juego es para los alumnos un medio motivador y socializante, proponiendo el juego cooperativo, surgido en Canadá con base en la teoría de Orlick, McNally y O'Hara (1978), retomando en España por varios autores entre ellos Velázquez (2002), quien ha sustentado la práctica de este en el ámbito educativo, basado en la teoría del aprendizaje cooperativo propuesta por Jhonson, Jhonson y Holubec (1976), haciendo un empleo didáctico de grupos reducidos en lo que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás, (Velázquez, 2012, p. 29)

Alumnos de quinto y sexto de primaria son los sujetos de esta investigación cuya edad promedio es de 10 a 12 años, razón que nos impulsa a estudiarlos, ya que cursan una etapa crucial de su desarrollo denominada adolescencia. La Organización Mundial de la Salud (OMS) (como se cita en Gutiérrez, s/f) denomina adolescencia a la etapa de desarrollo caracterizada por cambios somáticos, psicológicos, espirituales, etc., produciendo alteraciones que impactan sobre todo en su emocionalidad y en la concepción de Sí.

De acuerdo a Hernández, Collado y Baptista (2010), la investigación atiende a un diseño experimental de tipo cuasiexperimental, caracterizado por estudiar el fenómeno en grupos ya conformados, denominando "experimentales" los que formaron parte de la aplicación del proyecto. (119-148)

El proyecto aplicado consiste en un programa de juegos cooperativos, elaborado con base en las técnicas que integra (Velázquez, 2012, p.95), las cuales inicialmente fueron diseñadas para otras áreas curriculares más conceptuales, adaptadas al ámbito de la educación física desde una perspectiva del aprendizaje motor, quien basa sus preceptos en la teoría de (Deustch, 1949) en el ámbito de la educación formal y (Garaigordóbil & Fagoaga (2006, pp.60-62) desde el ámbito prosocial.

En las diferentes propuestas se destaca que el juego no es solo una posibilidad de autoexpresión para el niño, sino también de autodescubrimiento, exploración, y experimentación con sensaciones, movimientos y relaciones, a través del cual llega a conocerse a sí mismo y formar conceptos sobre el mundo.

Para la recolección de datos, se aplicaron los instrumentos que se derivan de las escalas de Piers y Harris (1969) y Ramírez (1998), al inicio del proyecto (preprueba), y al término de éste (posprueba), en los grupos denominados experimentales, cuyas evidencias muestran cambios del autoconcepto no académico.

1.1 Contexto mundial de la educación

El término contexto, proviene del latín *contextux*, es el conjunto de circunstancias materiales o abstractas que se producen alrededor de un hecho o evento dado, comprobados por testimonios de personas de reconocido prestigio, por medio de la voz, mensaje hablado, escrito, grafías antiguas, manuscritos antiguos; expresados en piedra, cartas, documentos, libros, periódicos, internet, televisión, radio, medios audiovisuales o modernos, transmitidas a los sentidos y/o la razón de las personas del futuro inmediato o lejano.

1.1.1. La educación como eje del desarrollo humano

La humanidad ha sufrido constantes transformaciones, una causa importante en la actualidad es la globalización. Este fenómeno caracterizado por las interrelaciones sin fronteras en los habitantes de todos los continentes, iniciando al aparecer como un hecho comercial y financiero, teniendo a la tecnología como el instrumento para incrementar su productividad.

Consecuentemente a este hecho la sociedad ha tenido que modificar sus comportamientos e intereses, siendo avasallada por el conocimiento que se genera en forma vertiginosa y por encontrarse al alcance de todos, lo que difícilmente puede controlar el qué y cómo aprender, desmembrando y desintegrando al hombre, llevándolo a una condición incierta para enfrentar la vida cotidiana.

Emerge la necesidad de formar nuevos ciudadanos con competencias para enfrentar su supervivencia en la nueva aldea global. En este contexto global donde todo se ha mundializado, las relaciones entre los países, las comunicaciones y sobre todo el conocimiento, posicionando a la educación como la herramienta viable para realizar una intervención transformadora del ser humano en sus ámbitos personal y social, en una sociedad posmoderna.

Una educación posmoderna que rompe con los esquemas marcados por la modernidad basada en un racionalismo uniforme, a diferencia del contexto posmoderno, como lo menciona Pérez (1998) “Cuanto más amplio y abierto es el horizonte, más expectativas y posibilidades se abren al conocimiento, al intercambio y a la acción, pero al mismo tiempo mayor es la indefinición, desorganización y caos del perfil que presenta la realidad actual” (p. 130)

Este contexto diverso que se genera a partir de este planteamiento Bauman (como se cita en Lara & Colín, 2007) genera pluralidad, saturación de información, unidas al síndrome de la impaciencia que padece nuestra sociedad actual, no dejan espacio ni tiempo para la reflexión personal y compartida, para pasar de la información al conocimiento. (pp. 2011-213)

Para que el conocimiento pueda ser significativo debe tener sentido para quien lo adquiere, requiriendo para ello tomar en cuenta sus experiencias previas, lo que significa engarzar la información previa con el contexto actual para establecer una relación con lo que se aprende. (Gimeno, 2001, p. 220)

Para el caso educativo esta singular sociedad, modifica sustancialmente el tipo de necesidades de aprendizaje que tiene el individuo, no escapando a ello el desarrollo de su personalidad, teniendo que conformarse y ajustarse a las características del mundo globalizado, lo que hace una conceptualización distinta del sujeto. Como ejemplo, imaginaremos un sujeto el cual en su descripción ya integra como parte de su imagen personal un celular o una tableta electrónica, o medios electrónicos que usa para recrearse.

El niño ante esas exigencias requiere el uso potencial de su intelecto, el desarrollo de habilidades mentales que le permitan empatar con la tecnología, muy en contraposición de las épocas antiguas, donde la imagen de un niño era descrita con su balero de juguete, sus carritos, yoyo, trompo, aro, canicas, teniendo entonces un concepto activo del niño o de las niñas con sus muñecas, matatena, reata para saltar, etc.

Varios países han puesto bajo la lupa esta dimensión humana del desarrollo, la formación de las capacidades humanas y como son empleadas, en razón de estructurar un modelo educativo que confíe en el ser humano y sus posibilidades de formarse como un ser crítico, creativo, comprometido, constructor de su propio futuro y de la comunidad en que vive, sustentado en una capacidad amplia de la comunicación, la necesidad de aprender a convivir, cuidar su entorno y vivir en un ambiente de paz.

El desarrollo humano como concepto, de acuerdo al PNUD (2013), consiste en ampliar la libertad de oportunidades que tienen los integrantes de una sociedad para elegir una vida en la que puedan realizar a plenitud su potencial como seres humanos, considerando la posibilidad de alcanzar una vida larga y saludable, acompañada del acceso a la educación de calidad.

Organismos internacionales como la UNESCO (1990), a partir de la Declaración de Jomtien, Tailandia, define una propuesta con la idea de dar cabida a las necesidades básicas de aprendizaje, poniendo énfasis en la educación como eje impulsor para la búsqueda constante de conocimientos, a partir de procesos dirigidos a la transformación de la vida del ser humano. pp. 29-30.

Mejorar las posibilidades en la calidad de vida, representa un gran reto por lo que se proyectan acciones previendo el desarrollo de procesos para mejorar los aspectos políticos, económicos y sociales, en un marco de la educación para todos, con una visión ampliada, que vaya más allá de los recursos actuales, planes de estudio y sistemas de instrucción, recuperando las mejores prácticas educativas, prestando atención prioritaria al proceso de aprendizaje.

En 1996 la Comisión de Educación de la UNESCO, elabora un informe titulado la Educación encierra un tesoro (versión en inglés), titulado uno de sus capítulos “del crecimiento económico al desarrollo humano”, en el cual recomienda la reflexión para construir un modelo de desarrollo, respetuoso con la naturaleza y los ritmos del desarrollo humano, tomando en cuenta todas las dimensiones. pp. 66-85

La concepción del desarrollo anteriormente se sustentaba en indicadores de orden económico, manifiesto como Producto Interno Bruto (PIB), a partir de la maximización de la riqueza se significaba el ideal de bienestar y calidad de vida. Hoy esto es cuestionable, al menos para definir la riqueza de la vida humana, ante la dificultad de satisfacer sus necesidades y alcanzar la plenitud del quehacer social.

En el marco de esta problemática, el Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2013), modifica la modalidad de medir el índice de desarrollo humano con base en los indicadores: esperanza de vida (nivel de salud), logros educacionales (alfabetización de adultos), redefiniendo un nuevo paradigma centrado en la aspiración de lograr una mejor calidad de vida en la escala individual y social, haciendo énfasis en los valores: equidad, solidaridad, democracia, respeto a la pluralidad étnica; destacando la protección a la biodiversidad y los recursos naturales como estado de conciencia del entorno social. pp. 21-30

Para el caso específico de nuestro país, vale la pena resaltar que entre 1980 y 2012, el Índice de Desarrollo Humano (IDH), aumentó en un 0.9% anual, pasando de 0.598 a 0.775, esta cifra se traduce en una esperanza de vida al nacer de 77 años; 13.7 años esperados de escolaridad; y un ingreso nacional bruto per cápita de 12.9 dólares al día. De esta manera, México se ubica en el lugar 61 dentro la clasificación mundial con un desarrollo humano considerado en la categoría de “Alto”, similar al de países como Panamá, Uruguay, Cuba, Venezuela, Brasil y Costa Rica (PNUD, 2013, p. 144)

¿Cómo lograr un nuevo desarrollo humano? Es una de las grandes interrogantes que en muchos Estados ha surgido, para ello se han tenido reuniones Cumbre, precisamente a partir del informe a la UNESCO entregado en 1999, la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, encabezado por Jacques Delors, en su documento titulado la Educación Encierra un Tesoro, en él se conjuntan las reflexiones producto del análisis de las problemáticas vividas en cada nación, definen cuatro pilares de la educación, convertidos en la guía para estructurar los proyectos educativos en lo inmediato y en el futuro posible, buscando atender los desafíos de la humanidad, siendo estos:

Aprender a conocer, que significa adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. (pp. 89-102)

Estos conocimientos deben pasar por procesos que permita al educando desarrollar competencias, donde ascienda del saber conocer al aprender a aprender, una nueva tendencia para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, lo que hace suponer la conformación de comunidades de aprendizaje.

Los anteriores acuerdos internacionales, son motivo de reuniones constantes para dar seguimiento a los proyectos nacionales. En estas sesiones de trabajo dan lugar para identificar los avances y tendencias de la educación, como el caso de los acuerdos establecidos en Dakar en el año 2000 en la Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas.

En esta reunión se fijaron los Objetivos para el Desarrollo del Milenio (2013); destacando en el campo educativo, el establecimiento de la educación primaria con carácter universal, velando por que los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria y porque tengan ambos igual acceso a todos los niveles de enseñanza. pp. 14-17.

El derecho a la educación primaria fue el primero que se estableció en los tratados internacionales como parte de la Declaración Universal de los Derechos Humanos; a partir de ahí se ha convertido en el principal tema de las agendas internacionales. Lo anterior ha influido para que muchos Estados dicten leyes de escolaridad primaria obligatoria, con carácter gratuito, lo que a la fecha se ha vuelto prácticamente unánime. Este hecho marca un aspecto fundamental en el nuevo pensamiento didáctico, que requiere atender a una masividad demandante de una atención individual, con base en la diversidad.

En consecuencia, la educación primaria se considera en el Marco de Acción de Dakar, Senegal en el año 2000, como un derecho fundamental, en concordancia con la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, los Objetivos de Desarrollo del Milenio, y demás tratados internacionales como CEPAL, afirman que:

El contenido de este derecho a la educación primaria apunta al desarrollo de las habilidades, conocimientos, valores y actitudes que permitan a todas las personas desarrollarse y vivir de manera digna, tomar decisiones informadas para mejorar su calidad de vida y la de la sociedad. Durante este periodo escolar se asienta la capacidad de socialización con diversas personas, se forma la identidad y se construye la autoestima. (UNESCO, 2012, p. 84).

Como parte del seguimiento a estos acuerdos internacionales, en las regiones de las naciones que participan en la UNESCO, el Capítulo III de los Objetivos del Milenio para América Latina, denominado “La educación como eje del desarrollo humano” considera aspectos referidos en el Art. 26 de la Declaración de los Derechos Humanos, señalando en uno de sus puntos que:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos. (DDH, 1990, p. 83)

1.1.2 El aprendizaje humano y el desarrollo de la personalidad

Abordar dos temas implícitos en el desarrollo del adolescente: aprendizaje y personalidad; genera el reto de vincular estos términos, respondiendo a la necesidad de explicar cómo se genera su aprendizaje en una etapa donde la personalidad tiene relevada importancia en los adolescentes:

a) Aprendizaje

Desde la antigüedad cada sociedad ha estado a la búsqueda del conocimiento. Su gran deseo de aprender lo ha llevado a indagar cómo se aprende, para ello los psicólogos han jugado un papel importante al estudiar el comportamiento humano generando propuestas para orientar a los encargados de la enseñanza.

Aprendizaje desde la epistemología, genera grandes interrogantes acerca de cómo surgen los conceptos y los conocimientos; cuál es la experiencia y organización de la mente. Dos son las corrientes teóricas que sostienen puntos de vista opuestos para tal fin: el empirismo y el racionalismo. El empirismo sostiene que la experiencia es la única fuente de conocimiento; por su parte para los racionalistas, la razón constituye la principal vía para obtenerlo. Existe una diversidad de conceptos del aprendizaje uno de ellos es el que proponen Bower & Hilgard (2012) definiéndolo como:

El cambio de conducta o el potencial de conducta de un sujeto en una situación dada, como producto de sus repetidas experiencias en esa situación, siempre que el cambio no pueda explicarse con base en sus tendencias de respuestas innatas, su maduración, o estados temporales (como fatiga, intoxicación alcohólica, los impulsos, etcétera). p. 11-24

No existe una definición universal, siendo algo que comúnmente la gente no reflexiona sobre el significado de lo que ha aprendido, como lo menciona Domjan (2010) quien lo define como “un cambio duradero en los mecanismos de conducta que involucra estímulos y/o respuestas específicos y que es el resultado de la experiencia previa con esos estímulos y respuestas o con otros similares”. (p. 17)

Desde la teoría del aprendizaje cooperativo según Jhonson, Jhonson y Holubec (1994), es “el empleo didáctico de grupos reducidos en la que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás”. (p.14) La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes.

Actualmente los grandes avances tecnológicos han dado un giro enorme a las formas de comprender el aprendizaje. Las tendencias indican que para su estudio ya se hace uso de medios electrónicos y electromagnéticos, radiografiando los estímulos y efectos en el cerebro, como lo expresado por Waldeg, (2003), al destacar en la reseña del libro de la OCDE que:

Los neurocientíficos cognoscitivistas han emprendido la búsqueda de variaciones morfológicas y funcionales en el cerebro cuando el sujeto desarrolla alguna actividad de aprendizaje. Uno de los puntos cruciales para lograr grandes avances en las neurociencias ha sido el desarrollo de técnicas no invasivas para la observación y el análisis del cerebro, que permiten visualizar la ubicación espacial y los cambios temporales que ocurren en la actividad cerebral durante los procesos de aprendizaje. (p. 175)

Ante los hallazgos que puedan irse registrando, las teorías pedagógicas evolucionarán, solo que difícilmente podrán dejarse las que han sido base de construcción, mismas que dejaron tanta historia en el caminar de los tiempos pedagógicos y otras que se contarán como parte de esa transferencia de modelos, puntualizando algunas de sus características:

1. Teoría de aprendizaje conductual. Según Kimble (como se cita en Trianes, 2012) afirma que los conductistas definieron el aprendizaje como un cambio relativamente estable en el comportamiento por efecto de la experiencia, siendo además una variable inferida, que permitía suponer procesos subyacentes no observables directamente, sino evaluables en la ejecución. La conducta humana era concebida interactuando con su medio, en una relación de contingencia. Posteriormente surge el llamado neo-conductismo introduciendo variables internas como imágenes y sentimientos. (p 171)

En el mismo referente teórico enfocado desde el ámbito social, Bandura defiende una concepción plenamente interactiva de la conducta humana, “suponiendo un determinismo recíproco entre conducta, cogniciones y ambiente externo, develando concepciones de corte constructivista”. (pp. 172)

Para este paradigma lo principal es conocer cómo actúa el ser humano, observar el comportamiento de los individuos influenciados por los estímulos recibidos durante el proceso de adaptación y no como piensa. Esta corriente pedagógica surge a inicios del siglo XX, siendo antagónica al subjetivismo que se ocupaba de estudiar la conciencia a partir del método de la introspección.

2. Teoría de aprendizaje constructivista. El constructivismo en general y la teoría de Piaget en particular considera al sujeto como un ser activo en el proceso de su desarrollo cognitivo. Más que la conducta, al constructivismo le interesa como el ser humano procesa la información, de qué manera los datos obtenidos a través de la percepción, se organizan de acuerdo a las construcciones mentales que el individuo ya posee como resultado de su interacción con las cosas.

Uno de los representantes de la perspectiva constructivista del aprendizaje escolar, es Bruner, quien propone la teoría de la instrucción, teniendo en cuenta tanto las características de los contenidos de instrucción (estructura de secuenciación), las características de desarrollo, así como los aspectos motivacionales y de refuerzo.

Desde la postura de Bruner (1960):

La enseñanza debe propiciar la construcción intelectual, fomentar la reflexión y no la acumulación de informaciones, sino el aprendizaje de procedimientos para la solución de problemas, de tal manera que el estudiante aprenda a aprender. En este sentido el maestro debe presentar el material de enseñanza de forma hipotética y heurística a través de ejemplos para que el estudiante descubra inductivamente, las interacciones de los elementos y la estructura del tema, proporcionando al niño más recursos para resolver el problema, no reducirle el problema.

Se requiere impulsar en el niño la transferencia del aprendizaje a otros contextos más amplios. Utiliza el término andamiaje para describir las interacciones verbales entre el adulto y el niño, resaltando la función del adulto (experto) para simplificar al niño la situación de tal manera que este sea capaz de responder de forma independiente. (Trianes, 2012, pp. 222-223)

3. Teoría de aprendizaje cognoscitivista. Para el cognoscitivismo, el aprendizaje es el proceso mediante el cual se crean y modifican las estructuras cognitivas, estas, constituyen el conjunto de conocimientos sistematizados y jerarquizados, almacenados en la memoria que le permiten al sujeto responder ante situaciones nuevas o similares.

De ahí que, el centro principal de esta corriente es saber cómo el hombre construye significados, que operaciones psicológicas intervienen para codificar los conocimientos, cómo se organizan los datos obtenidos por medio de la percepción durante los procesos de interacción con el medio y los demás seres humanos.

4. Teoría de aprendizaje histórico- cultural. El ser humano al actuar sobre los fenómenos naturales, crea un mundo cultural compuesto por una serie de valores materiales y espirituales que lo separa de la animalidad y lo estructura como un ser más evolucionado del planeta. Al respecto Rubinstein (como se cita en Borja, 2009) decía: “la ley fundamental del desarrollo de la mente del hombre y de su conciencia, consiste en que el hombre se desarrolla en el trabajo. Pues al transformar la naturaleza y crear una cultura, el hombre cambia él mismo y desarrolla su propia conciencia”. (p. 13)

El representante de la teoría histórico cultural es Vigotsky, psicólogo de formación, quien considera en su modelo a la actividad que realiza el individuo una interacción dinámica, dialéctica con el ambiente, potenciando al lenguaje como un elemento decisivo en el desarrollo de sus funciones sociales superiores. Acuña el término “zona de desarrollo próximo”, definiéndolo como la distancia entre lo que el niño puede resolver por sí solo (nivel de desarrollo real) y lo que podría realizar con ayuda de una persona más capacitada (nivel de desarrollo potencial).

b) Personalidad

Cualquier teoría de la personalidad que se distinga por ser razonablemente comprensiva debe atender a dos aspectos: extraer un segmento de fenómenos sociales interpersonales y explicar la variabilidad de conducta en la misma persona o las diferencias entre las conductas de diferentes personas. La explicación consiste en demostrar como las variaciones en las categorías que se definan, dependen o se relacionan con categorías independientes.

Una de las teorías más inquietantes fue la propuesta por Sigmund Freud quién sostenía que los motivos sexuales influían si no en todas, casi en la mayoría de las conductas humanas. Para la psicología representa una rama, actualmente la teoría psicoanalítica, tomando como inicio las conductas que presenta el bebé, evolucionando con base a las experiencias, partiendo de ser el ello quien tan solo busca la satisfacción de sus necesidades no diferenciando ente él y los otros u otras cosas, (Cueli, Reidl, Martí, Lartigue y Michaca, 2013, pp. 39-45)

Para el caso de esta investigación retomaremos a Sullivan (como se cita en Bischof, 2010) centra la atención en lo interpersonal, describe los procesos de desarrollo de la niñez y adolescencia, asentando que en esta etapa, los niños han aprendido que su mundo es hostil y desagradable, reaccionando ante los hechos y mostrando dificultad para comportándose bajo cánones de afecto y amabilidad. La mayor parte de las experiencias juveniles son del modo sintáctico convirtiendo al lenguaje la principal herramienta para enfrentar las exigencias de la autoridad. (pp. 618-621)

Igualmente consideramos la teoría de Vigotsky (Como se cita en Cueli, et al, 2013) quien decidió estudiar en forma particular el pensamiento y el lenguaje, concluyendo que el pensamiento del niño y el habla comienzan como funciones separadas y conforme el niño crece se unen y se sobreponen, significando esto que el niño empieza a adquirir conceptos que tienen etiquetas de palabras, admitiendo que el lenguaje tiene una fuerte influencia en el nivel de pensamiento conceptual. Dos pasos conforman el método de Vigotsky:

- 1.- Planeación de una prueba que pueda descubrir el proceso que sigue una persona cuando se enfrenta a la necesidad de crear un concepto para administrarla al niño, adolescente o adulto,
- 2.- Comparar la jerarquía de desarrollo descubierta en dicha prueba con reportes de otros psicólogos que hayan seguido longitudinalmente el crecimiento de un niño, en particular de un año a otro. (Cueli, et. al, pp. 421-427)

El papel cambiante de los compañeros de juego marca con claridad la transición de la niñez a la época juvenil. En esa edad un compañero de juego no es tan relevante como en la adolescencia. En la niñez se pueden inventar compañeros, sin embargo en la edad juvenil el compañero es fundamental más que las actividades.

Ante ello las figuras de autoridad juegan un papel como lo menciona Sullivan (Como se cita en (Sollod, Wilson y Monte, 2009) importante en el desarrollo de la personalidad, siendo dos vías donde ocurre esta autoridad. A) la subordinación social: cuando el niño aprende a obedecer u respetar una serie de sustitutos de autoridad de los padres como son un maestro, un agente de tránsito, un entrenador deportivo, etc. B) Un acuerdo social que implica aceptar y tolerar a la diversidad por medio de nuevos significados. (pp. 211-227)

Del mismo modo los preceptos del neofreudiano Erickson (como se cita en Bischof, 2010), aportando en su teoría psicosocial, la existencia del ego, manifestando que este se desarrolla toda la vida aunque haya elaborado más a fondo la formación de identidad y la confusión del rol del adolescente, desarrollando las características de su clasificación de las distintas edades por las que afirma cruza el desarrollo de la personalidad. (pp. 617-626)

La quinta edad donde sitúa a la pubertad y adolescencia, entre doce y hasta los 20 años de edad, describe las crisis existenciales que viven los jóvenes de esas edades. Este autor considera que completar cualquier etapa no garantiza automáticamente el éxito, posiblemente pueda retroceder aún después de haber pasado con éxito una etapa temprana.

1.1.3 La construcción de la identidad del sujeto y la corporeidad

Debido a que los sentimientos de valor personal se aprenden, se adquieren y se experimentan en vez de heredarse, las actitudes de sí mismo pueden cambiar cuando la persona encuentra una experiencia positiva en relación con la gente y la vida. Desde la familia se aprende a quererse, siempre y cuando los padres construyan una atmósfera de aceptación. Sin embargo, si por experiencias el niño crea una opinión inferior de sí mismo, le será muy complicado desarraigar esos sentimientos. (González & Tourón, 1997)

El proceso de identidad parte de una posición ideológica según la cual no existe una sola realidad con múltiples interpretaciones, sino diferentes construcciones de realidades particulares. Esta aproximación nos posibilita reconstruir el concepto de identidad, proporcionando la apertura para el análisis de diversos elementos que permiten señalar cuáles son las necesidades de los adolescentes, identificadas por ellos mismos, por sus familiares y por el personal docente.

Telles (s/f) refiere que la identidad algunos autores la conceptualizan como un sistema internalizado que representa una organizada e integrada estructura física, requiere la distinción y el desarrollo mental entre el mismo interior y el sí mismo exterior-social. Se desarrolla desde la niñez, comienza al nacer, cuando los niños empiezan a desarrollar sus sentidos, despiertan el reconocimiento de la voz, el color, el olor, ello conforman experiencias positivas y negativas que se adquieren durante el desarrollo psicológico, social y fisiológico.

En el 2001, Íñiguez define el término de identidad como:

Un concepto amplio en el cual describe los aspectos generales de la personalidad total del individuo- esto incluye la asimilación, o integración de nuevas culturas, por ejemplo normas sociales, valores, creencias, costumbres, culturales, etc. Esta es determinada por las características interpersonales e intrapersonales, el contexto ecológico y las interacciones de los componentes significativos del mundo único del individuo, por ejemplo, la familia. (pp. 209-225)

A partir de la diferencia se construye la identidad, involucrando procedimientos de inclusión y exclusión. Esta lucha aparente por imponer una visión del mundo en la que los adolescentes en su caso, están en forma constante mirando al otro. La referencia que le impone el otro, estará marcándole un valor que de ser negativo vulnerarán sus concepciones para el caso de la educación, los aspectos sociales, académicos, de grupo, individuales.

Uno de los ámbitos que no pueden escapar en esta investigación es lo corporal, la construcción de la identidad desde esta perspectiva que la educación física enfrenta en su intervención escolar, retoma una de las afirmaciones del maestro José María Cagigal (como se cita en Grasso, 2005) “el cuerpo humano es la estructura básica de la personalidad” p. 13

Al respecto Alicia Grasso (2005), convoca a los educadores físicos para:

Abandonar los dualismos y reduccionismos fisiológicos como la única forma de concebir el cuerpo, proponiendo retomar la identidad corporal, desde un cuerpo pensante, un cuerpo viviente, la motricidad inteligente, finalmente al propio cuerpo, destacándolo como el vehículo del tiempo y del espacio, por la que el espíritu se realiza y por el cual se reivindica en buena parte el acontecer cultural.

Para construir la identidad corporal “desde la cabeza, con el rostro, con la boca, los ojos, el tronco, los brazos, las manos, las piernas y los pies teniendo en cuenta los significados y significantes del cuerpo y cada una de sus partes”, lo que genera un nuevo concepto: la corporeidad. (p. 13)

La corporeidad desde el enfoque de Grasso, “es parte de la construcción interminable de la identidad, caracterizándolo como individuo y grupo, tomando en cuenta todo lo que lo identifica: vestimenta, gestualidad, aroma”. Es también la edificación permanente de una unidad que se conforma por varias presencias: física, psíquica, espiritual, motora, afectiva, social e intelectual, generándole un significado tanto a la persona como a su sociedad. Finalmente diremos que la corporeidad es un Yo situado, producto de la interacción con los objetos y con los otros seres que le rodean. . (Grasso, 2005, pp. 17-18)

a) Identidad corporal y escuela

Castañer. Grasso, López, Mateu, Motos y Sánchez (2006) afirman, “en la escuela se educa corporalmente para la inserción social con los paradigmas que cada sociedad prescribe” (p. 23), la escuela impone métodos, prácticas y orden, se enseñan estereotipos, se imponen espacios, se determinan tiempos. Esta cultura que prevalece en las escuelas es uno de los análisis que nos permite reflexionar si seguir así en brindar oportunidades al alumno de conocerse a sí mismos.

En la educación tradicional podría explicarse este procedimiento, no así en los albores del siglo XXI, donde la escuela propone un nuevo modelo pedagógico, centrado en el aprendizaje, dando libertad y responsabilidad al alumno para involucrarse en el proceso de aprendizaje, por lo que debemos permitir que experimente con su cuerpo, aprenda conocerlo, usarlo, darle significado, sobre todo que aprenda a aceptarlo como es con todas sus dimensiones, posibilidades y limitaciones.

1.1.4 La educación basada en competencias

En la década de los 70 y 80 la formación de los recursos humanos ponía énfasis en conceptos tales como: eficacia, eficiencia, equidad y calidad, sin tener una clara sustentación pedagógica (Bacarat y Graziano, 2002, citado en Tobón, 2010: p 87), en la actualidad se retoman estos conceptos planteados en el término competencias desde el marco de un discurso pedagógico modernizante.

Diversos países de Ibeoramérica como lo afirma Barrón (como se cita en Tobón, 2010) han establecido este concepto en el campo educativo, como respuesta a las recomendaciones del Banco Mundial (BM), para que las naciones formen el capital humano acorde a las necesidades del mercado local y global. Desde esta postura ser competentes significa desempeñarse de acuerdo a los estándares profesionales y ocupacionales para obtener un resultado específico. (p. 87).

De acuerdo a Braslawski (como se cita en Tobón 2010), las políticas educativas al término del siglo XX se plantean formar un ciudadano-trabajador competente, con la visión de formar hombres y mujeres integrales que puedan corresponder a las exigencias del mercado laboral, sin dejar de lado la creación de condiciones dignas de trabajo en vías de alcanzar una calidad de vida. (p. 87).

Gradualmente el concepto competencias ha empezado a convertirse en un fin claro de la educación, cuando inicialmente se consideraba como una opción alternativa, alcanzando un reduccionismo sin precedentes como lo comentan, Granés, (2000), Torrado (2000) y Zubiría (2002), dejando muy de lado sus fundamentos conceptuales, teóricos y epistemológicos. (Tobón, 2010. pp. 86-87).

Para los pedagogos o encargados de la educación ha sido complicado encontrar la definición más precisa para ubicar el término desde ese ámbito, generando grandes polémicas, al respecto Zubiría (como se cita en Tobón, 2010) señala que:

La noción de competencias fue extraído de un paradigma teórico, sin pensar en la operacionalización de este, lo que ha develado una descontextualización por su alto grado polisémico, factor que ha sido aprovechado para acomodarlo en cualquier contexto para alcanzar los propósitos. (pp. 92-93)

Para la UNESCO (como se cita en Frade, 2008)

La competencia se define como “El conjunto de comportamientos socioafectivos, y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo un desempeño, una función, una actividad o una tarea; conllevando a integrar los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, pero además la capacidad de poder pensar, resolver problemas, adaptarse al mundo moderno y desarrollar las habilidades de pensamiento superior que antes no se consideraban. p. 83

El modelo de competencias, como paradigma educativo, responde a una serie de principios con acuerdos y diferencias de interpretación, puestas en acción. De acuerdo a Khun (como se cita en Tobón, 2010 b)

El paradigma es un conjunto de creencias, valores, argumentos compartidos por una comunidad científica en un tiempo determinado. Durante la vigencia del paradigma, las actividades y los problemas del área tienden a resolverse con base en éste; así mismo se generan proyectos que los siguen. pp. 2-3

En la siguiente figura se describen los principios de mayor consenso en el modelo de competencias según Tobón (2010 b):

Cuadro 1.1	
Pertinencia	Las instituciones educativas deben generar sus propuestas de formación, articulando su visión y filosofía con los retos del contexto y las políticas educativas vigentes.
Calidad	Los procesos educativos deben asegurar la calidad del aprendizaje en correspondencia con un determinado perfil de formación, considerando a la participación de la comunidad.
Formar competencias	Los maestros y maestras deben orientar sus acciones, a formar competencias y no a enseñar contenidos, los cuales solo deben ser medios.
Papel del docente	Los maestros y las maestras deber ser ante todo guías, dinamizadores y mediadores, para que los estudiantes aprendan y refuercen las competencias. No deben ser solo transmisores de contenidos.
Generación del cambio	El cambio educativo se genera mediante la reflexión y conformación de directivos, maestras y maestros. No se genera en las políticas ni en las reformas del currículo.
Esencia de las competencias	Las competencias son actuaciones o desempeños ante actividades y situaciones cotidianas que articulan y movilizan recursos personales y del contexto externo.
Componentes de una competencia.	Lo más acordado es que una competencia se compone de conocimientos, habilidades y actitudes en forma articulada.

Figura No. 1 Principios con mayor consenso en el modelo de competencias.
(Fuente: Tobón, 2010 b)

Diferentes enfoques constituyen el *corpus* teórico y metodológico del modelo de competencias en la educación, clasificándose en cuatro, con base en el Instituto CIFE (Centro de Investigación en Formación y Evaluación) de Medellín Colombia, siendo estos:

1. Conductual considera lo organizacional como el aspecto clave de su concepción.
2. Funcionalista teniendo como propósito buscar que los procesos de aprendizaje y evaluación se centren en las actividades y tareas del contexto externo, considerando determinados objetivos.
3. Constructivista: Pone énfasis en las actividades que cita el enfoque conductual buscando propender hacia el abordaje de procesos laborales en su dinámica y relaciones, tratando las disfuncionalidades que se presentan,
4. Socioformativo, o sistémico-complejo o enfoque complejo, parte de la formación humana integral, a partir del proyecto ético de vida de cada persona, dentro de escenarios educativos colaborativos y articulados con lo social, lo económico, lo cultural, el arte, la ciencia y la tecnología. (Tobón, 2010 b: pp. 7-8)

Desde el enfoque socioformativo las competencias se definen como actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto con idoneidad y compromiso ético, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer en una perspectiva de mejora continua; lo que significa que formar estudiantes bajo este enfoque es necesario que los conocimientos aprendan a aplicarlos en actividades y problemas, con base en una actuación que implique valores y actitudes en su desarrollo. (Tobón, 2010 b, pp. 21-22).

Para responder al enfoque mencionado, es necesario que el docente igualmente se forme bajo este modelo, implicando un cambio en su actuación y en su forma de planificar, ejecutar, evaluar y gestionar la calidad del currículo de cualquier programa académico y para todos los niveles educativos, Tobón (2010) propone el modelo GesFOC (Gestión Sistémica de la formación por Competencias), expuesto en la figura No. 2, centrando la atención en 10 procesos, teniendo como base el pensamiento complejo (pp. 17-19).

Ventajas	Desventajas
Busca asegurar la calidad en los procesos de aprendizaje desde las competencias.	Demasiada flexibilidad en los estudiantes. (No se exige tiempo o un horario determinado para elaboración de trabajos).
Brindar herramientas concretas para la gestión de calidad en las organizaciones dedicadas a la educación.	No se determina las herramientas de estudio.
Las competencias permiten a las personas resolver problemas de contexto con idoneidad y ética.	Insuficiencia de programas de apoyo para los estudiantes.
Permite implementar estrategias para pensar complejo basado en: “Autorreflexión, autocrítica, contextualización del saber, multidimensional de la realidad, comprensión y afrontar la incertidumbre.	Planeación educativa muy extensa, que no se puede lograr de manera correcta por falta de tiempo, espacio, materiales, etc.
Promueve que los integrantes de la comunidad educativa se formen de manera plena.	
Mayor mediación docente afectiva. (Comunicación afectiva docente-alumno).	
Integración de otros campos (Salud integral, recreación, deporte, cultura, investigación y emprendimiento).	
En el modelo GesFOC se abordan mediante cuatro acciones fundamentales: “Direccionamiento, autoevaluación, planeación y actuación).	

Figura No. 3. Ventajas y desventajas del Modelo GesFOC

Fuente. El modelo de las competencias en la práctica educativa hacia la gestión educativa. Con referencia de Huerta, Paredes, Torres y Hernández como se cita en Tobón 2010 b

Finalmente y siguiendo la línea que establece Tobón (2010 b, p.93), propone conceptualizar a las competencias como:

Procesos integrales de actuación ante actividades y problemas de la vida personal, la comunidad, la sociedad, el ambiente ecológico, el contexto laboral profesional, la ciencia, las organizaciones, el arte y la recreación, aportando la construcción transformación de la realidad, para lo cual se integra el saber ser (automotivación, iniciativa, valores y trabajo colaborativo con otros) con el saber conocer (conceptualizar, interpretar y argumentar) con el saber hacer (aplicar procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta los retos específicos del entorno, las necesidades personales de crecimiento y los procesos de incertidumbre, con espíritu de reto, idoneidad y compromiso ético.

1.1.5 Tendencias de la educación en Asia, África, Europa, Oceanía y América

Para el caso de Asia, bien es sabido que en los resultados de PISA, Shangai, ocupó los mejores resultados en las pruebas del último informe mundial del programa internacional de evaluación de los estudiantes, con ello en este país parece apostarse en ganar la carrera de la educación, en una expresión de una ciudadana china dice: “Siempre se nos ha enseñado que la educación es lo más importante en la vida, es una inversión indispensable. Porque sin educación no es posible tener éxito”. Esa mentalidad se ha identificado como una parte fundamental del éxito de los países asiáticos en el informe PISA, realizado en el 2012. (Aldama, 2013, párr.7-8).

Entre todos los países, Shanghái por encima de los demás, con 613 puntos en matemáticas sobre una media de la OCDE de 494 y más de la mitad de los estudiantes (55%) en los niveles más altos de rendimiento. A Shanghái le siguen en la clasificación Singapur (573), Hong Kong (561), Taipéi (560) y Corea del Sur (554). (Schleicher, A., citado en Aldama, 2013. párr.7-8)

Resultados del examen de evaluación educativa PISA 2012 (en puntos)

MATEMÁTICAS			LECTURA			CIENCIAS		
Ranking	País o región	Resultado	Ranking	País o región	Resultado	Ranking	País o región	Resultado
1	Shanghai, China	613	1	Shanghai, China	570	1	Shanghai, China	580
2	Singapur	573	2	Hong Kong, China	545	2	Hong Kong, China	555
3	Hong-Kong, China	561	3	Singapur	542	3	Singapur	551
4	China Taipéi	560	4	Japón	538	4	Japón	547
5	Corea del Sur	554	5	Corea del Sur	536	5	Finlandia	545
	Promedio OCDE	494	24	Estados Unidos	498		Promedio OCDE	501
36	Estados Unidos	481		Promedio OCDE	496	28	Estados Unidos	497
51	Chile	423	52	México	424	54	Uruguay	416
52	Malasia	421	54	Uruguay	411	55	México	415
53	México	413	55	Brasil	410	59	Brasil	405
64	Indonesia	375	64	Qatar	388	64	Indonesia	382
65	Perú	368	65	Perú	384	65	Perú	373

Figura No. 4 Resultados de PISA 2012

Fuente: Resultados de PISA 2012, OCDE *65 países son evaluados; en el caso de China se divide por regiones.

Con base en este reporte de PISA, Schelicher (como se cita en Aldama, 2013) una explicación del por qué el éxito de los países asiáticos en estos resultados es que “han movilizado los recursos, allá donde pueden marcar la diferencia”, en consecuencia esto es parte de una filosofía de vida, lo que los hace diferentes. Un aspecto importante es el control de natalidad, cada familia tiene en su gran mayoría un hijo, que preparan para alcanzar buen nivel de conocimientos y competencias, a fin de obtener un buen trabajo en el futuro. Su gran visión impide que deserten de las escuelas teniendo una relación estrecha con el desarrollo de un pensamiento en pro de su sobrevivencia, lo que les genera gran tensión. (Schleicher, 2013. párr. 7-8)

Siguiendo con los argumentos de este autor, sostiene que esa presión a la que son sometidos, pone en riesgo el desarrollo de su personalidad, como lo señalan los psicólogos en Shangai, dado que dedican tantas horas al estudio y tareas que tienen una vida poco sociable, al grado tal de poner en riesgo las habilidades sociales, propias de una sociedad actualmente informatizada, que demanda conocimientos técnicos y tecnológicos, pero sobre todo el desarrollo de competencias comunicativas y la creatividad, lo que puede restarles posibilidades de explorar y explotar otros talentos, impactando en un ser que no se reconoce tal cual es con todo su potencial de humano. (párr. 7-8)

África por su parte presenta el más grande de los problemas en educación, a pesar de los esfuerzos que se hacen para implementar un sistema educativo que permita el acceso de todos a la educación primaria, su mayor debilidad está la resistencia al uso de las nuevas tecnologías para explotar su riqueza y tierras fértiles.

Ante esa actitud el efecto es que dificultan su desarrollo y seguridad alimentaria, siendo impedimento de la productividad, salud y generación de oportunidades para mejorar los medios de subsistencia y el avance educativo, siendo evidente que la educación primaria en África avanza en la carrera por universalizarla, pero tienen carencias de vital importancia, a lo cual están más enfocados en la alimentación, la salud, no desconociendo que padecen de discriminación racial, por lo que son frecuentemente rechazados.

La organización denominada “REDES” (Red de Entidades para el Desarrollo Solidario) en 2010, presentó datos producto de un estudio iniciado en el año 2000 y que informaba lo siguiente:

“en el año 2000 había 105 millones de niños y niñas sin escolarizar y en el año 2007, esa cifra había llegado a los 72 millones. La mitad de ellos pertenecen al África Subsahariana. Ciertamente se ha progresado, pero si las previsiones se cumplen, en el año 2015 quedarán por lo menos 56 millones de niños y niñas que no irán a ninguna escuela. De ellos, 29 millones pertenecen al África Subsahariana”. (p. 18)

Una tendencia en África para subsanar ese rezago y atención educativa a niños en zonas vulnerables es la educación multigrado, dando con ello oportunidades de acceso a mayor número, aunque para ello tienen que estar capacitando docentes a cargo de ese modelo educativo. Este modelo bien aplicado trae consigo ciertas ventajas: aumenta el número de beneficiarios, atiende a pequeños grupos muy diversos en forma de vida y edad, además promueve una forma de aprendizaje muy activo, participativo y colaborador.

Para América Latina (AL) se visualiza un contexto que rompe con paradigmas, Poggi (2009), Directora del IPE de la UNESCO con sede en Buenos Aires, plantea un contexto para el futuro de las escuelas de AL, en ese sentido se ha de tomar una declaración hecha por el Secretario de la OCDE, Ángel Gurría, de origen mexicano, al aseverar que:

En una economía globalizada, la competitividad y las perspectivas futuras de empleo dependerán de lo que la gente puede hacer con lo que sabe. Los jóvenes son el futuro, por lo que cada país debe hacer todo lo posible para mejorar su sistema educativo y las perspectivas de las generaciones futuras. (párr. 9)

1.2 Políticas Educativas Nacionales

Elevar el índice de desarrollo para México ha sido la mayor complicación, ante ello decide invertir en educación para alcanzar mejores índices. De acuerdo a los datos emitidos por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en 2014, México registra un nivel de escolaridad inferior a Motsuana y Ruanda países africanos.

De acuerdo a estos datos, México se encuentra en el lugar 71 (de 187 países evaluados) en la edición del Índice de Desarrollo Humano (IDH) en 2014, teniendo como indicadores de evaluación: esperanza de vida, años de escolaridad media (años que en promedio han estudiado los adultos), expectativa de escolaridad (años que se estima que los niños estudiarán los niños que comienzan la educación) y el ingreso per cápita.

Estos datos son parte del diagnóstico gubernamental como parte del sustento para diseñar estrategias que busquen elevar el promedio de escolaridad, alcanzando en los últimos años 8.5 años, generando una expectativa de 12.8 años, por debajo de Ruanda con 13.2 años. En Latinoamérica, Chile es el país mejor calificado al colocarse en la posición 41, le siguen Cuba (44) y Argentina (49). En este informe, Noruega encabeza la lista como el país más desarrollado, al igual que el año anterior, y Níger es el país menos desarrollado. (UNESCO, 2013, p 13)

Bajo estos índices está claro que el camino a seguir para realizar cambios en el pensamiento y las prácticas educativas es arduo y ha sido constante la vertiginosa carrera para alcanzar la calidad educativa deseada. Uno de los elementos a considerar es el desarrollo humano en todos sus ámbitos, pareciendo que en cada plan sexenal de gobierno, se han dejado de lado estos aspectos, dando prioridad a otros dificultando con ello el avance hacia la meta.

Parece insistirse en la obtención de conocimientos que tan solo se acumulan pero que aún no se significan. Los procesos tanto pedagógicos como didácticos, se debilitan ante la pobre preparación de los encargados de ejecutar la tarea de educar y dificulta el cambio paradigmático centrando el proceso educativo en el aprendizaje.

En los últimos años la educación no han obtenido los resultados esperados, además de que están no se muestra el desarrollo de valores humanitarios, lo que haría reconocernos como humanos. Es fundamental el conocimiento de la unidad y complejidad que forma el ser humano, para ello requerimos un conocimiento ontológico desde su ser físico, biológico, psíquico y cultural, sin dejar de lado el ámbito histórico y social para que se pueda obtener una identidad humana.

La escuela de hoy tendrá que considerar y comprender al ser humano que tiene en las manos, no habrá de dejarlo ser presa de la técnica y tecnología, ya que con ello lo conduciríamos a su autodestrucción; por el contrario en este espacio de vida altamente social, deberá privar una pedagogía orientada a la formación de una ciudadanía activa, diversa y crítica, con un sentido de identidad que fomente la educación intercultural y que garantice la igualdad al acceso y permanencia en la educación de calidad, como lo afirma Tobón (2004).

Ya mencionamos que la niñez y juventud actual han modificado sus comportamientos, en muchos casos parecen llevar ventaja con el uso de las nuevas tecnologías, dado que pueden acceder a un mundo enorme de información, pero carente de un guía que oriente su procesamiento. Ante ello la escuela se ve en una encrucijada al interactuar con los educandos que confiados en su información, no facilitan la mediación del docente.

Los resultados saltan a la vista, las normas son muy cuestionadas por los alumnos al grado que la violencia se ha incrementado en los espacios escolares. La particularidad de su conducta parece obedecer en parte a la soledad en que se encuentran al no encontrar apoyo en la parte familiar, dado que se ha modificado en igual medida la constitución de las mismas.

La aparente independencia en la que viven, los pone en riesgo al desorientar la formación de su identidad, confundiendo el quién es y cómo es y no aceptarse como es, manifestando en muchos de los casos una actitud poco proactiva en las relaciones escolares. Derivado de lo anterior, el clima escolar se ve afectado, dado que tensa las relaciones en todos los sentidos.

El clima escolar es un concepto que hace referencia a las condiciones organizativas y culturales de un centro educativo, que de manera práctica podríamos decir que es la forma en que la escuela es vivida por la comunidad, incidiendo en las actitudes de los implicados, como lo afirma Núñez, J. (2009), mencionando a su vez que varios investigadores establecen cuatro componentes del clima escolar:

- 1.- Académico: normas, creencias y prácticas en la escuela.
- 2.- Social: comunicación e interacción entre personas.
- 3.- Físico: aspectos físicos y materiales, además de su mantenimiento.
- 4.- Afectivo: sentimientos y actitudes compartidas en la escuela.

Estos aspectos a desarrollar se convierten en un gran reto para el docente, el escenario áulico tiene que transformarse, las condiciones deben ser favorables y acogedoras para que el estudiante se disponga a compartir saberes, a dialogar con el docente, para que este pueda hacer una intervención afectiva. Este es un punto importante en donde la escuela en México:

Debe favorecer la conciencia de vivir en un entorno internacional insoslayable: intenso en sus desafíos y generoso en sus oportunidades. También precisa fomentar en los alumnos el amor a la Patria y su compromiso por consolidar a México como una nación multicultural, plurilingüe, democrática, solidaria y próspera para el siglo XXI. (P.N.D., 2013)

Desde este punto de vista, la política pública habrá de responder oportunamente y con pertinencia, para dar certeza a la propuesta educativa que se afiance para lograr las transformaciones, atendiendo las necesidades de los educandos que habitan una sociedad compleja e inestable, que demanda mejoras para aspirar a una vida de calidad para el presente y futuras generaciones, por lo que es vital el hecho de establecer un proyecto educativo que prospere al menos para 20 años.

Para asumir este reto, la educación básica habrá de convertirse en el sustento que de fuerza a todo el sistema educativo. Este pilar educativo tendrá que dar oportunidad para que los niños, niñas y jóvenes empleen conocimientos, desarrollen habilidades, actitudes y valores, les permita ser capaces de responder de manera activa y responsable consigo mismos y con la sociedad. Para ello se requiere que en la escuela se adecúen las actividades, a sus contextos, y formulen estrategias innovadoras.

1.2.1 La Educación en el Proyecto Nacional de Desarrollo

El gobierno de la República mexicana en el año 2013, definió políticas orientadas para alcanzar su máximo potencial estableciendo como Metas Nacionales un:

- A. México en Paz, un México Incluyente
- B. México con Educación de Calidad
- C. México Próspero
- D. México con Responsabilidad Global

Comparando la sociedad mexicana con las sociedades del mundo, se identifica que el desarrollo social debe ser prioridad de un México incluyente, ofreciendo a los mexicanos oportunidades de progreso a partir de una educación de calidad. Esta meta busca incrementar la calidad de la educación para que la población tenga las herramientas para su adecuado desarrollo personal y profesional. Promover políticas que cierren la brecha entre lo que se enseña en las escuelas y las habilidades que el mundo de hoy demanda desarrollar para un aprendizaje a lo largo de la vida, serán el sentido que habrá de tener la escuela.

En la misma línea, se proyecta incentivar una mayor y más efectiva inversión en ciencia y tecnología que alimente el desarrollo del capital humano nacional, así como la capacidad para generar productos y servicios con un alto valor agregado. Los objetivos establecidos en esta meta son los siguientes:

1. Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad.

Potencie el desarrollo de las capacidades y habilidades integrales de cada ciudadano. Es fundamental que la nación dirija los esfuerzos para transitar hacia una sociedad del conocimiento, lo que implica basar nuestro futuro en el aprovechamiento intensivo de nuestra capacidad intelectual.

La sociedad del conocimiento requiere como pieza clave a la ciencia y la tecnología. El gran reto es transitar hacia una economía que pueda basar su crecimiento en el conocimiento e innovación. Es importante fortalecer la vinculación entre educación, investigación y sector productivo, requiriendo que los planes y programas sean apropiados, por lo que resulta apropiado conciliar la oferta educativa con las necesidades sociales y los requerimientos del sector productivo.

Se requiere avanzar hacia un sistema de profesionalización de la carrera docente que estimule el desempeño académico de los docentes y fortalezca los procesos de formación y actualización. Una vía para lograrlo es fortalecer los procesos de formación inicial y selección de los docentes, creación de ambientes de aprendizaje aptos para desplegar procesos continuos de innovación educativa, requiriendo de espacios dignos y acceso a las nuevas tecnologías y comunicación.

Fortalecer la colaboración entre las comunidades educativas para generar ambientes seguros y de sana convivencia para evitar el incremento de la violencia a partir de un enfoque preventivo. Tres son los ejes fundamentales para lograr esta exigencia:

a) Alumnos atendidos por los mejores maestros. A través del nuevo servicio profesional docente, a partir del mérito, siendo la única forma de ingresar y ascender.

b) La evaluación como instrumento para elevar la calidad de la enseñanza. Autonomía al INNE y creación de un sistema de evaluación.

c) Fomentar la responsabilidad compartida para lograr la educación. Maestros, padres, directivos y alumnos podrán tomar decisiones conjuntas para mejorar el proceso educativo de cada plantel. Otorgar mayor autonomía de gestión a las escuelas.

2. Garantizar la inclusión y la equidad en el sistema educativo. Que se fortalezcan la articulación entre niveles educativos y los vinculen con el quehacer científico, el desarrollo tecnológico y el sector productivo. La prioridad es mejorar el sistema educativo.

- Ampliar el acceso a la cultura como un medio para la formación integral de los ciudadanos.
- Promover el deporte de manera incluyente para fomentar una cultura de salud.
- Hacer del desarrollo científico, tecnológico y la innovación pilares para el progreso económico y social sostenible.

3. Impulsar el posgrado como un factor para el desarrollo de la investigación científica, la innovación tecnológica y la competitividad que requiere el país, para la inserción eficiente de la información.

4. Consolidar la continuidad y disponibilidad de los apoyos necesarios para que los investigadores en México puedan establecer compromisos en plazos adecuados para abordar la problemática permitiéndoles situarse en la frontera del conocimiento e innovación y competir con los circuitos internacionales.

1.2.2 La educación en México a partir de la RIEB 2011

En los últimos años del siglo XX y en esta primera década del siglo actual, diversas evaluaciones del sistema educativo, pusieron de manifiesto que los alumnos de educación básica estaban adquiriendo menos conocimientos que le corresponderían adquirir según el nivel cursado. Estos resultados dieron pauta para que se tomara la iniciativa de corregir este problema, por lo que México al integrarse a la OCDE, compromete aún más su responsabilidad para dar respuesta a los propósitos mundiales, implementando una serie de reformas educativas, para mejorar los resultados educativos.

En el periodo gubernamental 1988-1994, surge una de las primeras reformas que se alinean a los tratados internacionales. En este periodo emerge la llamada modernización educativa. A partir de entonces, las recomendaciones de la Declaración Mundial de Educación Para Todos firmada en Jomtien, se recuperaron totalmente como lo señala Elsie Rockwell, citado en Bello, (s/f)

Uno de los argumentos más fuertes en Jomtien, fue estrictamente económico: los estudios del Banco Mundial mostraban que la inversión en educación básica es altamente redituable a mediano plazo, ya que aparentemente es el mecanismo más efectivo para controlar la explosión demográfica y reducir los elevados costos de otros programas sociales como salud pública y seguridad. En este sentido, la prioridad dada a la educación básica fue coherente con la política económica del sexenio. (párr. 12)

Esto significó un cambio estructural en el sistema educativo, modificando contenidos curriculares implementando un replanteamiento de las relaciones entre educación y trabajo. La respuesta significativa fue la descentralización del sistema educativo a partir de la firma entre SEP/SNTE del Acuerdo para la Modernización Educativa (ANMEB), responsabilizando a los gobiernos estatales de la dirección de los establecimientos educativos.

El objetivo fundamental fue transformar el sistema de educación básica-preescolar, primaria y secundaria con el propósito de asegurar a los niños y jóvenes una educación que los formara como ciudadanos de una comunidad democrática, proporcionándoles conocimientos y capacidad para elevar la productividad nacional, que incrementaran las oportunidades de movilidad social y promoción económica de los individuos, y que, en general, elevara los niveles de calidad de vida de los educandos y de la sociedad en su conjunto.

A partir de este Acuerdo en 1992, desencadenaron una serie de modificaciones en el sistema educativo, que afectó significativamente los planteamientos curriculares y como consecuencia la postura didáctica, representando el sustento sobre el cual la política nacional define las orientaciones ideológicas que traducen el ámbito específico de formación de los niños y adolescentes.

El currículo es el reflejo de la visión del mundo, los proyectos políticos y la lectura de la realidad social y cultural del país en varios momentos del su desenvolvimiento histórico, expresado en los Planes y Programas de Estudio, integrando la teoría del conocimiento vigente y la metodología didáctica pertinente para lograr los fines educativos, manifiestos en los proyectos, iniciativas de ley, leyes, reglamentos, dictámenes e instrumentos relacionados con la educación pública del país (Latapí, 1998 a, p. 38)

Las reformas educativas han sido consecutivas, en el 2004 inicia el proceso de implementación en el nivel de preescolar, en 2006 en secundaria y en 2009 en educación primaria, hasta consolidarse en el 2011, con la articulación de la educación básica, establecido en el Acuerdo 592.

Estas reformas educativas han impactado en todos los ámbitos, principalmente en el pedagógico, donde existe mucha preocupación pública por la educación, pero existe poca claridad sobre los fines que esta debe perseguir y más grave aún pobre conciencia en general de estos fines educativos. (Niebla, 2012, p. 45).

Aunque el Artículo Tercero Constitucional precisa los fines educativos, pretendiendo que por medio de la educación el ser humano desarrolle todas sus facultades: intelectuales, morales, emocionales, estéticas y física, cuestión de la que no se trabaja en su totalidad y menos aún no cuenta con una recuperación de los significados en la formación del educando.

Ante este contexto bien cabe la posibilidad de darle importancia al trabajo de estos aspectos que se declaran como objetivos, pero que finalmente no se desarrollan, ofreciendo oportunidades para transformar la práctica educativa, mejorando los ambientes de aprendizaje.

En el 2011 se culmina un ciclo de reformas curriculares en cada uno de los tres niveles que integran la Educación Básica, que inició en 2004 con el nivel de educación preescolar, continuando en el 2006 en educación secundaria, para finalmente cerrar en el 2009 con educación primaria, consolidando así el proceso de articulación de la educación básica, aportando una propuesta formativa pertinente, significativa, congruente, orientada al desarrollo de competencias y centrada en el aprendizaje de las y los estudiantes. (S.E.P., 2011, pp. 8-9)

Para ello el sistema educativo habrá de fortalecerse para egresar estudiantes que posean las competencias para resolver problemas, tomar decisiones, buscar alternativas, desarrollar productivamente su creatividad, relacionarse de forma proactiva con sus pares y la sociedad (...) y la convivencia cívica que reconozca al otro como su igual, entre otras competencias. (S.E.P. 2011, p. 9)

El Plan de Estudios 2011 tiene su fundamento en un nuevo enfoque denominado socio-formación, teniendo como base el constructivismo social, desde una epistemología de la complejidad. A partir de esta base, los nuevos conocimientos se obtienen en relación a los propios esquemas que la persona produce de su realidad y su comparación con los demás individuos. (Vigotsky, 2005, citado en Jaik Dop, A. Barraza, A, 2011, 14)

En relación a la epistemología de la complejidad se tendrá en cuenta las contribuciones que hace Morín (2000), desde su concepto de pensamiento complejo que consiste en entretejer las cosas entre sí en el ámbito de relaciones de organización, cambio y nuevas reorganizaciones, asumiendo los procesos de orden e incertidumbre, con flexibilidad y creatividad.

Desde esta perspectiva las competencias son procesos integrales de actuación en las actividades y problemas que se presentan en su vida, en distintos ámbitos: personal, social, ecológicos, científicos, organizativos, culturales, artísticos, recreativos, realizando aportes para la construcción y transformación de su realidad.

Para ello es necesario desarrollar la automotivación, creatividad, espíritu (fuerza interna), en un nivel idóneo de autoestima, así como los conocimientos que le permitan argumentar e interpretar los fenómenos de su contexto, desarrollando las habilidades para actuar bajo procedimientos y estrategias, a partir de retos y necesidades personales y/ o sociales, con compromiso ético. (Tobón, 2009, pp.17-24)

Si se alcanzan las condiciones, podrá aspirarse a que los alumnos desarrollen competencias, desde ambientes favorables para resolver problemas del contexto, que le permitan un mejoramiento continuo, e implicando al docente en los procesos de planeación curricular, así como su mediación y ejercicio de la evaluación con un enfoque formativo. (Tobón, Pimienta y García Fraile, 2010, p. 28)

Desarrollar en los alumnos competencias estará sujeto a un proceso de integración de cuatro saberes (ser, conocer, hacer y convivir). Para lograr lo anterior es necesario transitar de un modelo tradicional a uno basado en competencias, abordando los procesos desde un pensamiento complejo para integrar los saberes de una manera integral, pertinente y responsable, que permita la construcción de un proyecto ético de vida de los alumnos en favor de una participación comprometida con su entorno.

Según lo expresado en la RIEB (2011), El proyecto de vida en el alumno “es la manera en como la formación se da en cada persona con base en el compromiso ético”, siendo la meta que nos trazamos para seguir una ruta para alcanzar la meta que cada persona se traza en la vida. Para ello será necesaria una sólida formación en valores, donde la reflexión de las acciones induzca a una actuación bajo la conciencia de las consecuencias que esto conlleva, por lo que tendrá que estar basado en la ética, responsabilidad y compromiso consigo mismo y con la sociedad en general.

Las competencias para la vida, el perfil de egreso, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados definidos en el Plan y Programas de Estudios 2011, constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, proponiéndose la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo, desde las dimensiones nacional y global. De acuerdo a la dimensión nacional, favorece en la construcción de una identidad personal y nacional de los alumnos para que valoren su entorno y vivan y se desarrollen como personas plenas. (SEP, 2011, p. 25).

El Plan de Estudio para la Educación Básica, se estructura en cuatro campos formativos, uno de ellos denominado “Desarrollo Personal y para la convivencia”, integra diversos enfoques disciplinares, relacionados con las ciencias sociales y la psicología incorporando a la formación cívica y ética, la educación artística y física, como medios para formar a los estudiantes para que aprendan a actuar con juicio crítico, en favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a las personas, la legalidad y los derechos humanos.

De igual forma considera formar a los alumnos para la convivencia, entendida esta como la construcción de relaciones interpersonales, con atención a un respeto mutuo, dando solución a conflictos a través del diálogo, sin dejar de lado la educación de las emociones, que permita la formación de personas capaces de establecer relaciones personales y afectivas que lo conduzcan a un desarrollo de su identidad personal y desde esta la construcción de una conciencia social. (RIEB, 2011)

En este señalamiento se fundamenta el motivo de esta investigación, ante la interrogante del cómo hacer para que se logre esta identidad personal, pero sobre todo la formación del autoconcepto, que va más allá de un saber quién es el alumno, sino aceptarse tal cual es, desarrollando una buena autoestima, autoimagen y sobre todo confianza en sí mismo.

Los principios pedagógicos son las condiciones especiales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa. En esta reforma educativa se definen doce principios, todos importantes e ineludible su trato, sin embargo se hará énfasis en algunos de ellos que orientan al docente para impulsar acciones que deriven en una mediación viable para lograr el desarrollo de los alumnos en forma integral. (SEP, 2011,26)

Uno de ellos es el 1.3 que refiere a generar ambientes de aprendizaje. Al respecto surge una necesidad que implica al docente a modificar los ambientes de aprendizaje, siendo este el espacio en que el alumno desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje. La importancia de tomar este principio como un aspecto relevante y motivador para que se capture la atención del alumno, pero sobre todo se logre su participación activa. (SEP, 2011, 28)

Igualmente el principio 1.4 que consiste en trabajar en colaboración para construir el aprendizaje; con base en este principio la escuela tendrá que tomar en cuenta lo siguiente; que sea inclusivo, defina metas comunes, favorezca el liderazgo compartido, permita el intercambio de recursos, desarrolle el sentido de responsabilidad y corresponsabilidad, entre otros.(SEP, 2011,28)

Un tercer principio el 1.8 que proclama favorecer la inclusión para atender la diversidad. Ya no es posible que sigamos pensando en un alumno con características únicas, sino se habrá de reconocer que como individuos cada niño tiene sus particularidades, una formación distinta desde el ámbito familiar que le distingue o le afecta en su actuación en el ámbito escolar. (S.E.P, 2011, p. 35)

Finalmente, el principio 1.11, referido a reorientar el liderazgo ante la disyuntiva que habrá de ser un compromiso personal y de grupo, bajo una relación horizontal que se caracterice por el diálogo informado, favoreciendo la toma de decisiones en el aprendizaje del alumnado.(S.E.P, 2011, p. 37)

Estos cuatro principios resumen parte del sustento de la propuesta, para lograr que los alumnos conformen y desarrollen un mejor autoconcepto, a partir de su interacción con los compañeros de clase o escuela, en un ambiente de cooperación, favorable para el desarrollo de sus competencias personales y sociales.

1.2.4 La Educación Física en la Reforma Educativa 2011

Uno de los programas disciplinares de esta reforma es educación física, señala como enfoque didáctico el desarrollo global de la motricidad, comprendiendo que esta desempeña un papel fundamental en la exploración y el conocimiento de su corporeidad, sus habilidades y destrezas motrices, caracterizándose por que el alumno comparte y construye un estilo propio de relación y desarrollo motor. (S.E.P. 2011)

La motricidad concebida como la integración de actuaciones inteligentes creadas y desarrolladas con base en la necesidad de movimiento, seguridad y descubrimiento tiene al juego motor como su principal instancia para lograr que el alumno vaya al encuentro de sí mismo, haciendo posible ese descubrimiento de lo que es, reconociendo todas sus capacidades, para finalmente aceptarse como es.

En uno de los objetivos se establece que: “Desarrollen el conocimiento de sí mismos, su capacidad comunicativa, de relación, habilidades y destrezas motrices mediante diversas manifestaciones que favorezcan la corporeidad y su sentido cooperativo” (SEP, 2011, p. 152). Acorde con lo anterior la Educación Física en la Educación Básica, pretende que los niños y los adolescentes:

- Desarrollen su motricidad y construyan su corporeidad mediante el reconocimiento de la conciencia de sí mismos, proyectando su disponibilidad corporal; se acepten, descubran, aprecien su cuerpo y se expresen de diversas formas utilizando el juego motor como medio.
- Propongan actividades que les permitan convivir en ambientes caracterizados por el buen trato, el respeto, el interés, la seguridad y la confianza, afianzando sus valores a partir de la motricidad.
- Participen en acciones de fomento a la salud en todo su trayecto por la Educación Básica, compartiendo y reconociendo su importancia como un elemento primordial de vida, a partir de prácticas básicas como la higiene personal, la actividad física, el descanso y una alimentación correcta.
- Reconozcan la diversidad y valoren la identidad nacional, de tal forma que los juegos tradicionales y autóctonos constituyan una parte para la comprensión de la interculturalidad. (S.E.P. 2011, pp. 199-200)

Conocerse a sí mismos, implica una serie de procesos complejos. Un medio para lograrlo es el juego motor, sin duda un recurso didáctico completo y variado, que genera conductas motrices producto del acto lúdico, poniendo al descubierto al niño tal como es, en su estado natural, integrando elementos cognitivos, afectivos y motrices.

Navarro (1998) destaca que el juego desarrolla entre otros aspectos “la dinámica de grupo, el tipo de participación y comunicación, la complejidad de la tarea, la progresión de la situación motriz, así como para las distintas etapas de la vida: infancia, pubertad, adolescencia, juventud, madurez, senectud. p. 48.

1.3 Planteamiento del Problema

Todo desarrollo humano realiza dos procesos: uno de maduración y otro de mutación o cambio. Entre el primer y segundo proceso se atraviesa por una crisis a lo que se le denomina estadio o etapa, son liberadoras y generadoras de conflicto y angustia. Una de ellas es la adolescencia que no tiene una fecha exacta de inicio o de término (demostrado que se cursa entre los 10 y 19 años), caracterizándose por un periodo de transición entre la pubertad y el estadio adulto. (Buil, Iñaqui, Ros, Pablo, 2001)

Los niños y niñas de 10 a 12 años, son parte de este periodo, presentando cambios importantes y abruptos en los aspectos físicos, psicológicos, sexuales y sociales, en un tránsito de la niñez a la etapa de adolescente. Esta etapa que cursan alumnos escolarmente se encuentran en 5° y 6° grado del nivel de primaria, se ha observado que presentan dificultad en la forma de interrelacionarse afectando severamente sus estados de ánimo, y valoración de sí, disminuyendo su autoestima.

Actualmente los efectos del uso tecnológico es un elemento que se suma a esta crisis al ser parte de su uso o (mal uso) cotidiano, al ocuparlos en forma indiscriminada sin orientación, usándolos para resolver las dudas, satisfacer la necesidad de interrelacionarse con los demás, al grado tal de volverlos distraídos, poco sociables y violentos, alterando frecuentemente la convivencia con sus compañeros en el aula y el patio escolar.

Este uso regular de los medios, conlleva a la reducción de su espontaneidad, influenciado su desarrollo al tomar como ejemplos personajes que son producto de la mercadotecnia, elegidos con toda intención para provocar el consumismo, afectando su autoconcepto, definido como “la percepción que cada uno tiene de sí mismo, que se forma a partir de las experiencias y las relaciones con el entorno, en las que las personas significativas desempeñan un papel importante” (Garma, A. y Elexpuro, I, 1999, p. 23)

Saltan a la vista en cualquier escenario áulico, de educación física o recreo, los efectos de este fenómeno, al comportarse no como son, sino tratando de imitar a sus ídolos, perdiendo fuerza su identidad, su naturaleza, complicando el proceso para aceptase como son, reflejándose en una convivencia inadecuada y en algunos casos un bajo aprovechamiento escolar.

Otro aspecto que influye en la formación del autoconcepto particularmente el no académico, es la intervención pedagógica del docente resultando negativa si su acción didáctica resulta adversa a las demandas de la pre-adolescencia complicando el tránsito por esta etapa, al hacer partícipe al alumno de actitudes poco comprensivas, poco afectivas, promoviendo actividades competitivas, lo que exalta la rivalidad y división entre ellos y el grupo.

Por lo que cabe preguntarnos:

- ¿Cómo mejorar su autoconcepto no académico, en esta etapa de desarrollo tan vulnerable?
- ¿Qué estrategia, método o medio didáctico es viable para mejorar este autoconcepto?
- ¿Cómo mejorar las relaciones de los alumnos para una mejor convivencia y aceptación social.

1.3.1 Introducción al planteamiento del problema

Referirnos al autoconcepto en la edad de 10 a 12 años donde la etapa de la adolescencia empieza a manifestarse, se describe en términos de carácter psicológico y social, producto del desarrollo cognitivo, puestos en un contexto escolar donde factores como: consciencia de logros y/o fracasos (capacidad cognitiva y psicomotriz), mayor número de relaciones con los otros, afectarán positiva o negativamente la aceptación social. (Fernández & Goñi, 2008, p. 13)

En la adolescencia el desarrollo cognitivo caracterizado por un pensamiento formal, le permite utilizar conceptos generales, diferenciados y ordenados. Su maduración física será importante, estará atento a la imagen externa en relación que con los otros, que al igual que él buscan autonomía e independencia con respecto a sus padres.

Los padres educados en una generación diferente, con paradigmas distintos para relacionarse en sociedad y conocer el mundo, además de la falta de preparación para enfrentar este rol, pone en riesgo el desarrollo del autoconcepto de sus adolescentes, propiciando la generación de conductas que lo atropellan a lo largo del proceso, haciéndolo padecer en vez de disfrutarse para llegar a conocerse y aceptarse como tal, agravándose al entrar en contacto con sus pares que están en la misma condición.

Esta interrelación propicia una problemática en el ámbito escolar, sobre todo en los grados de quinto y sexto de primaria, producto inicialmente de su propio desarrollo y de los contextos familiares diversos que pasan experiencias de vida de toda índole, mismas que pueden favorecer o complicar la convivencia, siendo un foco de atención en las escuelas en la actualidad, debido al incremento en los casos de violencia denominado *bullying*, lo que a la fecha según datos de la Comisión Nacional de Derechos Humanos en México (CNDH), tres de cada 10 estudiantes de primaria ha sufrido alguna agresión por parte de un compañero, seguido de (CNDH, 2014)

En 2009, se dio a conocer que México ocupa el primer lugar en casos de violencia verbal, física, psicológica y social (*bullying*), una cifra obtenida de la educación básica que se ofrece en 23 países, según la Encuesta Internacional sobre Docencia y aprendizajes (TALIS, por sus siglas en inglés), elaborada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2014).

A través de las observación diaria en el espacio escolar, se identifica que el alumno participa de manera regular en un ambiente rígido en el salón de clases, con espacios físicos inadecuados para realizar movimientos en el aula, constante competencia por logros escolares producto de las tradicionales prácticas docentes y del sistema escolar, tendentes a la calificación de sus conocimientos, negando la posibilidad de valorar sus relaciones con sus compañeros y teniendo bajas posibilidades de actividades lúdicas o de relación social y sana convivencia.

Por su parte en la clase de educación física, persiste la práctica de juegos competitivos por encima de juegos no competitivos, dando motivos para que los niños perdedores vivan sensaciones desagradables, de frustración, tristeza, sin una causa que los motive a identificar su verdadero potencial, haciéndolos presa fácil de la violencia que puede traducirse en una baja autoestima. Este tipo de actividades son las que se ponen en cuestión en razón de que en la edad de los alumnos parte de este estudio, es clave para la construcción de su yo, resultando adversa la intervención si esta no tiene una buena orientación o propósito.

1.3.2 Antecedentes del problema

Tradicionalmente el desarrollo del autoconcepto, no es un tema específico que sea tratado pedagógica y didácticamente en la planeación docente, a pesar de que en los contenidos curriculares lo plantea como algo implícito en los objetivos de los Planes y Programas de Estudio 2011.

De manera recurrente vemos prácticas docentes que no revisan en forma consciente esta parte, eso deriva en las problemáticas enunciadas, no queriendo por ello, destacar que esta es una causa por la que el niño no se desarrolla adecuadamente, destacando la forma tan alarmante como se incrementa la violencia, sin que se haga nada por ello.

Un aspecto igualmente importante es el clima escolar, considerado otro elemento más que puede influir en la convivencia sana, definido por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad (LLECE), el cual tiene respaldo en la UNESCO, como:

“el grado en el cual el estudiante se siente a gusto en su escuela y en el aula de clase con base en los sentimientos que despiertan diferentes situaciones en el contexto educativo, relacionados con sus compañeros y docentes. Tiene en cuenta aspectos relacionados con el grado y la tranquilidad que siente el estudiante cuando se encuentra en la escuela, el grado de pertenencia a la institución y la relación con sus compañeros. En grado sexto, además incluye la dedicación y atención que siente el estudiante que le prestan sus docentes, la disciplina (orden) de los estudiantes en el aula y la violencia verbal y física que ocurre en la institución”. (LLECE, 1999)

Estas causas de manera silenciosa van mermando al alumno en su formación del autoconcepto, ya que la adversidad en el contexto puede impedir un sano desarrollo. Los mensajes son otra causa más, que desde la familia señalan su comportamiento con frases como ¡Eres un flojo! ¡Eres malo para aprender! ¡No puedes con tu tarea! ¡Eres un niño malo!, haciendo que el alumno se crea todos esos mensajes, que si no ponemos atención, los irá aceptando si no hacemos algo para ayudarlo a que revise y reflexione que puede hacer para mejorar esas circunstancias.

Al igual la importancia de trabajar paralelamente con sus padres, y todo el colectivo escolar, para que en la medida de lo posible todos participemos de esa construcción, prospectando un clima escolar más afable para todos los alumnos, sobre todo en escenarios lúdico cooperativos.

1.3.3 Definición del Problema

Cada día la escuela recibe alumnado heterogéneo, complejizando los procesos de aprendizaje y las relaciones entre los alumnos, específicamente en los alumnos de 10 a 12 años integrados principalmente en quinto y sexto grado, quienes presentan características de desarrollo (etapa preadolescente), tendentes a desestabilizar sus emociones, generando la problemática de convivencia entre los compañeros, teniendo dificultades para reconocerse y aceptarse a sí mismos, impidiendo que su par deje un mensaje positivo en la construcción de la personalidad, a partir del yo.

Compararse con el otro es un gran problema, acentuándose con la gran diversidad a la que se enfrentan. Un mundo tan diverso de alumnos compromete al docente con ellos. Algunos autores como Marchesi y Martín (1990) fundamentaban el hecho de la diferencia, diciendo:

“la respuesta educativa a esta diversidad tal vez, es el reto más importante y difícil al que se enfrentan en la actualidad los centros docentes. Esta situación obliga a cambios radicales si lo que finalmente se pretende es que todos los alumnos, sin ningún tipo de discriminación, consigan el mayor número posible de capacidades personales, sociales e intelectuales.

Capacidades personales y sociales, son parte del autoconcepto que finalmente el alumno a partir de sus historias de vida, relación en los espacios familiares, escolares, de amigos, van formando o destruyendo una imagen de sí. Por ello es necesario contar con dispositivos didácticos que ofrezcan un escenario pedagógico más viable para la sana convivencia, renunciando a prácticas que potencien la competencia insana o la discriminación de capacidades en los alumnos.

En la RIEB (2011) se integra en los Planes y Programas de Estudio un campo formativo, denominado “Desarrollo personal y para la convivencia”, el cual refiere a las actitudes y procesos de construcción de la identidad personal y de las competencias emocionales y sociales; la comprensión y regulación de las emociones y la habilidad para establecer relaciones interpersonales. Con ello pretende desarrollar los preceptos expresados por Delors (1997), aprender a ser y aprender a convivir. Para dar atención precisa dos ejes fundamentales:

- a) La conciencia de sí
- b) la convivencia.

La conciencia de sí, tiene entre sus componentes: el autoconocimiento, la autoestima, la consciencia del cuerpo y las emociones, la autorregulación, la identidad personal y colectiva, considerados elementos del autoconcepto personal y social. Tratando de encontrar respuesta a través de las prácticas docente en el campo práctico, en las observaciones durante las visitas técnicas en la escuela, evidencian que el docente no tiene variabilidad en la enseñanza.

Desde el ámbito motor un modelo cerrado de enseñanza limita el aprendizaje, como el caso del modelo técnico, suscrito para el logro de un objetivo concreto propio de un proceso finalizado en contraste con un modelo abierto, que parte del paradigma constructivista donde el alumno tiene un papel activo en la consecución de sus propios aprendizajes.

Las actividades que se proponen a partir de este modelo están dirigidas al enriquecimiento del proceso, las actividades han de permitir diferentes elecciones, seguidas de reflexiones sobre las consecuencias de ello, formando parte del ejercicio de activar los procesos para llegar a la conciencia. Cuestión que poco sucede en los patios escolares donde se realiza la educación física. (Contreras, 2008, p. 268)

A través de la práctica profesional y con base en los resultados empíricos obtenidos de las observaciones durante las visitas técnicas que se realizan a los profesores de educación física de manera sistemática, nos indica que esta variabilidad no está presente, el uso del estrategias es limitada, para el caso del juego cooperativo no está aprovechándose al máximo, aplicándose sin intención directa para desarrollar el autoconcepto en los alumnos. Este autoconcepto que se manifiesta en diferentes ámbitos y que impide en muchos casos que los alumnos tengan una valoración adecuada, bajando sus índices de autoestima.

1.4 Preguntas de investigación

¿Cuál es el efecto de la práctica del juego cooperativo en las clases de educación física en el desarrollo del autoconcepto global en los alumnos de primaria de 10 a 12 años?

¿Qué efecto puede producir en el desarrollo del autoconcepto personal y social de alumnos primaria de 10 y 12 años, con la aplicación de un programa de juegos cooperativos?

¿Disminuirá el rechazo social en los alumnos de 10 a 12 años al participar en juegos cooperativos en forma sistemática?

¿Incrementará el valor de la cooperación en los alumnos de 10 a 12 años, al practicar juegos cooperativos?

¿Mejorará el autoconpto lúdico de los alumnos de primaria de 10 a 12 años cooperativo al practicar sistemáticamente el juego cooperativo?

1.5 Justificación del estudio

Desde la implementación de la Reforma Educativa de la Educación Básica 2011 (RIEB), se ha generado una imperante necesidad en los docentes por comprender su fundamentación y más aún por desarrollar las competencias para lograr sus objetivos. Esto implica un conocimiento profundo que clarifique la pertinencia en la organización de los contenidos curriculares expresados en el Plan de Estudios 2011, y la búsqueda de estrategias para actuar pedagógica y didácticamente en forma coherente, relacionándolos con las necesidades que presenta el contexto escolar. Una de las características del Plan de Estudios destaca:

“La dimensión nacional permite una formación que favorece la construcción de la identidad personal y nacional de los alumnos, para que valoren su entorno y se desarrollen como personas plenas, Por su parte, la dimensión global refiere al desarrollo de competencias que forman al ser universal para hacerlo competitivo como ciudadano del mundo, responsable y activo, capaz de aprovechar los avances tecnológicos y aprender a lo largo de la vida” (S.E.P., 2011).

La identidad personal propicia que la persona se reconozca a sí misma, definiéndolos como individuos. Esta identidad está presente porque tiene memoria, de tal suerte que si la perdiera, igualmente perdería la esencia del ser. No obstante esta identidad personal va cambiando conforme el tiempo va avanzando, lo que conlleva a que el niño vivencie etapas que le brindan la oportunidad de ir construyendo esta identidad, influenciada por las relaciones con su entorno.

Esto nos indica la importancia que tiene en el ámbito escolar y la responsabilidad que tiene el docente para que este proceso suceda en forma favorable. El autoconcepto favorece el sentido de la propia identidad, concebida esta no tan solo desde el plano individual sino también desde lo social, constituyéndose como un marco de referencia para interpretar la realidad externa y las propias experiencias, que influye en el rendimiento escolar, condiciona las expectativas, la motivación, contribuyendo a la salud y equilibrio psíquico. (González y Tourón, 1992)

Al reflexionar al respecto de lo hecho para favorecer la construcción de la identidad personal en los alumnos, da cuenta de la poca importancia que ha tenido este ámbito en el pensamiento de los docentes, al enfocar su atención a contenidos curriculares específicos de cada asignatura, dejando de lado la necesidad de centrarnos en el alumno como persona, que posee características individuales propias de su personalidad.

Desarrollar la identidad personal o autoconcepto desde lo escolar, implica un proceso, revisar en forma permanente la imagen que tiene el individuo de sí, propiciando la reflexión de su conducta en el desempeño en todos los ámbitos, particularmente desde la infancia, donde puede influirse para un buen desarrollo.

Pareciera contrario el procedimiento docente, donde lo más común no es ver que se cuida el proceso, sino por el contrario es frecuente ver alumnos “castigados” por no saber comportarse. La educación tradicional centrada en el maestro, caracterizada por el verticalismo, autoritarismo, verbalismo, intelectualismo, tiene como consecuencia, actitudes adversas en el alumno para construir la consciencia de sí, disociando su intelecto del afecto, impidiéndole la observación, análisis y crítica de sus conductas.

Este modelo parece no evolucionar, a pesar de la propuesta teórico práctica que ha traído consigo la Reforma Educativa, las prácticas docentes aún están impregnadas de la escuela tradicional, siendo muy cuestionadas últimamente. Ante esta realidad es importante realizar investigaciones que ponderen el fundamento de la docencia, que conozca y domine sus contenidos curriculares, pero sobre todo que aplique los conocimientos, reflexione su práctica para tomar decisiones en favor de los procesos de aprendizaje de los alumnos.

El autoconcepto social en los niños es un aspecto fundamental para su desarrollo integral, para su seguridad y confianza tan mencionado en los discursos pedagógicos de la educación física, no viéndose reflejados en las prácticas educativas. Los niños siguen sin conocerse a sí mismos, menos aún a aceptarse; por el contrario ha permitido el incremento de la violencia y diferencia con sus pares, formándose una imagen de su cuerpo influenciada por la publicidad, impidiendo el desarrollo de un pensamiento crítico y la suma de esfuerzos para facilitar el aprendizaje.

Estos aspectos representan un referente para los educadores físicos, en la idea de generar conciencia y comprensión del tratamiento de los contenidos curriculares. Derivado de ello, este estudio pretende poner en las manos tanto de los especialistas de educación física como en los demás docentes, la fundamentación del juego cooperativo como estrategia didáctica, para mejorar el desarrollo del autoconcepto en todos sus ámbitos.

Desde esta perspectiva se establece la importancia de este estudio en razón de explicar los beneficios que el juego cooperativo utilizado como herramienta didáctica aporta en el desarrollo del autoconcepto en los alumnos de quinto y sexto grado de primaria y los efectos colaterales que puede tener en el mejoramiento del proceso de aprendizaje. Estos fundamentos dan cabida para poner en manos de los docentes frente a grupo, una propuesta metodológica, basada en el aprendizaje cooperativo.

Esta cultura de la colaboración y cooperación, considerada por unos autores como metaparadigmas del cambio educativo y de la organización de la era postmoderna (Hargreaves, 1999, como se cita en Gavilán & Alario, 2010), respondiendo a los tiempos con bastante coherencia a los retos de un mundo crecientemente complejo, tendente a la globalización, sumido en una crisis de valores, necesitando educar para una ciudadanía universal, abierto a la pluralidad de las migraciones, cuestionador de todas las certezas, pero a la búsqueda de referencias fiables. p 49

Reflexión al respecto ha dado motivo para investigar qué nivel de autoconcepto tienen los alumnos de 10 a 12 años, integrar un diagnóstico, así como implementar un proyecto que favorezca el mejoramiento en las relaciones de los alumnos, propiciando un manejo de valores de manera práctica, disminuyendo en la propuesta de actividades toda clase de violencia, de competencia insana, más aún la posibilidad de mejorar las interrelaciones, alumno-alumno, alumno-maestro, verificando el impacto que causa en el incremento de su autoestima, confianza, seguridad y aceptación de sí mismos. (autoconcepto) y finalmente en su aprendizaje, proponiendo para ello un medio didáctico: el juego cooperativo.

1.6 Objetivo General

Explicar cuál es el efecto que produce la práctica sistemática del juego cooperativo en las clases de educación física, en el desarrollo del autoconcepto no académico de los alumnos de primaria de 10 a 12 años.

1.6.1 Objetivos Específicos

- a) Diagnosticar el nivel de autoconcepto de los niños de 10 y 12 años en la educación primaria.
- b) Instrumentar un proyecto de intervención constituido por juegos y actividades físicas cooperativas en la clase de educación física, a los alumnos de 10 y 12 años, fundamentado en el aprendizaje cooperativo y el desarrollo de valores.
- c) Comparar el autoconcepto de los alumnos de primaria de 10 a 12 años, que participaron del proyecto de juegos cooperativos en la clase de educación física, contra los que no lo recibieron.
- d) Evaluar el impacto en el incremento del autoconcepto en los alumnos de primaria de 10 a 12 años.

1.7 Estado del Arte

El estado del arte es un estudio analítico del conocimiento acumulado que hace parte de la investigación documental:

Se basa en el análisis de documentos escritos, tiene como objetivo inventariar y sistematizar la producción en un área del conocimiento, ejercicio que no debe quedarse tan solo en el inventario, sino que debe trascender más allá, porque permite hacer una reflexión profunda sobre las tendencias y vacíos en un área específica (Vargas y Calvo, 1987, citado en Molina, 2005, p. 73)

1.7.1 Marco de referencia

En el marco de referencia se expresan las proposiciones teóricas generales, teorías específicas, postulados, supuestos, categorías y conceptos como lo propone Ander-Egg (1995), los cuales habrán de servir de referencia para observar la masa de los hechos concernientes al problema que son motivo de investigación.

1.7.1.1 Marco filosófico

En una de sus máximas el griego Sócrates, según lo expresa (Roldán, 2010), decía “conócete a ti mismo”. Lo primero para él, era el conocimiento personal, de uno mismo, después se daría paso al conocimiento del universo, a lo exterior. El control de los impulsos, la serenidad de espíritu, el alejamiento del lujo y las pasiones, eran las enseñanzas que daba Sócrates en su tiempo. Afirmaba que conocerse es salir del sí mismo para aprender. P. 44

En la era Socrática una tarea principal de todo hombre era ocuparse del sí, para ello debía dedicar un tiempo libre el cual era un requisito indispensable. Tal pareciera que la invitación de aquél tiempo, era olvidarse un poco de la cotidianidad para revisar el interior de la persona, el reflexionar sobre el como soy, quien soy. (Roldán, 2010, p. 44)

La doctrina socrática deja un gran legado en el conocimiento del humano como tal, haciendo una exhortación al hombre para que cuide su propia alma para poder acceder a la verdad, superando la corporalidad y el mundo de las cosas, por medio de la inducción y la definición a fin de llegar al verdadero conocimiento. (Roldán, 2010, p. 44)

Uno de sus grandes discípulos, Platón según lo expresa Roldán (2010, p 49), deduce que esta teoría del ser, “aquello que corresponde a la falaz opinión sensible, es mera apariencia ilusoria, mero fenómeno, y la verdadera realidad es lo que corresponde al verdadero conocimiento; es decir, las esencias, tipos universales o ideas”. Esta afirmación es la base del idealismo platónico quien induce una teoría del ser:

“Básicamente, la figura del uno mismo a la que refiere Platón en boca de Sócrates, es el alma. Son numerosas las exhortaciones en las que el sí mismo se identifica profundamente con el alma: es mi alma quien habla contigo, es tu alma a quien me dirijo cuando expreso mi amor, quien te ama a ti mismo es quien ama tu alma. Y esta alma particular que constituye el sí mismo de cada hombre, es al mismo tiempo la Verdad. El alma es la verdad definitiva y eterna del hombre”. p. 49.

En tiempos posmodernos, tal parece que esta invitación difícilmente puede realizarse, el gran número de tareas cotidianas nos aleja de toda posibilidad de adentrarnos en el sí mismo y de revisar que tanto me acepto como soy y si puedo explicar mis comportamientos a partir del Sí mismo.

Esta era posmoderna arrasa con el hombre al desintegrarlo, al desmembrarlo, para ocuparse de todas las cosas de la cotidianidad caminando por el mundo en forma acelerada y sin la conciencia plena de lo que se hace, menos aún del saberse existente en este mundo con una particularidad.

Formar la personalidad desde el ámbito de la psicología, parece advertirnos un mundo muy complejo para la comprensión de ella. Los diferentes teóricos nos conducen por distintos caminos y posturas para estudiarla. De acuerdo a Sollod, Wilson y Monte (2009), las teorías de la personalidad, consideran que:

“la influencia de la cultura y la sociedad en la composición de la personalidad tiene influencia. Los datos conocidos en nuestra visión psicológica occidental, como la existencia de una “crisis de identidad”, están muy lejos de ser universales”. P. 7

Según Van Der Berg (1961), sostenía que “la suposición de una naturaleza fija no es correcta. Afirmó que muchas de las áreas que consideramos parte de la naturaleza humana, en realidad están determinadas por la cultura” (citado en Sollod, Wilson y Monte, 2009, p. 7). De acuerdo a estos conceptos, la formación de la personalidad está sujeta a la interacción de los sujetos con el contexto. Este influenciará en forma determinante en la formación de la persona, de su autoconcepto, del valor que le demos a la imagen que tiene de sí, haciendo referencia a la autoestima.

Al mismo tiempo retomamos los postulados de la teoría de educar con base en el enfoque centrado en la persona, desarrollada por Rogers (1940), la cual sienta las bases en la corriente humanista organizada en las dimensiones biológica, psicológica y social, enfatizando en las respuestas comportamentales, organizadas e intencionales a las que denomina *organísmicas*.

Rogers (citado en González, 2008) introduce el término *sabiduría organísmica*, describiéndola como “el saber innato que se encuentra presente en el organismo como un potencial latente desde el momento del nacimiento y que se va desarrollando a medida que el individuo se abre a la experiencia y aprende de ésta” p. 17.

Cuando Rogers sostiene que el hombre reacciona a la realidad, como la percibe y experimenta, se refiere a que “el individuo percibe y simboliza en su conciencia solamente aquellos estímulos que han sido filtrados y seleccionados por el cerebro, por tratarse de lo que el organismo necesita en ese momento” (González, 2008, p. 17).

Si el hombre aprende al interactuar con otros, es importante retomar el enfoque del aprendizaje colaborativo y cooperativo de Jhonson, Jhonson y Holubec (2004), quienes afirman que el “Proceso enseñanza y aprendizaje, es estructurado deliberadamente por el profesor. La realización de la tarea está basada en la organización de pequeños grupos, para maximizar su aprendizaje y el de los demás”

Para el caso de educación física es fundamental considerar la teoría desarrollada por Carlos Velázquez Callado (2012) quien sostiene una pedagogía especial para aplicar el enfoque del aprendizaje cooperativo, asentando que “la ausencia de oposición en la actividad grupal, implica la inclusión de todos, con independencia de sus características personales, su participación activa en el juego y la diversión sobre la base de superar retos”, teniendo al juego cooperativo como una estrategia viable. Complementado por lo expuesto por Maité Garaigordóbil (2004) “Jugar con otros y no contra los otros” y Terry Orlick, (1986) “Los participantes dan y reciben ayuda para alcanzar objetivos comunes”.

Sobre el autoconcepto Villa y Ausmendi (1999), sostienen que no se puede negar ni restar importancia al hecho de que los resultados de las acciones propias del niño, le sirven como criterio en la formación del concepto de sí mismo. El enfoque es de tipo ontogénico o evolutivo, donde el autoconcepto emerge y se perfila a través de las distintas etapas de desarrollo.

De acuerdo a estos autores, manifiestan que el mundo escolar es un espacio que aporta a los alumnos nuevas experiencias, ricas e intensas acumulando unas imágenes sobre sí, repercuten en el sentimiento de identidad, derivado de ello la importancia de que este contexto sea cuidado, para que el adolescente que inicia esa etapa de desarrollo se interrelacione con sus compañeros en un ambiente adecuado.

Esta teoría es reforzada con lo que sostiene Carl Rogers (1996) aludiendo que el cambio de la conducta humana se realiza derivado de las relaciones interpersonales. El individuo vive en un mundo cambiante, y su experiencia es su realidad, derivada de los preceptos del interaccionismo simbólico o también llamada del espejo, siendo sus autores Cooley (1902) y Mead (1934), planteando que el autoconcepto es consecuencia de las evaluaciones que hacen las personas del entorno próximo, llegando a constituir su autoconcepto como los demás piensan que él es.

Para el ámbito escolar resulta importante la teoría de González y Tourón (1996), quienes afirman que el autoconcepto se aprende y que en su formación incide la valoración de los demás, la comparación de los éxitos y fracasos con las pretensiones, la comparación social y las atribuciones, planteando que este puede cambiar si el sujeto recibe apoyo social de las personas significativas para él (padres, familia, amigos, maestros, compañeros).

Finalmente de las políticas internacionales y nacionales como son: OCDE, OEI, UNESCO, PND, PED, es importante considerar el desarrollo de una persona con valores y competencias, tomando en cuenta:

- 1.- Los preceptos de los cuatro pilares de la educación.
- 2.- El enfoque centrado en el aprendizaje que implica un proceso activo y consciente que tiene como finalidad la construcción de significados y la atribución de sentido a los contenidos y experiencias por parte de la persona que aprende, consistiendo también en un acto intelectual pero a la vez social, afectivo y de interacción en el seno de una comunidad de prácticas socioculturales.
- 3.- El proceso de aprendizaje tiene lugar gracias a las acciones de mediación pedagógica que involucran una actividad coordinada de intención-acción-reflexión entre los estudiantes y el docente.

1.7.1.2 Marco conceptual

Para la construcción del proyecto de intervención se consideraron las propuestas pedagógicas de: Carlos Velázquez Callado (2012), con su pedagogía de la cooperación en educación física, los fundamentos para organizar un programa de intervención de Maite Garaigordóbil L.

Como complemento a los elementos básicos de la propuesta son fundamentales los preceptos de la Pedagogía Vivencial de Garavito y Castro (2011), “El campo de acción debe ser muy lúdico, creativo, abierto y flexible, que le permita aprender a ser un Ser social y productivo, que se construye a sí mismo”; así como los de la Pedagogía Emocional de Chabot y Chabot (2009), quienes sustentan que el desarrollo de competencias emocionales es necesario para que les permitan sentir las cosas, experimentar emociones y reaccionar en consecuencia, finalmente lo propuesto en la Pedagogía de la Intencionalidad de Aguilar y Bize (2001), perteneciente al paradigma humanista, planteando que “el ser humano es conciencia activa y por tanto constructor de realidades”

1.7.2 Desarrollo de personalidad del adolescente

Distintos autores atienden una concepción teórica de la psicología del desarrollo generando diferentes escuelas y corrientes. La caracterización que realizan del adolescente se vincula a cuestiones claves como son el problema y los factores intervinientes en el desarrollo psíquico y periodización que se deriva de la concepción asumida. Las diferentes concepciones aportan un conjunto de conocimientos enfatizando en factores biológicos, sociales y psicológicos.

“I. S. Kon señala la existencia de tres posibles enfoques en los que quedan contenidas las principales tendencias en la caracterización de estas etapas, con independencia que dentro de ellas podamos encontrar innumerables variantes. Estos son el enfoque biogenético, sociogenético y psicogenético”. (Domínguez, 2008, p. 70)

Desde el enfoque biogenético, las teorías de Hall, Freud, Kretschmer y Haensch, entre otros, consideran la maduración de los procesos biológicos como análisis de los restantes procesos del desarrollo. Para Freud la adolescencia se vincula con la etapa genital, se renueva la lucha entre el ello y el yo, reduciendo los cambios biológicos fundamentalmente a la maduración sexual, poniendo en el centro de atención del individuo a la sexualidad. (Bischof, 2010, pp. 41-89)

Para los psicoanalistas la adolescencia es un momento de “ímpetu y borrasca” cuya causa primordial es el conflicto sexual. De esta causa derivan características como: sentimientos de aislamiento, ansiedad y confusión, unidas a una intensa exploración personal que conduce a la definición de sí mismo y al logro de la identidad.

Por otra parte los adolescentes presentan inconsistencia en la forma de actuar ya que luchan contra sus propios instintos, otras veces los aceptan, aman y aborrecen. En la misma medida se rebelan y someten contra sus padres a la vez que los tratan de imitar e igualmente buscan ser independientes. Según Freud el adolescente es idealista, generoso, amante del arte y altruista como jamás lo podrá ser, pero a la vez es egocéntrico y calculador. (Cueli, et. al, 2013, pp. 39-95).

En cambio los representantes de la sociogenética caracterizan esta edad en función de las regularidades que presenta el proceso de socialización del individuo vinculado a las tareas que le plantea la sociedad a cada momento del desarrollo humano. Desde este enfoque Vigotsky sostiene que la adolescencia está determinada por el carácter marginal o situación intermedia que ocupa el sujeto en la relación con los que le rodean. El adolescente a veces es tímido, otras agresivo, tiende a emitir juicios absolutos, que generan conductas marcadas por la falta de seguridad en sí mismos.

El proceso de formación de la personalidad es un proceso de maduración biológica del organismo, históricamente condicionado, de allí que los fenómenos psíquicos son sociales desde el mismo su mismo origen, no son dados de una vez y para siempre al momento del nacimiento, sino que ellos se desarrollarán en independencia a las condiciones de vida y educación a la que el sujeto se exponga.

Por lo que respecta al enfoque psicogenético sitúa su atención en las funciones y procesos psíquicos que caracterizan una etapa determinada, destacándose el desarrollo afectivo como la marcan las teorías psicodinámicas, el desarrollo cognitivo desde la teoría cognitivista y como proceso de autorrealización como indica la teoría personológica.

Un representante de las teorías psicodinámicas es Erikson llamado el “arquitecto de la identidad”, propuso ocho estadios del desarrollo correspondiendo el quinto y el sexto a la adolescencia y juventud. Inicia señalando que el cambio en cada etapa es sucedido de una “crisis de identidad” entendida esta como una regularidad del proceso y no como como un conflicto desorganizador, siempre y cuando la polaridad del “yo se resuelva adecuadamente”. Siendo típica en los adolescentes la polaridad de “identidad vs. Confusión del yo” y en la juventud “intimidad vs aislamiento.

En su búsqueda de un nuevo sentido de continuidad e identidad, los adolescentes tienen que volverá librar muchas batallas de loa años anteriores, aunque al hacerlo deben designar artificialmente a las personales bien intencionadas para que representen los roles de adversarios; están siempre listos para instalar a ídolos e ideales duraderos como los guardianes de una identidad final... El sentido de la identidad del yo es entonces la confianza acumulada en que la identidad interna y la continuidad que se prepararon en el pasado son igualadas por la identidad y continuidad del significado que tenemos para otros como se hace evidente en la promesa tangible de una “carrera” (Erikson, citado en Sollod, et. al. 2009)

Otro autor que merece una mención importante es el psicólogo suizo Jean Piaget, quien desde establece estadios para significar el desarrollo infantil, desde tres etapas del desarrollo intelectual: inteligencia sensorio motriz de 0 a 2 años, inteligencia de la operación concreta que comprende dos subestadios: de 2 a 7 años pensamiento preoperatorio y 7 a 11 ó 12 años pensamiento operatorio y el último estadio denominado inteligencia operatorio formal, que abarca desde 11 ó 12 a 14 ó 15 años.

Según Piaget el nivel superior de desarrollo intelectual, surge en la adolescencia comenzando a producirse constantes transformaciones en los procesos intelectuales, apareciendo el pensamiento operatorio formal, de carácter hipotético deductivo, reflejándose en el interés del adolescente por las teorías generales y la elaboración de juicios sobre la política, la filosofía y el sentido de la vida.

Con referencia a las teorías personológicas, el centro de sus concepciones es la identificación de aquellos contenidos de la personalidad, enmarcados en los trabajos de Spranger quien la concibe desde su propia esencia, teniendo como fenómeno el descubrimiento de la identidad personal.

Como cierre a esta revisión de teorías de la personalidad se afirma que esta es caracterizada por cambios significativos en lo biológico, una posición intermedia entre el niño y el adulto; en cuanto a su estatus social el adolescente es un escolar que depende económicamente de sus padres, quien posee un potencial físico y psíquico muy semejante al de los adultos.

1.7.2.1 Características de los educandos entre los 10 y 12 años

El tránsito por este periodo de vida los alumnos experimentan una serie de cambios notables, los cuales no siempre se presentan en la misma edad ni al mismo tiempo. En la edad de 10 años algunos empiezan a tomar conciencia que están dejando de ser niños. Si bien su cerebro aún piensa como niño, el físico de un niño de diez u once años por ejemplo ya dejará de ser el de un niño para pasar a ser, poco a poco, el de un adulto, sin olvidar la crisis que viven en la adolescencia. Esto explica por qué algunos producto de estos cambios abruptos, se desplacen o actúen con cierta torpeza.

Desde el punto de vista físico, los índices de peso y crecimiento corporal registra un considerable aumento, incrementando su tono muscular y la osificación de sus huesos. Las capacidades motoras de flexibilidad, fuerza, resistencia y velocidad muestran sensible desarrollo, manifestándolo en un despliegue de energía e incansable actividad, siendo frecuente el llegar a los límites de su capacidad que lo lleva a la fatiga, sobre todo los varones que les gusta hacer gala de sus habilidades motoras, disfrutan de la lucha y el forcejeo, se golpean y pelean regularmente sin causarse daño. (Torres, 2001)

En esta etapa se alcanza un grado importante de madurez psicomotriz, incrementa su habilidad, realiza movimientos con mayor precisión, economía y gracia, derivado del alto porcentaje que alcanza a desarrollarse en esta etapa el sistema nervioso. El incremento de las posibilidades sensomotrices permite que con mayor facilidad acceda al aprendizaje y desarrolle destrezas motoras.

Derivado de la cercanía a la etapa puberal, se inicia una diferenciación en la forma que se activan, sobre todo las niñas que inician primero que los varones esta actividad fisiológica, la preferencia por las actividades físico deportivas revelan la necesidad de adaptar las actividades para que no se sientan excluidas.

Los niños viven un duelo por la niñez que está perdiendo y empezará a preocuparse por la identidad, a ello obedece la separación pronunciada de la familia, dependiendo de la intervención familiar, el cómo lo atendieron desde su nacimiento hasta esa etapa, que puede convertirse en un dolor de cabeza.

En el plano social, la interrelación enriquece su madurez social, siendo muy propicia para que se desempeñe en actividades grupales, supeditando sus intereses a los del colectivo, eso les permite participar. Normalmente los juegos de pelota facilitan su integración en grupos, es muy notable su entusiasmo por agruparse en clubes, le encantan las excursiones, paseos, indicando que se presenta la búsqueda de su independencia y seguridad en sí mismo.

Entre los 11 y 12 años se revela el inicio de la pubertad, caracterizándose por el desarrollo de la sexualidad. Desde el punto de vista fisiológico los pulmones y el corazón están en mejores condiciones que el anterior, respondiendo mejor a esfuerzos que demandan resistencia, teniendo una recuperación relativamente rápida. En las mujeres crecen los senos, aparece el vello púbico y axilar. En los varones la voz se torna más grave, su piel de la cara modifica su textura, apareciéndole vello en rostro pubis y axilas. (Torres, 2001, pp. 140-141)

La motricidad en las mujeres es más grácil, en contraste a los hombres que se tornan más bruscos, sobre todo cuando se demandan movimientos finos, se distinguen por ser entusiastas para practicar actividades físico deportivas, así como se muestran interesados y dedicados por el aprendizaje que se materializa con facilidad y rapidez.(Torres, 2001. pp. 139-140)

Socialmente en esta edad la atracción y el interés por el sexo complementario se incrementan, no teniendo éxito la formación de grupos con ambos sexos, pueden solamente reunirse para actividades comunes, no logrando la solidez del conjunto en razón de que las mujeres maduran más rápidamente, dificultando empatar los intereses.

En este periodo son atentos y reflexivos, con capacidad para decidir, debido a la presencia del pensamiento lógico-concreto, prevaleciendo de manera progresiva lo que permite dar paso a un pensamiento analítico y abstracto. A partir de los 10 años el equilibrio emocional se desestabiliza, volviéndose inquietos, irritables, marcados por los cambios corporales que influyen de manera importante su ámbito afectivo, el cual se ve alterado.

De acuerdo a la recomendación del Torres (2001) ajustemos nuestra planificación en la clase de educación física, que las clases se apliquen tomando como base las diferencias enunciadas, sintetizando en que al presentar características morfofuncionales distintas, haciendo énfasis en que cada uno desarrolle las características propias de su edad para evitar la malformación de imagen corporal.

1.7.3 ¿Qué es el autoconcepto?

Diferentes son las concepciones del autoconcepto, entre ellos encontramos siguientes: "Conjunto organizado y cambiante de percepciones que se refieren al sujeto. Como ejemplo de estas percepciones citemos: las características, atributos, cualidades y defectos, capacidades y límites, valores y relaciones que el sujeto reconoce como descriptivos de si y que él percibe como datos de su identidad" (Rogers, 1967)

"Organización de percepciones acerca de sí mismo que le hacen ser al individuo quien es él. El *self* está compuesto de miles de percepciones que varían con la claridad precisión e importancia según la peculiar economía del sujeto". (Combs, 1971)

"Estructura multidimensional compuesta de algunas estructuras fundamentales que delimitan las grandes regiones globales del concepto de sí mismo. Cada una de ellas abarca porciones más limitadas del sí mismo- las subestructuras- que a su vez fraccionan en un conjunto de elementos más específicos -las categorías-, caracterizando así las múltiples facetas del concepto de sí mismo" (L'ecuye, 1985)

Según Marchago, (como se cita en Villa y Auzmendi, 1999) el autoconcepto es considerado como el conjunto de actitudes que un sujeto posee hacia sí mismo y está constituido por los tres componentes esenciales que son: cognitivo, afectivo y conductual. Su función está determinada de la siguiente manera:

1. Cognitivo: definido por el conjunto de rasgos con que se describe una persona, aunque no sean verdaderos u objetivos
2. Afectivo: compuesto por los afectos, emociones y evaluaciones que acompañan a la descripción de uno mismo
3. Conductual: el concepto que una persona tiene de sí misma influye claramente en su conducta diaria.

Desde la perspectiva de Esnaloa, Goñi y Madariaga (2008, pp. 69-72), el autoconcepto juega un papel decisivo y central en el desarrollo de la personalidad. Un autoconcepto positivo está en base al buen funcionamiento personal, social y profesional, dependiendo de él, en buena medida de la satisfacción personal de sentirse bien consigo mismo.

El equilibrio socioafectivo en el alumno a partir de una imagen ajustada y positiva de sí mismo es una de las finalidades de la educación básica, siendo a su vez uno de los objetivos más pretendidos en numerosos programas de intervención educativa, para los que demandan estrategias y recursos que se dirijan a obtener una mejora.

Shavelson, Hubner y Stanton a mediados de los setenta, la definen como “la percepción que cada uno tiene de sí mismo, que se forma a partir de las experiencias y relaciones con el entorno, en las que las personas significativas desempeñan un papel importante”. Estos autores proponen un modelo basado en una concepción jerárquica y multidimensional generando una aceptación generalizada, teniendo como premisa que la modificabilidad del autoconcepto se incrementa en las dimensiones específicas y concretas del mismo, el cual tomamos como base de esta investigación. (Garma y Elempuru, 1999, pp. 23-29)

1.7.3.1. *Enfoque epistemológico*

El autoconcepto ha sido un término acuñado en el ámbito de la psicología. A partir de él se pretende establecer el conocimiento del sí mismo. Muchos autores como James (1890), Cooley (1902), Mead (1934), Allport (1943), Combs (1949) Epstein (1973) Markus (1977) y Gecas (1982), han concebido a este desde sus propias posturas, reconociendo el interés que ha causado y todos los constructos que se relacionen con el *self*. Para quienes participan en el campo educativo es importante conocer todo lo referente a este término, para conducir un proceso de desarrollo del alumno en forma asertiva. (González y Tourón, pp. 27-33)

El origen del autoconcepto podría remontarse a la época de los grandes filósofos como Platón y Aristóteles, quienes trataban de dar una explicación a la dicotomía cuerpo y alma. Platón en el “Fedón”, decía que el alma quedaba atrapada en su cuerpo, lo que ha sido una idea defendida y matizada por innumerables filósofos. (Sierra, 2013, pp. 64-71)

Por su parte Aristóteles en “De Anima”, hablaba del alma como sinónimo de vida: el alma es el principio de la vida, insinuando que el cuerpo y el alma son una misma cosa. Para los filósofos contemporáneos como es el caso de Descartes validaba esa dicotomía, asumiendo que el alma es “una substancia completamente diferente e independiente del cuerpo, materia extensa, y que a pesar de tener una estrecha unión, el alma puede existir sin el cuerpo. (Páramo, 2012, p. 563)

En el Siglo XVII, con Descartes se tenía una expresión “Pienso, luego existo”, si bien pudiéramos actualizar ese pensamiento, nos daríamos cuenta que alude que el ser humano concibe una imagen de sí, le da un valor, y con base en ello manifiesta una conciencia o aceptación de sí.

Ya en el siglo XIX, William James (The Principles of Psychology, 1890), considerado como el precursor del autoconcepto, elaboró una forma convincente de distinguir entre sujeto-objeto y le dio al autoconcepto un tratamiento más profundo que cualquiera de sus predecesores. Su idea clave fue la categorización del yo global en dos aspectos: El "mí", para la persona empírica, y el "yo", para el pensamiento evaluativo, considerando el yo global como la simultaneidad de ambos. (González y Tourón, 1992, pp. 35-47).

Estas dos partes del “sí mismo” tienen características y cometidos distintos dentro del sistema de autoconocimiento. El Yo tendría la misión de conocer, de saber, sería un agente encargado de construir el conocimiento que cada uno tiene sobre sí mismo. Este Yo representa también nuestra conciencia de que somos seres y sujetos independientes de los otros.

El autoconcepto ha sido estudiado desde diferentes enfoques, los que a continuación se describen:

1.7.3.2 Enfoque psicológico

El modelo de William James (1890) es uno de los pilares básicos sobre la moderna visión del autoconcepto y también de la autoestima. James ya apuntó que los otros son un elemento importante en el conocimiento que cada sujeto posee de sí mismo, y esta idea será retornada como eje central en las propuestas de muchos autores posteriores. (Citado en González y Tourón, 1992, p. 36)

González y Tourón (1992), consideran que los sociólogos, más concretamente los que conforman la escuela del llamado “Interaccionismo Simbólico”, reconocieron que ciertos aspectos de la conducta humana no podían ser explicados sin referencia a la conciencia de sí mismo. p. 41

Los interaccionistas convirtieron al autoconcepto en el eje central de su teorización, asentada sobre las ideas de James. De sus máximos exponentes, Cooley (1902) y Mead (1934), nacieron dos escuelas, la Chicago School -interaccionistas procesuales- y la Iowa School -interaccionistas estructurales- que se han ocupado del estudio de la formación y configuración del autoconcepto desde su consideración como fenómeno social. (p. 29)

Cooley, 1902 (como se cita en González y Tourón, 1992) desarrollo la idea del Yo reflejo, afirmando que el autoconcepto es un reflejo de las percepciones que uno tiene acerca de cómo aparece ante los ojos de los otros, expresándolo en tres componentes: la imaginación de lo que parecemos a otras personas, la imaginación de su juicio de esta apariencia y alguna clase de sentimiento acerca de sí mismo. (p. 41)

Tanto Cooley como James postularon la necesidad del autoaprecio que en su opinión se fundamenta en gran medida en las valoraciones positivas que uno recibe de los demás. Cooley en 1902 y Mead en 1925, expresan que el autoconcepto es una construcción de orden social. Las interacciones con los otros permiten dar una imagen y opinión de cómo somos, siendo el lenguaje un medio por el cual se conforman estas imágenes que aportan una información valiosa de nosotros, pero sobre todo cuando esta información es proveniente de la opinión de personas que son importantes para nosotros, a lo que Cooley denomina otros significados.

Según Cooley gran parte del concepto de nosotros mismos se origina en lo que creemos que los otros piensan de nosotros, por lo que en gran medida supeditamos nuestra forma de ser a lo que otros opinan de nosotros. Por su parte Mead, señala la capacidad que tiene el individuo para ser sujeto y objeto postula que el ser objeto para sí solo es posible en el seno del proceso social. Mead se ha preocupado cómo el individuo puede llegar al conocimiento de sí mismo, y alude que esto puede suceder siempre y cuando se pueda poner en el lugar del otro, viéndose a sí mismo desde el punto de vista de sí mismo. (González y Tourón 1992)

Otra teoría es la expuesta por Baldwin que considera que los niños retoman las formas comunes de comportarse sus seres más allegados, imitándolas, considerando a esto una reciprocidad en la construcción de la identidad, dando oportunidad a su vez de ir teniendo un conocimiento de quiénes y cómo son los otros. La imitación como forma de relación y de conocimiento es uno de los elementos influyentes en la construcción emergente del Yo, poniendo en juego no solo el control de sí mismo sino el reconocimiento del otro como el modelo a seguir.

Autoconciencia es un elemento más que considera al sujeto como un ser muy independiente a los otros, pero que a su vez tiene un papel fundamental en las emociones, quien en los primeros años de vida, supone un gran logro cognitivo sobre el cual se fundamentará el desarrollo de las emociones, como el orgullo y la vergüenza. La autoconciencia puede apreciarse en la adquisición de la capacidad de autoreconocimiento.

Discutir acerca del yo (*self*) en el Siglo XX, se centraba en torno a conceptos metafísicos tales como: alma, espíritu, voluntad, etc.; encuadrándose, por tanto, dentro de los ámbitos filosófico y religioso. A mediados de este siglo, en los años setenta, surge un cambio notable en la forma de entenderlo al ser reemplazada una visión unidimensional por una concepción jerárquica y multidimensional del mismo; destacándose el modelo propuesto por Shavelson, Hubner y Stanton (1976).

El autoconcepto global es el resultado de un conjunto de percepciones parciales del yo, adquiriendo un enfoque multidimensional que permite una estructuración jerárquica, a partir de dos componentes: el autoconcepto académico y el no-académico incluyendo este último tanto el autoconcepto social como el personal y el físico.

Conceptualmente el tema autoconcepto, ha causado confusión por la proliferación de términos usados por distintos autores tales como la consciencia de sí mismo, autoimagen, autopercepción, representación de sí, autoestima. No obstante el término utilizado, refiere básicamente a los mismos contenidos.

En términos generales, el autoconcepto es la percepción de sí mismo de manera específica, son las actitudes, los sentimientos, y conocimientos respecto a las propias capacidades, habilidades, apariencia y aceptabilidad social. Aunque los utilizados con mayor frecuencia son autoconcepto y autoestima, algunos autores (Hughes, 1984) reconocen la tendencia a utilizarlos como sinónimos; pero en líneas generales, se acepta que el autoconcepto engloba ambos aspectos.

El autoconcepto considerado una característica inherente al ser humano, implica juicios que le permiten conocerse, reconocerse, definirse; esto es, forman parte de su consciencia de ser y estar. La definición desde varios enfoques permite utilizar diferentes términos como conocimiento de sí mismo, autoestima, imagen de sí mismo y autoconcepto de sí. La formación del autoconcepto se fundamenta por la socialización entre el mundo de los padres y los iguales. (Oñate, 1989)

1.7.3.3 Enfoque social

Superar logros y éxitos, es la barrera difícil que ha enfrentado el autoconcepto, no ha sido por falta de talento o habilidades, sino más bien por el hecho de que algunas personas no tienen una actitud afirmativa hacia el propio derecho de vivir y ser feliz.(Ramón, 2002). El mantenimiento del Yo, tal como se percibe a sí mismo, constituye el motivo central y la clave dinámica de las conductas humanas. El Yo se convierte de esta manera, en el punto central de referencia de la realidad total que afecta a la persona. (Oñate, 1989).

Self y autoconcepto se utilizan de manera intercambiable para referirse al conjunto de autoconocimiento del individuo, surge de la experiencia social al interactuar con otros, son un conjunto de ideas o creencias que las personas tienen de sí mismas, la autoestima, este sistema de ideas dirige la conducta del individuo.

Si bien la autoestima comienza en el ámbito familiar, producto de la relación del niño con sus padres, cuidadores, parientes, aun antes del nacimiento: en la mente de los padres, continúa en el ámbito escolar, en la relación con el docente y el grupo donde conforma sus relaciones afectivas y sociales.

Este proceso no es lineal, donde uno da y el otro recibe; surge de la interacción entre ambos. Cuando el alumno es aceptado y comprendido, devuelve los mismos sentimientos hacia el maestro, por lo que es reconocido y valorado. Generando así un círculo de bienestar, donde la tarea es gratificante para ambos y el clima es propicio para el desarrollo de potencialidades.

La construcción del “yo” inicia con el nacimiento. El bebé esa imagen cálida, frágil, inocente, en cuanto aparece fuera del vientre de la madre empieza a construir su mundo a partir de la exploración constante, siendo su cuerpo el primer elemento para aproximarse a su realidad. Con el paso de los años el pequeño con su característica curiosidad, va adquiriendo más recursos, formando una imagen de su cuerpo, que al tener contacto con los demás va dando forma y concretando en la medida de su crecimiento aceptándolo del todo o parcialmente.

En este espacio de indefinición del alumno, se presenta la oportunidad tanto para sus padres, la familia, pero sobre todo para la escuela, para ofrecerle múltiples y variadas formas, como el juego cooperativo que busca fortalecer la conformación de esta su imagen corporal, de la aceptación de los demás, reflejada en una elevada autoestima para enfrentar cualquier situación de aprendizaje.

“González, (citado en Poveda, 2006). Considera al autoconcepto uno de los tres elementos que conforman la personalidad del alumno, definiéndose como la imagen que uno tiene de sí mismo, siendo determinado por la forma que tiene el individuo para razonar la información que recibe y por los aspectos significativos que tiene esta información con gran carga de afectividad”.

La adolescencia caracterizada por esta carga de afectividad precisa de estrategias que le den estabilidad en este aspecto tan afectado a esta edad, dando con ello importancia a este estudio al relacionar el juego cooperativo como un medio para que el alumno despliegue una serie de emociones que fortalecen su autoestima.

1.7.3.4 Enfoque educativo

La familia, la escuela y la sociedad en general, intervienen en la construcción del autoconcepto, por tal razón su clasificación atiende a distintos ámbitos, como el personal, familiar, físico y social. La educación informal como la que se da en la familia contribuye de manera importante en esta construcción, sin embargo se considera que el espacio escolar, es viable por sus procesos sistemáticos para formar a los individuos, establecidos en un plan de estudios.

Los niños entran en el medio escolar con un autoconcepto, susceptible de ser modificado, como lo afirman González y Tourón (1994 p. 334) afirman que el autoconcepto se aprende y que en su formación incide la valoración de los demás, la comparación de los éxitos y fracasos con las pretensiones, la comparación social y las atribuciones, planteando que este puede cambiar si el sujeto recibe apoyo social de las personas significativas para él (padres, familia, amigos, maestros, compañeros).

Como lo hemos mencionado el adolescente se ve influido no solo por los cambios biológicos y psicológicos, sino por las interacciones sociales que afectan la percepción de sí mismo y de los demás; para complementar lo anterior señalamos que en esta etapa se estructura la personalidad y se acucian cambios, que definirán la estabilidad de características más perdurables.

Estas características de los niños y jóvenes son valores reflejados en la práctica de los juegos cooperativos, potenciando las capacidades individuales para sumarse al grupo, haciendo que los alumnos sean parte de él, se sientan que valen, que pueden, dándoles fortaleza para emprender cualquier reto, encontrando en esto parte del beneficio que este tipo de juego puede aportar al niño en el desarrollo de su autoconcepto.

Villa y Auzmendi (1999) consideran necesario tener un autoconcepto positivo para que el individuo consiga una adaptación adecuada, para la felicidad personal y para el funcionamiento eficaz. Es por ello que la práctica regular de actividades deportivas pueden estar ligadas directamente, con el desarrollo del autoconcepto debido a que promueven la adaptación y el funcionamiento efectivo.

Entre los años 1950 y 1970, se inició un nuevo e importante movimiento teórico dentro de la psicología proveniente de la filosofía, dirigido por Abraham Maslow, Carl Rogers y Viktor Frankl, psicólogos humanistas que presentan una nueva perspectiva del ser humano: una visión positiva, motivadora y digna.

Esta psicología no percibe el desarrollo humano como el producto de fuerzas inconscientes de la mente (psicoanálisis) o como el aprendizaje resultante de estímulos y manipulaciones del medioambiente (conductistas). Para los humanistas, cada ser humano tiene la fuerza para dirigir su destino y forjar su propio desarrollo. El hombre se autodetermina según las decisiones que toma. El humanismo no niega la influencia del medioambiente, pero entiende que ninguna fuerza natural sobrepasa la voluntad del hombre.

Abraham Maslow (citado en Sollod, et, al), explica que el hombre busca caminos de felicidad y dirige sus esfuerzos de vida a lograr su autorrealización, o sea, alcanzar su potencial máximo como individuo. Sostiene que tenemos una tendencia innata para crecer, mejorar, y tomar control de nuestras propias vidas. El alcance de esta virtud consiste en que:

Tiene una percepción de la realidad más eficiente, tiene la posibilidad de aceptar su propia naturaleza con un estilo estoico, acepta lo que no puede cambiarse; es espontáneo y siempre natural, prefiere la sencillez a la ostentación y lo artificial en sí mismo y en los demás; convencional superficialmente para evitar daño a los demás. pp. 288-289

El humanismo se convierte en un medio práctico para ayudar a que las personas se acepten a sí mismos, acepten la responsabilidad de tomar control sobre sus vidas, desarrollen metas de crecimiento personal, y aspiren y trabajen hacia un futuro satisfactorio. Uno de sus temas centrales es el del autoconcepto y la autoestima.

Sostienen los humanistas que la evaluación y los sentimientos que tú sientes por ti mismo influyen dramáticamente en tus motivaciones, actitudes y habilidades para mantener un ajuste socioemocional adecuado. Por ejemplo, el hecho de que te consideres bonita o fea, afecta la manera que percibes el piropo de un admirador. El nivel de educación que aspiras está relacionado a la percepción que tienes sobre tu grado de inteligencia.

1.7.4 Evolución y Teorías del autoconcepto

Uno de los elementos básicos de la competencia psicológica y social de los individuos es su capacidad para conocerse y reconocerse a sí mismo como individuos únicos. Desde muy pronto, y a lo largo del desarrollo, los sujetos buscan explicaciones que les permiten formarse una idea de quiénes y cómo son. Este conocimiento de sí mismos se denomina autoconcepto.

Desde los primeros años la adquisición del pensamiento simbólico y del lenguaje juega un papel muy importante en el asentamiento y desarrollo del Self. El lenguaje permite que el niño pueda pensar y expresar su especificidad como ser de un modo que nunca antes lo había hecho, por ejemplo, mediante el uso de nombres, pronombres o la expresión de deseos o sentimientos.

1.7.4.1 Evolución del autoconcepto

A la edad de dos años, los niños aportan mucha información acerca de su visión de sí mismos, ya que utilizan de forma habitual expresiones referidas a ellos como “yo no lloro cuando me pellizcan” o “yo ya soy mayor”. Estas expresiones, junto con el uso masivo de pronombres posesivos, indican claramente una conciencia por parte del niño de su especificidad frente a los otros.

Si hacia los dos o tres años le pregunta a un niño ¿cómo es?, sus respuestas suelen ser del tipo “soy un niño” o “tengo unos pantalones verdes”, es decir, en torno a características físicas, posesiones o preferencias. Estas respuestas muestran que el niño pequeño basa su conocimiento de sí mismo en categorías, en aspectos muy concretos y en rasgos observables y singulares propias de un pensamiento preoperatorio.

A lo largo de los años preescolares, los niños muestran un considerable avance utilizando cada vez un mayor número y rango de categorías a la hora de describirse. Estas nuevas características incluyen las psicológicas, las emocionales y las conductuales. Asimismo, va siendo capaz de coordinar categorías que antes aparecían dispersas, por ejemplo, pueden describirse como buenos jugando al Xbox 360, Play Station 3, etc.

Otra de las características del autoconocimiento a lo largo de esta etapa es que los niños comienzan a utilizar opuestos, como alegre o triste, para identificarse o identificar a otros. Estas categorías, son entendidas por los niños de estas edades como exhaustivas, en el sentido de que o se es bueno o se es malo.

El pensamiento del niño al inicio de la edad preescolar le impide establecer distinciones y relaciones entre los rasgos psicológicos o actitudinales y los resultados de sus acciones, así, creen que todo se puede alcanzar mediante la voluntad o el deseo. Este rasgo infantil y su progresiva modificación, tiene una de sus vertientes interesantes en la cualidad de las relaciones que establecen los niños con los otros, por ejemplo, los adultos.

Así, mientras que hacia los dos o tres años exhiben rabietas permanentes ante la frustración, progresivamente muestran mayor habilidad de autocontrol, negociación y capacidad de concesión frente a los otros. Este avance está claramente relacionado con el desarrollo de la competencia para comprender sus motivos, deseos, emociones, pensamientos, etc. y las de los demás, es decir, de nuevo con el desarrollo de una teoría de la mente.

1.7.4.2 Teorías del autoconcepto

En los siguientes espacios describiremos las teorías del autoconcepto que han dejado aportes importantes desde diferentes posturas y ámbitos, sobre las cuales se fundamentan los estudios que se realizan, en relación a las afinidades de pensamientos, o la referencia para desarrollar la propia.

1.7.4.2.1 Teoría de William James sobre el *self*.

James es precursor de las investigaciones y generación de teoría sobre autoconcepto. A fines del siglo XIX plantea que lo que sentimos respecto a nosotros mismos depende de lo que deseamos ser y hacer. Este sentimiento está determinado por la proporción que se genera entre nuestra realidad y supuestas potencialidades, siendo una parte nuestras pretensiones y la otra el éxito.

Valorarnos regularmente es a partir del éxito que tengamos, afectando la relación que pueda darse en tanto que va disminuyendo o aumentando el índice del cual partimos. Regularmente el hombre trata con su conducta con el objeto de mejorar su autoestima, de preservar y mejorar las imágenes que tienen de sí mismos en los diferentes dominios sobre todo aquellos que tienen un significado especial. En ello estriba la teoría de James, cada persona ocupará su atención en el desarrollo de sus diferentes dominios, según su jerarquía de valores y características individuales, por lo que el nivel de autoestima dependerá del éxito conseguido. (González y Tourón, 1992, pp. 38-39)

1.7.4.4.2 Teoría del autoconcepto como parte del Interaccionismo simbólico

El interaccionismo simbólico es una corriente importante sobre todo para la psicología social, surge en 1920, encargándose del estudio de la conducta humana desde el ámbito social. Su filosofía atiende raíces moralistas, destacando que el hombre para humanizarse requiere de la sociedad.

Para los seguidores del interaccionismo simbólico la sociedad es donde el individuo adquiere la inteligencia, juicio moral y conciencia de sí mismo, derivado de que en la relación

social se interioriza las reglas sociales y morales de esta. Su enfoque es ambientalista, basado en que el ser interactúa con su mundo exterior y con los otros. El desarrollo de la conciencia de sí mismo, la formación del autoconcepto es su objeto de estudio. Sus principales representantes son Cooley (1902), (Mead 1934) y Kinch (1963)

1.7.4.2.3 Teoría de Coley y Mead.

Cooley y Mead (en McDavid y Harari, 1985) fueron los primeros en sugerir que el concepto de sí mismo nace de las identificaciones y de la interacción con otras personas. Uno adquiere el concepto de sí mismo al asumir el papel de otras personas, poniéndose en su lugar para poder mirarse a sí mismo. Mead describía este proceso como el de asumir el papel del "otro significativo".

En un inicio el niño se ve cómo cree que lo ven las otras personas que son especialmente importantes para él, como padres y maestros. Más tarde el individuo desarrolla un concepto mixto sintetizado a partir de sus interacciones con mucha gente, durante un tiempo largo, y desarrolla un concepto altamente generalizado de otros.

Una concepción colectiva representa otro tipo de papel en el que uno puede incorporarse para voltear y mirarse a sí mismo, este recibe el nombre de "otro generalizado". Cooley (1902) señaló el papel que juega la imaginación en la integración social, hace el análisis del yo-espejo, indicando que uno se ve a sí mismo como se imagina que es visto por los demás, y no realmente como lo ven los otros.

Mead (1934) destacó la importancia de la interacción social en el origen y desarrollo de sí mismo, asevera que este surge en el proceso de comunicación a través de las actitudes y percepciones de los "otros significativos". Mead señaló que el sí mismo es reflexivo, distinguiendo entre el yo como parte actuante y espontáneo del ser, y el "mi" como la parte del sí mismo que reflexiona, juzga, y evalúa a la persona. Cooley y Mead dan una mayor atención al "mi", enfatizando cómo lo social en particular emerge a través de la interacción con los otros. (Harter, 1983).

Cooley (1902), en su teoría del *looking-glass self*, mantiene que el propio proceso de autoconocimiento conduce al individuo a percibirse de la manera que cree que los demás le ven. Es decir, las autopercepciones (unidades mínimas de análisis del autoconcepto) están en función del feedback de otros.

Esta idea expresada inicialmente por Cooley ha sido desarrollada por Mead (1934) señalando que las autopercepciones son construcciones desarrolladas de un contexto social determinado, por lo que se encuentran influenciadas por el comportamiento de los demás con los que se interactúa.

Revisiones del autor hechas sobre la estructura del autoconcepto, le permitieron considerarlo multidimensional (en tanto que habría tantas dimensiones como roles desempeñaba el sujeto a lo largo de su vida) y jerárquico (unas autopercepciones tendrían mayor importancia que otras, por lo que estarían ordenadas de manera jerárquica en base a su centralidad e importancia).

1.7.4.2.4 Teoría de Kinch

Kinch logró sistematizar un modelo sintético, asentando postulados desarrollados por los interaccionistas, afirmando que esta teoría se deriva de lo escrito por Cooley y Mead. Los puntos que engloba este modelo están conformados por los siguientes fundamentos donde el autoconcepto:

- Es la organización de cualidades-atributos y roles, que el individuo se atribuye a sí mismo.
- Emerge de la interacción social y guía e influye en su conducta futura.
- Está basado en la percepción de la forma como otros reaccionan ante él.

Reflexionar sobre la importancia que tienen las interrelaciones entre los alumnos, ante el rompimiento de barreras en los valores individuales y sociales, impactando en un comportamiento que destruye su imagen, es un gran desafío de los docentes, para actuar responsablemente cuidando su lenguaje, su expresión, su sensibilidad y el discurso pedagógico, que haga sentir al alumno comprendido y aceptado, con ello posibilitaremos un ambiente propicio para mejorar las relaciones entre sus compañeros y con el educando.

1.7.4.2.5 El autoconcepto desde la Psicología Humanista

Este tipo de psicología surge en los años 40, su movimiento establece que la conducta de la persona no es un efecto mecánico de los estímulos del ambiente, ni producto de fuerzas inconscientes sino de la interpretación subjetiva que el sujeto hace de la realidad, su núcleo de estudio es el autoconcepto desde la influencia social que tiene sobre su formación. Tiene dos representantes importantes: Abraham Maslow y Carl Rogers.

1.7.4.2.6 Teoría de Maslow

Abraham Maslow (1908-1970) contribuye a la psicología con su “teoría jerárquica de la motivación”, entendiendo que el impulso y fuerza de la humanidad, reside en necesidades que son comunes a toda la especie, aunque estas se manifiesten de distintas formas. A estas necesidades las llamó “instintoides” no instintivas, evitando comparar al hombre con el animal.

Estas necesidades tienen su origen en la libertad y el aprendizaje a diferencia de otras especies, clasificándolas en cinco niveles, ordenadas de las más fuertes a las más débiles. En cuanto más baja sea la jerarquía en una necesidad, más fuerte será su influencia en la conducta y viceversa. Esta clasificación estriba en la relación a la satisfacción para llegar a la autorrealización siendo estas:

- A. Necesidades fisiológicas básicas: la comida, el agua, el oxígeno, el descanso. Es la motivación más potente, que puede hacer que toda la vida de una persona gire a su alrededor en caso de carencia.
- B. Necesidades de seguridad: el bienestar físico, la seguridad y estabilidad psíquica, la vida estructurada. Se trata de necesidades predominantes en la infancia y parecen reconocerse en ciertos problemas psíquicos.
- C. Necesidades de pertenencia y amor: la presencia de los amigos, de la familia, del amor y las personas amadas, la pertenencia a un círculo social en el que entretener

una relación afectiva. Se trata de necesidades que en la sociedad actual fallan muchas veces (de ahí tantos grupos de autoayuda, alcohólicos).

- D. Necesidades de estima: se dividen en dos; por un lado, necesidades de estima por parte de los otros, que se satisfacen cuando la persona se siente respetada y reconocida por lo que hace, y, por otro, necesidades de autoestima, de sentimiento de competencia, de capacidad, de valía y de respeto a los otros.
- E. Necesidades de autoactualización: sólo afectan a las pocas personas que tienen satisfechos los niveles anteriores.

Cuando las personas completan en su mayoría un nivel de necesidades pasan a estar motivadas para completar el siguiente nivel (con ciertas excepciones, como la del artista hambriento o la huelga de hambre). Una misma conducta puede satisfacer varios niveles de necesidades (por ejemplo, la conducta sexual).

Además, los cuatro primeros niveles se caracterizan por la motivación del déficit, es decir, por buscar reducir una tensión producida por una ausencia; se trata de conducta dirigida a metas concretas. Sin embargo, el último nivel se caracteriza por la motivación del crecimiento, que nunca termina de saciarse del todo, y la conducta está orientada al proceso de ser más que a la meta, aunque ello conlleve el aumento de la tensión.

A diferencia de tantos teóricos que han especulado sobre la personalidad humana estudiando a las personas aquejadas de trastornos, Maslow se ha caracterizado por su interés no por el lado enfermo del psiquismo, sino por su lado sano. Así, emprendió un estudio de la personalidad a través de la investigación de las personas más felices, sanas y maduras de su sociedad, seleccionándolas por dos criterios: la ausencia de trastornos psíquicos y la mayor autoactualización, es decir, el uso completo de sus talentos, potencialidades y capacidades. Como conclusión.

1.7.4.2.7 Teoría de Rogers

La obra de Carl Rogers se encuentra suficientemente representada en dos obras fundamentales, “Psicoterapia centrada en el cliente” (1952) y “El proceso de convertirse en persona” (1961). Rogers comienza exponiendo algunas de sus convicciones básicas, de las que la más significativa es su defensa de la subjetividad del individuo donde cada persona vive en su mundo específico y propio, y ese mundo privado es el que interesa a la teoría, ya que es el que determina su comportamiento.

Todo individuo vive en un mundo continuamente cambiante de experiencias, de las cuales él es el centro. El individuo percibe sus experiencias como una realidad, y reacciona a sus percepciones. Su experiencia es su realidad. En consecuencia, la persona tiene más conciencia de su propia realidad que cualquier otro, porque nadie mejor puede conocer su marco interno de referencia.

Rogers acepta como única fuente de motivación a la conducta humana: la necesidad innata de autoactualización (ser, ser lo que podemos llegar a ser, ser nosotros mismos, convertir la potencia en acto). Opina que no es relevante para una teoría de la Personalidad elaborar una relación de motivaciones puntuales (sexo, agresividad, poder, dinero, etc.). El hombre sólo está movido por su tendencia a ser, que en cada persona se manifestará de forma distinta.

En la tendencia a la actualización confluyen, por un lado, la tendencia a conservar la organización, obtener alimento y satisfacer las necesidades de déficit (aire, agua, etc.), y por otro, la tendencia a crecer y expandirse, lo que incluye la diferenciación de órganos y funciones, la reproducción, la socialización y el avance desde el control externo a la autonomía.

El niño interactúa con su realidad en términos de esta tendencia a la actualización. Su conducta es el intento del organismo, dirigido a un fin, para satisfacer la necesidad de actualización (de ser) en el marco de la realidad, tal como la persona la percibe (proceso conductual). La conducta supone una satisfacción de las necesidades que provoca la actualización, tal como éstas son percibidas en la realidad fenoménica, no en la realidad en sí.

1.7.4.2.8 El autoconcepto desde la “revolución cognitiva”

A partir de los años 60 se introduce el término cognitivo en la psicología, contribuyendo al reciente énfasis sobre la actividad humana al subrayar que los procesos cognitivos constituyen parte esencial, perfilándose como una tendencia la sustitución del término conducta por el de actividad, notando que este recoge mejor la idea de la presencia de un sujeto activo, caracterizado por:

1. Se una propiedad de un sujeto
2. Abarcar e integrar tres momentos básicos: el de la interpretación del estímulo, el de su transformación y procesamiento, apoyándose en el estado actual del organismo y en la experiencia pasada.
3. Incorporar la retroalimentación en todos los niveles y en todos los momentos,
4. Girar en torno a la organización de la acción.

La psicología cognitiva según González y Tourón (1992):

Reconoce al autoconcepto como núcleo central de la personalidad, su influencia en el afecto y en la regulación de la conducta, su importancia en el ajuste y bienestar personal, su origen social, las conexiones entre el sí mismo real e ideal, la importancia de las aspiraciones e ideales, en la formulación del uno mismo. pp. 83-84

Desde esta perspectiva el autoconcepto es visto como un proceso, en constante construcción fruto de la relación recíproca entre sujeto y medio, influyendo en la conducta a través de dos procesos mediacionales: el afecto y la motivación.

1.7.4.2.9 Teoría de Epstein

Un representante del modelo cognitivo es Epstein. La postura de este autor sobre el autoconcepto es la integración de dos enfoques: subjetiva desde la psicología fenomenológica/humanista y otra objetiva, desde el conductismo, declarando que el concepto del sí mismo, es una teoría propia, derivada de un rigor científico sirviendo para asimilar el conocimiento y resolver problemas del mundo real. Esta teoría del sí mismo se caracteriza por:

- Ser un subsistema de conceptos internamente consistentes y jerárquicamente organizados.
- Contiene diferentes sí mismos empíricos, como el sí mismo corporal, espiritual y social.
- Es una organización de autoconceptos dinámica, que se modifica con la experiencia.
- Esta teoría se desarrolla a partir de la experiencia, especialmente a partir de la interacción con otras personas significativas para él.
- Es un instrumento conceptual para realizar un propósito.

Con sus conceptos ha contribuido a la construcción de la teoría del autoconcepto, el desarrollo de definiciones y modelos operacionales, sirviendo de base para la definición de escalas con propiedades psicométricas.

1.7.4.2.10 Teoría de Bandura

Bandura es otro de los importantes representantes de esta escuela del autoconcepto desde el enfoque cognitivo, proponiendo la teoría de la autoeficacia, refiriéndose al papel de las creencias que tiene de sí mismo, al interpretarse a sí mismo y su conducta, aprendiendo a dirigir y enjuiciar su conducta, a recompensarse o sancionarse, lo cual puede modificar su conducta que influye en el medio ambiente.

Las expectativas de autoeficacia personal referida a la convicción de saberse con la capacidad para realizar con éxito algunas conductas requeridas para producir resultados deseados, son mediadores poderosos de la motivación y acción humana. La forma de orientar la conducta hacia el logro de metas está mediada por la expectativa de resultados, entendiéndose como la estimación que la persona hace producto de resultados anteriores, influyendo en:

- La elección de actividades
- La persistencia frente a la frustración o el fracaso
- La cantidad de esfuerzo a movilizar, y en consecuencia los resultados.

Para Bandura (como se cita en González y Tourón, 1992) la creencia de que una acción producirá ciertos resultados, no se verá afectada si este no tiene dudas de su capacidad para lograrlo; el querer hacerlo no garantiza, se requiere de tener capacidad o al menos experiencias positivas que lo incentiven para hacerlo. pp. 74-77

Siguiendo con sus ideas el autor establece que no se hace una hipótesis sobre las consecuencias de la motivación y actuación que tienen las expectativas, propone tres dimensiones de donde derivan la información de su autoeficacia, siendo estas:

- La generalidad: las experiencias de éxito o fracaso influyen en el desarrollo más general de la autoeficacia.
- La fuerza: Si las convicciones de autoeficacia son intensas, será perseverante en el esfuerzo para conseguir la meta.
- La magnitud: Depende de la dificultad para realizar la tarea, valorando lo detallado para continuar con el esfuerzo.

1.7. 5 El autoconocimiento en las etapas escolares

Al final del periodo preescolar, los niños ya han desarrollado un concepto de sí mismos, sin embargo podríamos decir que dicho concepto es bastante superficial y estático. Su avance en la experiencia social, en el conocimiento de los otros y sus herramientas intelectuales serán el fundamento del progreso a lo largo de los años escolares.

Desde los seis años el autoconocimiento de los niños comienza a ser más complejo e integrado. Enriquece con la posibilidad de coordinar categorías de sí mismo que antes estaban separadas o que eran opuestas. Este mismo progreso es observado cuando describen o intercalan con otras personas.

Es a lo largo de los años escolares cuando el niño será capaz de reconocerse plenamente, de conocer y tomar conciencia de sus estados internos así como de reconocerlos en los otros. Esto posibilita que el niño se describa a sí mismo y a los otros a través de rasgos de personalidad.

Durante estos años, además, los niños comienzan a utilizar otro tipo de categorías que resultan muy interesantes y que tienen que ver con una toma de conciencia de pertenencia a grupos. Así incluyen en sus descripciones, por ejemplo, el que son “seguidores de un equipo de fútbol” o “fans de un cantante”. Ello les permite el acceso a una dimensión de autoconocimiento muy útil: la toma de conciencia de características compartidas con otros, que le identifican con los miembros de un grupo pero que a su vez, no le impiden seguir siendo ellos mismos.

Los niños de estas edades tienden a compararse en rasgos y habilidades con los otros o con sus grupos (Ruble y Frey, 2010). Esto supone un avance personal y social muy importante ya que el niño comienza a percibirse también como un individuo que desempeña roles distintos dependiendo del grupo al que se esté refiriendo (en el equipo de fútbol es delantero, en su casa es el pequeño, en el colegio es el que sabe hacer mejor las cuentas, etc.).

Tomar conciencia de estos distintos roles es una de las bases sobre las que construye su percepción de sí mismo como alguien único frente a los otros. Estos aspectos suponen un progresivo aumento de la capacidad de autorregulación, es decir, de ajustar el comportamiento dependiendo de las situaciones y personas con las que se esté interactuando.

1.7. 6 El autoconcepto en la adolescencia

Las nuevas habilidades intelectuales que se adquieren en la adolescencia suponen un pensamiento potencialmente capaz de trabajar con la abstracción, además de pensar de forma hipotética, lo que contribuye a que el sujeto coordine categorías y rasgos de una forma más compleja y a su vez, pueda generar categorías generales desde rasgos particulares. Esto supone una toma de conciencia de las múltiples dimensiones de uno mismo y la importancia del contexto en su expresión.

Estas capacidades, junto con sus nuevas redes de relaciones sociales, así como la importancia de la que se dota a tales redes, hacen que durante esta etapa de la vida los sujetos tiendan a ocupar parte de su tiempo en analizar cómo son y cómo les gustaría ser. Intentan descubrir y entender cuáles son sus intereses y sus motivos y cuál es su posición ante la realidad y ante los otros.

Durante la preadolescencia, en el terreno del autoconocimiento psicológico y emocional, tienden a pensar sobre ellos mismos en torno a categorías o rasgos únicos y consistentes, de manera que ello rebaja y aleja la probabilidad de enfrentarse a atributos que pudieran llegar a ser contrarios, es decir, tienden a tener una conciencia y conocimiento que podríamos denominar compartimentalizado (Fisher, Linville, Harter), de forma que ésta pudiera ser una estrategia para evitar que rasgos considerados como negativos en un ámbito puedan “contaminar” otras esferas del autoconcepto.

En la adolescencia entre los 11 y 13 años se percibe un aumento de abstracciones en la definición del Yo, incrementándose a su vez la referencia sobre sus atributos personales. En esta edad se refleja una proliferación de roles y nuevas experiencias, haciendo notable la creencia de que es un ser cuyas experiencias y emociones no son comprendidas por los otros, cayendo en un estado de egocentrismo.

Elkind (como se cita en Ramírez y Toro, 2008) identifico dos fenómenos en los adolescentes: a) la fábula personal, que consiste en creer que su vida, preocupaciones y experiencias propias son únicas, y b) Audicencia imaginaria que es creer que todo el mundo está centrado y preocupado por lo que él hace o piensa. Fisher () afirma que el adolescente se encuentra en el nivel de abstracciones simple, resultándole muy costoso relacionar los diferentes aspectos de su yo.

Durante estas edades, las autodescripciones de los sujetos siguen conteniendo rasgos propios de edades anteriores pero ahora aparecen con una nueva cualidad. En las narraciones de los adolescentes sobre cómo son tienen supremacía las características relacionadas con los atributos físicos, psicológicos y, fundamentalmente, las actitudes.

1.7.7 Autoconcepto y autoestima

La autoestima es el componente evaluativo/afectivo del autoconcepto. La descripción del sí mismo estriba connotaciones evaluativas, afectivas y emotivas, considerada regularmente como un aspecto o dimensión del autoconcepto. Lo que hace referencia al error de utilizar el término en un mismo significado.

La autoestima se refiere al valor que el individuo se atribuye, la descripción que hace de sí mismo, que como complementa Coopersmith (como se cita en González y Tourón, 1992) “expresa una actitud de aprobación o reprobación e indica la medida en que el individuo cree ser capaz, significativo, exitoso, valioso” pp. 134-135

La autoestima ha sido definida de distintos modos, no ha sido totalmente unificado el concepto, regularmente ha sido referida a las manifestaciones implícitas y explícitas que una persona hace de sus cualidades o capacidades. Como ejemplo si alguien se muestra tímido, retraído, avergonzado e inhibido por diferentes situaciones, se dice que presenta una baja autoestima; si la persona se muestra con claridad y actúa firme, seguro de sí mismo, se dice que tiene una buena autoestima. Existen varias definiciones las cuales se enuncian a continuación.

- sentimiento valorativo de nuestro ser, del conjunto de rasgos corporales, mentales y espirituales que configuran la persona.
- Es la opinión emocional que las personas tienen de sí mismos, sobrepasa en sus causas la racionalización y lógica de dicho individuo, también puede expresarse como el amor que tenemos hacia sí mismos. (Sánchez, 2013, pp. 11-12)

1.7.8 Componentes cognitivos del autoconcepto

Describirse a sí mismo implica la ilimitada forma en que se puede realizar, cada individuo tiene distintas percepciones dependiendo de los dominios que como persona tenga en diferentes ámbitos: académicos, social, físico, emocional; agregando un ámbito que regularmente los estudiosos no han considerado, el lúdico cooperativo o competitivo desde donde también se tiene una imagen y por la cual crea una percepción de sí.

La autoimagen o autorretrato es la representación mental que tiene el sujeto de sí mismo. Puede tener diferentes autoimágenes haciendo una jerarquización de ellas con base en la significatividad que tiene para él, constituyéndose en el centro del autoconcepto, requiriendo ir más allá de la autoestima. Reconocer que debe atender a aspectos cognitivos como; contenido, estructura, organización, características de la autoconceptualización en las diferentes edades, consistencia de los elementos y estabilidad, dado que cada uno de estos aspectos merece revisión especial para aproximar los diferentes ángulos desde donde se pretenda abordar el desarrollo o estudio del mismo.

1.7.9 Modelos de análisis del autoconcepto

Un modelo surgido de las diferentes concepciones del autoconcepto es el diseñado por Shavelson, Stanton y Hubner en 1976, (como se cita en Gozález y Tourón, 1992), constituido por siete elementos, siendo estos:

1. Es organizado o estructurado. La gente categoriza la vasta información que tiene acerca de sí misma y relaciona unas categorías con otras. Dentro del autoconcepto unas categorías son más particulares o específicas.
2. Es multifacético. Contiene diferentes facetas que reflejan el sistema de categorías adoptado por el individuo. Las experiencias en las diferentes áreas determinan la formación de autoconceptos específicos, distintos entre sí y del autoconcepto general.
3. Es jerárquico. En la cúspide de la jerarquía se encuentra el autoconcepto general, el cual se divide en dos dimensiones: autoconcepto académico y no académico. Dentro del autoconcepto académico quedan englobados los autoconceptos o subáreas específicas (inglés, matemáticas, ciencia e historia) las percepciones específicas dentro de esas áreas concretas (percepciones más ligadas a la experiencia). El autoconcepto no académico, puede ser dividido físico, social y emocional, y estos divididos en facetas más específicas, de modo parecido al autoconcepto académico.
4. El autoconcepto general es estable, pero conforme desciende en la jerarquía llega a ser más dependiente de la situación específica y en consecuencia menos estable.
5. El autoconcepto con el desarrollo se va diferenciando y haciéndose más multifacético. Las diversas facetas del autoconcepto se va perfilando y diferenciando con la edad.
6. Tiene carácter evaluativo.
7. Es diferenciable de otros constructos con los que está relacionado como es el rendimiento académico.

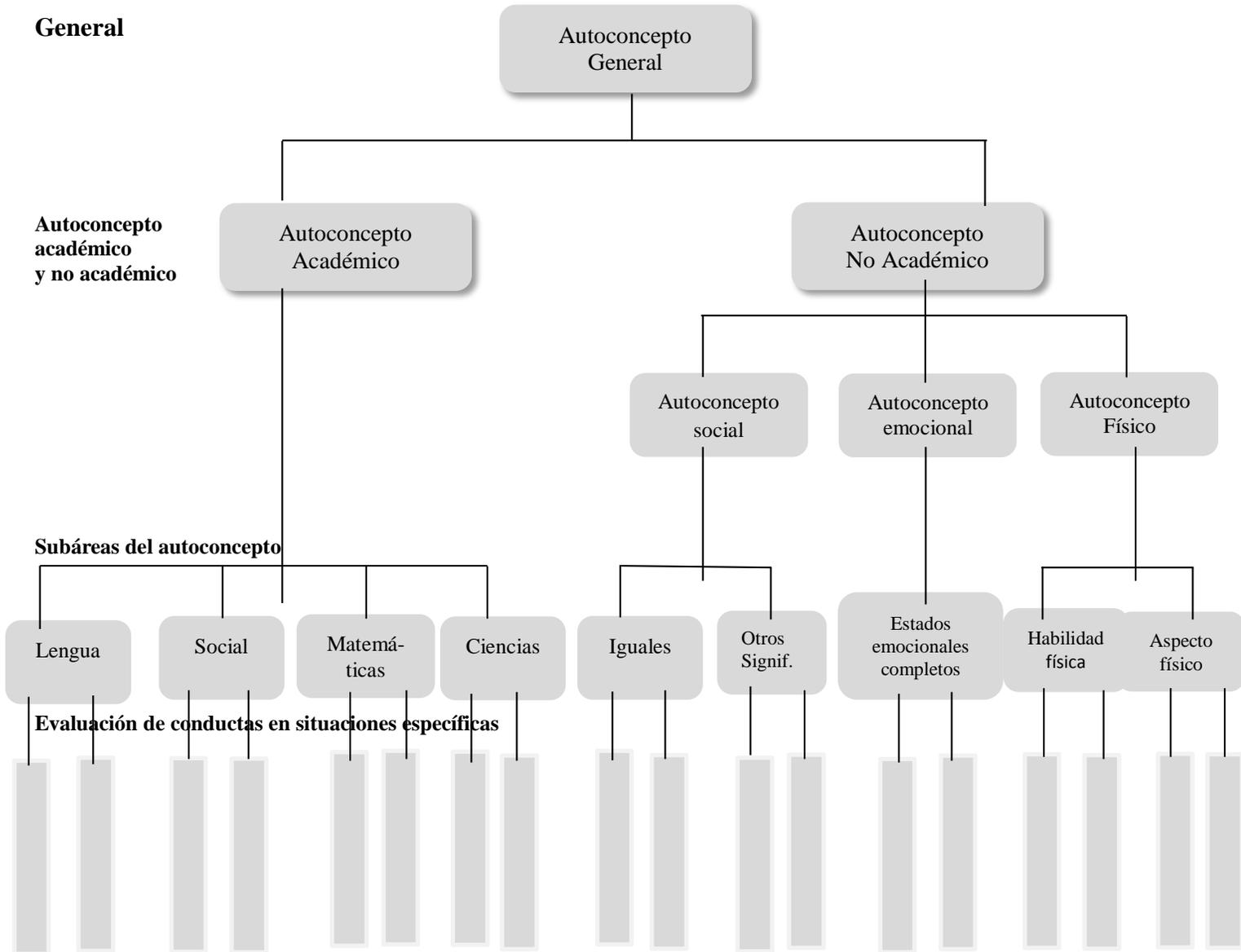


Figura 5 Organización jerárquica y estructural del autoconcepto según Shavelson y cols (1976)
 Fuente: American Research Association como se cita en González y Tourón (1992)

1.7.10 Autoconcepto no académico

El autoconcepto no académico implica descripciones de los sujetos haciendo referencia a aspectos concretos observables de áreas específicas como el aspecto físico, variables emocionales o cuestiones sociales. Una de las aportaciones que hacemos al respecto de este modelo es que falta un aspecto que consideramos relevante en razón de que es una faceta más donde el individuo desarrolla un autoconcepto propio, nos referimos al aspecto lúdico.

El cómo juegas, que tipo de juegos, que habilidades desarrollas forman un aspecto más que el individuo toma como motivación para mejorar la imagen de sí. El aspecto físico no es suficiente para crear una imagen, por contrario, como uses ese físico le da una relevancia a tu autoimagen, autoestima, finalmente autoconcepto. Quedando el modelo como se presenta en la figura No. 6

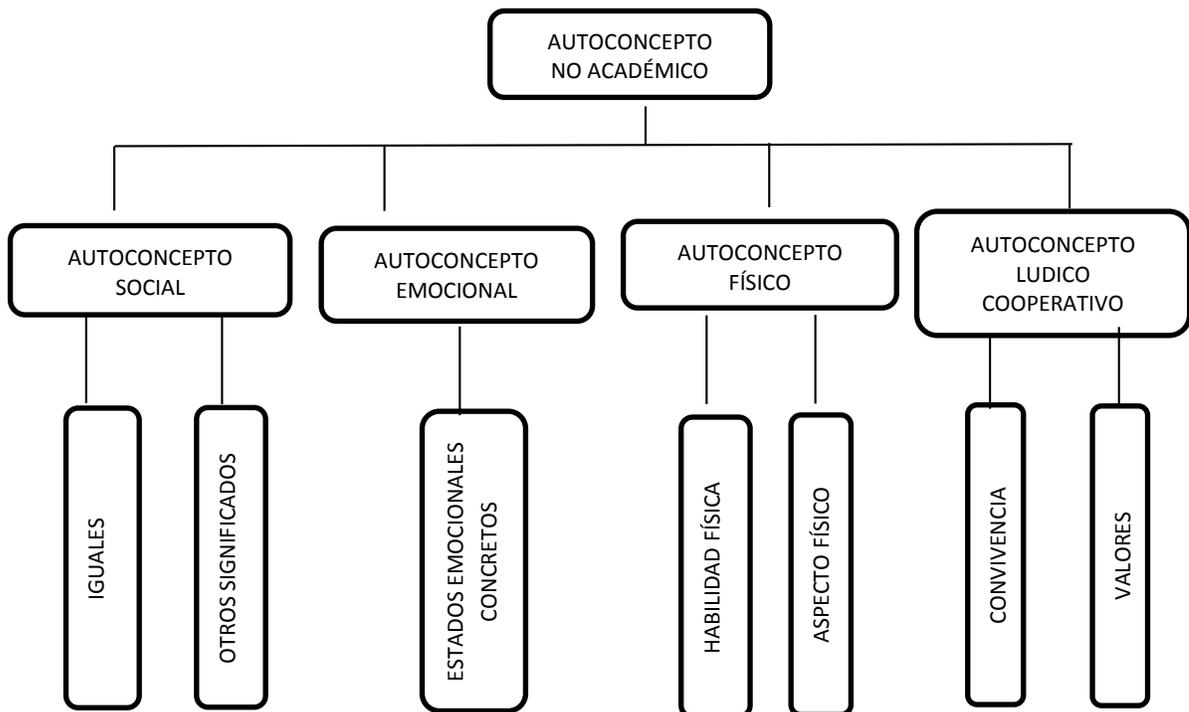


Figura 6. Estructura de autoconcepto no académico propuesta por Shavelson y Cols.
Modificada a propuesta propia

Una definición de estos conceptos, es la que vierten Pappalettera y Kepic (2004), desde el ámbito de la formación de los docentes, quienes participan activamente con el educando, y de quienes en su pedagógica y didáctica deben estar presentes estos componentes del autoconcepto no académico.

1.7.10.1 Autoconcepto social

Referido a la percepción que el sujeto tiene de su desempeño en las relaciones sociales. Esta dimensión está regida por dos ejes: a) la red social del sujeto y su facilidad o dificultad para mantenerla y ampliarla y b) las cualidades que considera importantes en las relaciones interpersonales.

1.7.10.2 Autoconcepto emocional

Este tipo de autoconcepto hace alusión a la percepción del estado emocional del sujeto y de sus respuestas a situaciones específicas, al grado de compromiso e implicación en su vida cotidiana; es decir si el sujeto tiene control de las situaciones y emociones, si responde adecuadamente a los diferentes momentos de su vida cotidiana.

1.7.10.3 Autoconcepto físico

En este caso se refiere a la percepción que tiene el sujeto de su aspecto físico y de su condición física. Una relación cotidiana del cómo nos vemos en el espejo, qué nos refleja, porque puedes estar físicamente de una manera y percibirte de otra.

1.7.10.4 Autoconcepto lúdico cooperativo

Este autoconcepto surge de nuestra propuesta en una combinación de componentes, que al complementarse hacen referencia a la percepción del sujeto para convivir libremente en grupo, en actividades lúdicas que involucre el sano esparcimiento, desarrollo de valores, la cohesión social, el fin común y pensamiento inclusivo.

1.7.13 Autoconcepto y educación física

En la búsqueda de referentes para conocer antecedentes de intervención de educación física para incidir en el desarrollo del autoconcepto, Zulaika, (1999), puntualiza la diversidad de programas que al respecto de la autoestima se han realizado. Reconoce que estos programas de intervención educativa han sido diseñados bajo dos premias:

Lograr un autoconcepto favorable es un resultado educativo valioso en sí mismo.

La mejora del autoconcepto puede generar beneficios de índole variada.

Diseñar un programa hasta el año 2000, se hacían respondiendo a dos modelos:

a) Modelo de mejora del autoconcepto

Entendiendo que las características del autoconcepto influyen o determinan niveles de logro académico, basándose en actividades concretas y encaminadas directamente a mejorar el autoconcepto a través de mecanismos de feedback, couseling, refuerzos, apoyo de las personas significativas.

b) Modelo de desarrollo de habilidades.

Actividades dirigidas al logro, a partir del desarrollo de habilidades. Las actividades propuestas se vinculan con los objetivos propios de la escuela por medio de una educación compensatoria e individualizada.

Estos referentes son un referente viable para el diseño que describiremos en el siguiente capítulo, con propuesta propia para aplicarlo a los alumnos pretendiendo incidir en la formación de su autoconcepto, particularizando en el ámbito no académico, ya que los autoconceptos que componen esta categoría son propios de las acciones que se impulsa en la educación física.

1.7.13 Identidad corporal

La identidad es el conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás; la conciencia que una persona tiene de ser ella misma y distinta a las demás. Implica y presupone, la presencia del “otro” y el estableciendo de un vínculo relacional de confrontación que permita determinar las diferencias entre uno mismo y ese otro. El sentimiento de identidad se refiere a esa certeza que normalmente tenemos de ser la misma persona a través del tiempo y en diferentes circunstancias, a la certeza de continuidad y mismidad.

Esta mismidad y continuidad no son estáticas. Durante toda la vida, se siguen añadiendo ladrillos al edificio de la experiencia de ser uno mismo. La obra nunca termina, se sigue remodelando, reciclando y modernizando continuamente. No solo eso, sino que algunas de las unidades que parecían sostener la identidad en una época de la vida pueden, con el tiempo, volverse relativamente menos importantes. Así, el ser hijo de nuestros padres o alumno de una escuela pasan a ser unidades conscientemente menos presentes que el desempeño de nuestra profesión o el estar casados con alguien.

En contrasentido la identidad permanece, a la vez que cambia. Jean Marie Barbier (1999) dice “La identidad puede ser definida como un estado y como un proceso”. Como un estado cuando se reúnen los suficientes indicadores o cualidades para calificar como tal, para establecerse o determinarse una noción específica. Como proceso cuando se desarrolla como una construcción cambiante. P.28

En la práctica diaria se produce una movilización del estado-identidad y una construcción del proceso-identidad. Los afectos y las imágenes juegan un papel protagónico en la movilización y en la producción de identidades. Un alumno califica con una identidad corporal de habilidad porque reúne condiciones establecidas, o muestra competencias validadas por él mismo y por su sociedad, que lo identifican como hábil. En la práctica se moviliza ese estado-identidad llamado habilidad, y aparece la oportunidad de desarrollar el proceso de construcción y producción de habilidades.

En la construcción de la identidad siempre está en juego la respuesta que cada uno se da a las preguntas:

¿Quién soy yo?

Soy lo que soy. Identidad subjetiva: Una persona es la conciencia que tiene de sí mismo.

¿Quién quiero ser yo?

Soy el que seré. Identidad operativa: el motor que nos pone en marcha, que nos hace accionar.

¿Quién debo ser yo?

Soy el que debo ser. Identidad preceptiva: responde al modelo, al mandato, al deber.

Alicia Grasso, (2005) nos invita a la reflexión al declarar que la corporeidad no escuchada, aludiendo que:

Está presente en la aplicación del concepto y el uso del cuerpo dual (mente-cuerpo), es el físico aprendido y enseñado, moldeado y entrenado para responder, no para comprender. Porque entre el conocimiento y la aplicación del cuerpo, y el conocimiento y la aplicación de la corporeidad, media una distancia semejante a la que separa tener sexo con hacer el amor. p. 18

Para enseñar aprendizajes significativos corporales es ineludible tener en cuenta los aspectos de la corporeidad de un individuo (sexo, espacio corporal, edad, tiempo corporal, apariencia física, imagen corporal, idioma corporal, biografía, esquema corporal etc.) y del conjunto que ellos representan (alumnos de primer grado de una escuela mixta de frontera, o alumnos varones de una escuela inglesa en barrio residencial, etc.). Es fundamental propiciar el conocimiento de sus diferencias y semejanzas.

Contribuir a la mismidad y continuidad de los alumnos, a la construcción del estado y del proceso de identidad corporal de cada uno de ellos y del grupo en particular, a la interacción constante de las variables subjetiva, operativa y preceptiva. Comprender el cuerpo y sus manifestaciones, preparar al alumno para que se haga amigo con su ser y su moverse, soltándolo, escuchándolo, facilitando la comunicación, la creación y el disfrute.

Si no se enseña desde este pensamiento continuará la discriminación explícita e implícita en la clase donde solo aprenden y participan los mejores, los hábiles, los que responden al deber ser del modelo impuesto, mientras el resto transcurre en actos fallidos, errores y frustraciones que los llevan a odiar la materia y a creerse ineptos, cuando en realidad se les ha estado intentando enseñar desde un modelo que no deseaban ni podían aprender.

La corporeidad es la idea base de cualquier aprendizaje en Educación Física, por ello es necesario desaprender las lecciones instaladas sobre el cuerpo, cambiando las explicaciones y aplicaciones recibidas por aquellas que nos permitan conocer y disponer de una corporeidad que haga posible y factible nuestro ser y estar en el mundo con bienestar.

Es esencial adquirir un constante esfuerzo de renovación y compromiso, para asumir la tarea de construir identidad corporal en Educación Física. Es una herramienta de trabajo docente que no se debe delegar en otra asignatura, si bien el acercamiento a la corporeidad del que enseña y del que aprende sucede en la escuela en todo momento, es la Educación Física la responsable natural de cimentar los fundamentos de identidad corporal en la etapa escolar

En conclusión a estos preceptos que maneja Alicia Grasso, proponemos que no se quede tan solo en la construcción de la imagen corporal, sino trabajar arduamente para que los alumnos además de comprender y amar a su cuerpo, acepten las características, potencialidades de la que son objeto, para evitar frustraciones y malos conceptos de sí mismos, que puede llevarlos a la autodestrucción.

1.7.13 El juego

A través de la historia de la humanidad el juego ha formado parte de su cultura, entendida esta como el conjunto de elementos materiales y no materiales, creados por el hombre. Cervantes, Aguilar y Acitores (2009), aseveran que:

“A través del trabajo el mono antropomorfo se convirtió en hombre, según las corrientes materialistas del pensamiento y tendencias antropológicas, no solo el trabajo fue el único responsable de la evolución y desarrollo del género humano, sino también lo ha sido el juego.

En el periodo paleolítico, según los antropólogos el juego es una naturaleza de los primates, El hombre en la era paleolítica empieza a crear, a través del juego, una serie de manifestaciones culturales cada vez más complejas, como el derecho, la moral, etc. De este modo, el juego se convierte en una faceta muy importante no sólo por lo que conlleva de beneficio psíquico y físico para el ser humano sino también por los cambios que, poco a poco y casi de una forma inconsciente, va generando en la sociedad.

En esta época la actividad física se relacionaba más con cuestiones de supervivencia, dada la necesidad de mantenerse en forma para cazar, huir de las fieras o de los enemigos o atacarles. Se podría decir que el hombre primitivo jugaba por placer y por necesidad.

Para los 4.000 años a. C., surgen los primeros juegos de estrategia con tableros, juegos de pelota más evolucionados (como los de los mayas prehistóricos), la jabalina (con un carácter mixto de juego, entrenamiento, deporte y trabajo), la equitación y un juego similar al 110ádminton.

En Babilonia aparece un juego parecido al actual boxeo (cuyo nacimiento en época contemporánea se encuentra, sin embargo, en la Inglaterra de los siglos XVII-XVIII) y se establecen diversos juegos en fiestas populares. El juego es en esta época un indicador de poder económico y disuasorio para los enemigos.

Poco después, en Egipto, se practican juegos de nueve bolos y, de nuevo, juegos de pelota. Esto ocurre hacia el año 3.000 a. C. Una novedad importante en esta etapa es que se comienza a practicar el juego en terrenos específicamente destinados a este fin, en contraposición a la situación de otras culturas que los practicaban en cualquier espacio por lo general al aire libre. En Egipto, además, los juegos malabares y de otros tipos comparten su lugar con algunos deportes, que alcanzan también gran desarrollo.

En Creta se supone, en cambio, un paso atrás en lo que al desarrollo del juego respecta, ya que en su cultura se extiende el profesionalismo deportivo, cediendo terreno la idea del juego como mero ocio o recreación. Hacia el año 2.000 a. C., en la India, tienen su auge ciertos juegos de canicas, que más tarde tendrán su complemento con otros de reglas desconocidas, y cuyos dispositivos han llegado hasta la actualidad.

Hacia el año 1.000 a. C., surgen los juegos de pelota con un alto grado de especialización de los mayas, de los aztecas, de los etruscos y de los indios (con reglas y terrenos de juego diferentes en cada caso), y algunos juegos de raqueta posteriores en América del Norte. Estos juegos han sido los que más interés han suscitado en los investigadores, hasta el punto de que muchos de ellos los señalan como el origen del deporte actual.

Dos grandes culturas en Grecia y Roma sirven de connotación histórica que ha asumido la actividad lúdica. En la Grecia antigua, el juego tenía una serie de funciones que se pueden resumir en las siguientes:

- contribuir al desarrollo físico, considerado de gran importancia para conseguir una educación completa
- contribuir asimismo a la educación “estética” y moral de los ciudadanos, al tener que seguir una serie de normas de obligado cumplimiento
- desarrollar el espíritu creador
- fomentar el espíritu competitivo, que a su vez ayudará a conseguir el objetivo anterior.

Para los griegos el juego está indisolublemente ligado al culto a los dioses. Ellos eran quienes inspiraban toda competición, tanto deportiva como meramente recreacional. El Holandés Huzinga, autor comúnmente citado para exponer el sentido filosófico del juego, denominó “*agón*” al aspecto competitivo. Los juegos más característicos de la época (excluyendo los que tienen un carácter netamente deportivo) son las luchas a empujones, salto de comba, tirar de la cuerda, danzas acrobáticas y juegos de pelota.

Por el contrario para los romanos la visión del ocio no tuvo continuidad, pues se entiende el trabajo como parte importante de la vida del ciudadano. A pesar de ello, el juego sigue teniendo un papel importante en la sociedad como liberador de la mente, pues es precisamente una recompensa o medio de descanso psicológico tras el cansancio generado por ese trabajo. Es por ello que el propio Estado comienza a impulsar una serie de juegos –no es necesario citar el impresionante desarrollo de los circos, no igualado por ninguna otra cultura a lo largo de la historia- como medio de dominación social.

De este modo, y quizá de una forma casi involuntaria en una cultura que en principio estaba más orientada al trabajo que al ocio, el elemento lúdico adquiere aquí su máximo esplendor, tanto en el simple juego como en el deporte más profesionalizado, que también en cierto modo se entiende como juego.

Los juegos caracterizan la vida cotidiana de los ciudadanos, llegándose a desarrollar durante la mitad de los días del año en ciertas épocas del Imperio. El elemento religioso y el político siguen también muy presentes en la evolución del juego. De hecho, el centro de la actividad política se desplaza del foro al circo, al teatro o al anfiteatro, lo que da idea de su importancia. Los juegos de esta etapa incluyen los columpios, balanzas, juegos circenses y de gladiadores, naumaquias (batallas navales simuladas) y los juegos de pelota, constantes a través de todas las culturas.

En Roma, Platón fue uno de los primeros en mencionar y reconocer el valor práctico del juego, dada la prescripción que hace en Las Leyes, de que los niños utilicen manzanas para aprender mejor las matemáticas y que los niños de tres años, que más tarde serán constructores, se sirvan de útiles auténticos, sólo que a tamaño reducido.

Aristóteles en su obra que se ocupa de los problemas educativos para la formación de hombres libres, menciona en varios apartados de su obra, ideas que remiten a la conducta de juego en los niños. Señalaba que a la edad de cinco años no era bueno orientarlos a un estudio, pero si era necesario la actividad corporal, teniendo varias alternativas para lograrlo, especialmente por el juego, ya que a través de ellos podía imitar la ocupaciones serias de la vida de adultos.

En la Edad Media el juego tenía escasa reglamentación y una estructura sencilla, y se utilizaban pocos objetos. La mayor parte se realizaban al aire libre, rudimentarios, lentos y sin pasión por el resultado. En el Renacimiento se produce un cambio de mentalidad. Lo individual tenía a sustituir a lo colectivo; ya no giraba todo en torno a Dios. Los juegos populares y tradicionales adquieren fuerza, justifican y refuerzan la posición de clase que los practica o que los contempla.

Para la segunda mitad del siglo XIX, aparecen las primeras teorías psicológicas sobre el juego de Spender (1855), Lázarus (1883) y Groos (1898, 1901). E iniciado ya el siglo XX, nos encontramos con Hall (1904) y Freíd. Todas las teorías que desarrollan van a adquirir mucha importancia para la explicación del juego, y serán desarrolladas más a delante.

En tiempos más recientes el juego ha sido estudiado e interpretado de acuerdo a los nuevos planteamientos teóricos que han ido surgiendo en Psicología de Piaget (1932, 1946, 1962, 1966) desde el paradigma cognitivo, destacando la importancia del juego en los procesos de desarrollo. Son muchos los autores que, de acuerdo con la teoría piagetiana, han insistido en la importancia que tiene para el proceso del desarrollo humano la actividad que el propio individuo despliega en sus intentos por comprender la realidad material y social.

Piaget, (1961) realiza un análisis de su concepción de juego, en su libro “La formación del símbolo en el niño” vincula la capacidad de jugar con la capacidad de representar o simbolizar en el niño en los primeros años de vida. En este periodo el niño imagina o finge ser lo que no es, imitando al médico, al bombero, a la mamá, realizando una serie de comportamientos que ha observado, los cuales los interioriza y los convierte en patrones de conducta, lo que ayudará para que en el futuro le sean útiles para adaptarse al mundo cotidiano. pp. 200-220

Los educadores, influidos por la teoría de Piaget, llegan a la conclusión de que la clase tiene que ser un lugar activo, en el que la curiosidad de los niños sea satisfecha con materiales adecuados para explorar, discutir y debatir (Berger y Thompson, 1997). Además, Piaget también fundamenta sus investigaciones sobre el desarrollo moral en el estudio del desarrollo del concepto de norma dentro de los juegos. La forma de relacionarse y entender las normas de los juegos es indicativo del modo cómo evoluciona el concepto de norma social en el niño.

En 1954, Johan Huizinga (como se cita en Mariotti (2009), describía al juego como:

Una acción u ocupación libre, que es desarrollado dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias aunque libremente aceptadas, acción que tiene fin en sí misma, acompañado de tensión, alegría y la conciencia de “ser de otro modo” que en la vida corriente.
Pp. 16-17

Este concepto ha dado motivo para que otros autores interesados en fundamentar el juego, lo han complementado encontrando mayores beneficios como el caso de Callois, 1986, integrando características que lo definen con mayor precisión:

- A. Actividad libre: no existe compulsividad para realizarla a modo de que conserve la alegría, el placer y la diversión.
- B. Separada: porque atiende a espacio y tiempo propio.
- C. Incierta: No tiene un desarrollo ni un final predeterminados.
- D. Improductiva: No crea bienes ni vínculos económicos.
- E. Reglamentada: Está sujeta a normas
- F. Ficticia: Recorre los caminos de la fantasía.

Desde el punto de vista de la forma, Campo (2008), considera que “el juego puede definirse como una acción libre que se siente como algo “que no es lo que parece” y se encuentra fuera de la vida normal y que, a pesar de esto, puede absorber totalmente al jugador, una acción desvinculada de todo interés material y con la que no se adquiere nada útil; que acontece dentro de un tiempo y un espacio expresamente determinados, se desarrolla con orden según unas reglas concretas y suscita unas comunidades solitarias que, a su vez, gustan de rodearse de misterio o de destacarse mediante un disfraz como algo distinto al mundo normal”. (p. 29)

El juego en el niño comprende todas las facetas de su vida: en su desenvolvimiento social, relación con los demás compañeros, relación familiar. Los sentimientos, vivencias y aprendizaje que el niño adquiere durante los primeros años de su vida van a marcar en gran medida la manera de ser, de actuar comportarse en su desempeño diario.

Piaget en el año 1986 realiza un análisis de su concepción de juego, en su libro “La formación del símbolo en el niño” vincula la capacidad de jugar con la capacidad de representar o simbolizar en el niño en los primeros años de vida. En este periodo el niño imagina o finge ser lo que no es, imitando al médico, al bombero, a la mamá, realizando una serie de comportamientos que ha observado, los cuales los interioriza y los convierte en patrones de conducta, lo que ayudará para que en el futuro le sean útiles para adaptarse al mundo cotidiano.

Desde el punto de vista de Sassano, (2003), el juego es una descarga inocente de impulsos dañinos, como compensación necesaria a un deseo dinámico, orientado unilateralmente o como satisfacción de los impulsos que no pudieron ser satisfechos en la realidad, sirviendo para el mantenimiento de la personalidad.

El juego expresa el comportamiento humano. “La personalidad del hombre se objetiviza por el comportamiento y por el conjunto de sus características físicas, intelectuales, emocionales y morales” (Cervantes, et al, 2005). El medio es un factor que influye de manera importante en la formación del carácter del individuo, sin olvidar que la carga genética también participa en esta conformación del ser.

Pueden ser transmisores de los impulsos que llevan al individuo para jugar, los registros genéticos, no necesariamente porque mi antecesor jugó futbol yo seré un jugador de ese deporte, para el caso hay muchos ejemplos, lo que sí es posible heredar es la posibilidad de movimiento como factor básico del juego.

La clasificación del juego según Callois, puede establecerse desde dos posturas, como lo ejemplifica la siguiente figura:

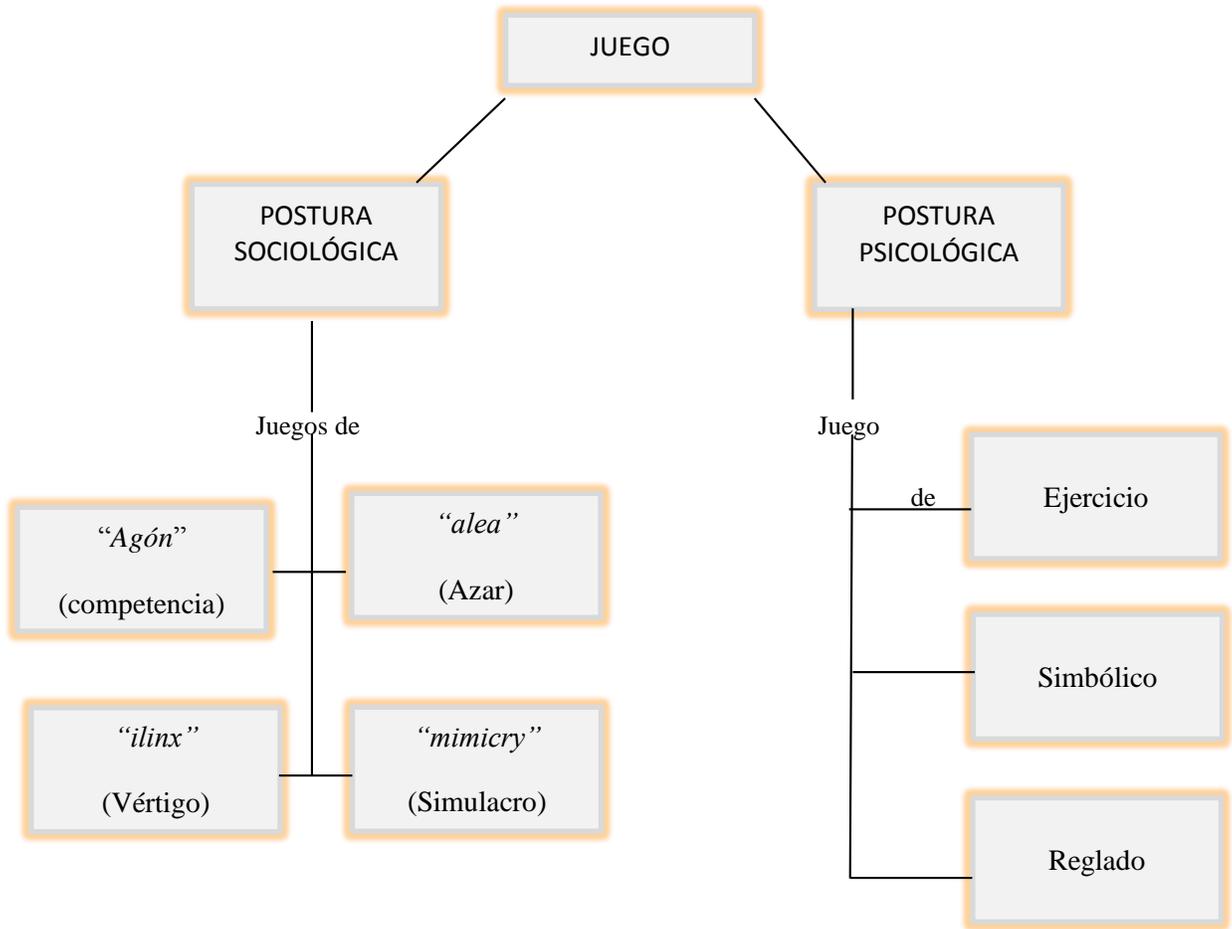


Figura No. 7. Clasificación del juego según Callois.

1.7.13.1 Juego como elemento socializador

El juego es un medio de entretenimiento y diversión, un importante fenómeno educador y formativo de la persona. Pretender el desarrollo social del individuo significa no solo perfeccionar a un sujeto, sino a todos cuantos están unidos en una situación o círculo de relaciones recíprocas.

1.7.13.2 Teorías del juego

Generalmente las bases sobre el por qué se juega, ha sido motivo de estudio por parte de filósofos, sociólogos, educadores, médicos, etc., cada uno de ellos ubico su investigación desde enfoques distintos, no atendiendo a una clasificación única, en cada una de ellas se tendrán enfoques distintos.

Con la teoría del descanso, Lazarus expone que el juego es una actividad que sirve para recuperarse y descansar, después de haber consumido gran parte de nuestra energía, en actividades cotidianas, tomamos al juego como un elemento regenerador, reparador del cansancio.

Otra de las teorías fundamentales es la defendida por Groos; este autor, en su teoría de la anticipación funcional, expone que el juego tiene un sustrato funcional y esencial y que no es un simple desahogo. Sostiene que el juego es un pre-entrenamiento de las actividades futuras del niño, lo cual es verdad, si miramos el juego como una actividad global.

La teoría de la recapitulación, de Hall, dice que en el juego se reproducen formas primitivas de la especie y que sus contenidos corresponden a actividades ancestrales. Por su parte el biólogo Spencer sostiene que el juego es un medio para liberar el exceso de energía infantil mediante el movimiento, acumuladas durante las prácticas utilitarias. Defiende el juego como el camino para conducir los instintos del niño.

Debemos destacar la teoría de Clapèrede porque gracias a él, y a los pedagogos de su escuela, el juego fue introducido en la Educación Física. Según esta teoría, el niño, con el juego, persigue fines ficticios en el mundo del "como si". El juego brinda al niño la oportunidad de obtener compensaciones, que la realidad le niega.

El pedagogo holandés Kohnstam piensa que el mundo del juego ofrece al niño la ocasión de vivenciar que todas las cosas y objetos pueden transformarse a su placer. Así, la escoba se convierte en un caballo, el bastón en espada, etc. Los psicoanalistas consideran sólo aquellos juegos que le pueden ser útiles para el diagnóstico de complejos y rasgos del carácter infantil, con vistas a una curación psicoterapéutica, los juegos son expresiones de tendencias más o menos ocultas.

Teoría de Bühler (1935) considera al juego como una actividad que se lleva a cabo por el placer que produce el ejercicio de una función, la realización de la actividad. Este placer refuerza la propia actividad.

Piaget considera que el juego refleja las estructuras cognitivas y contribuye al establecimiento de nuevas estructura. Constituye la asimilación de lo real al yo. Adapta la realidad al sujeto que así puede relacionar con realidades que por ser muy complejas rebasarían al niño.

Vygotski (1966) y Elkonin (1980), explican que es una actividad lúdica que constituye el motor del desarrollo, posibilitando la creación de Zonas de Desarrollo Próximo (Z.D.P.). La acción lúdica partiría de los deseos insatisfechos que mediante la creación de una situación fingida, se pueden resolver. Así mismo, en el juego el niño se conoce a el mismo y a los demás, además que el juego es una actividad fundamentalmente social.

En recientes investigaciones de la década pasada, Maite Garaigordóbil, Premio Nacional de Educación en 2003 en España, fundamenta el juego cooperativo como algo inherente a la misma naturaleza del niño, refiere la importancia que tiene el juego el desarrollo de la personalidad, planteando una intervención con juegos cooperativos y creativos respaldándose en los estudios de teóricos como Piaget, Vigotsky, Elkoning, Winnicot, Wallon, y Freud, de los cuales sus estudios han dejado muestra de los beneficios que el juego aporta al desarrollo, siendo entre otros:

- Desde el punto de vista intelectual: El juego le sirve de ensayo y error, como experiencia que le permite aprender, estimulando el desarrollo de su pensamiento.
- Desde el punto de vista social. Le permite tratar con sus iguales e ir conociendo a las personas que le rodean, entendiendo las normas de comportamiento y convivencia.
- Desde lo afectivo-emocional. El juego le permite experimentar sensaciones de libertad, entretenimiento y alegría, dándole oportunidad para encausar sus energías, adaptándose a las circunstancias e ir construyendo un equilibrio emocional. pp. 17-18.

Garaigordóbil, (2003), destaca que de acuerdo a estudiosos del juego en el área cognoscitiva, confirman las implicaciones que las actividades lúdicas tienen las siguientes entre otras las siguientes conclusiones:

- El juego manipulativo es un instrumento de desarrollo del pensamiento sustentada en la teoría de Piaget, significando que a través del juego los niños incorporan elementos del mundo exterior en existentes estructuras cognitivas (asimilación), ganando experiencia para dar una respuesta (acomodación)
- El juego es fuente de aprendizaje que crea zonas de desarrollo potencial, validando la teoría de Vigotsky, al relacionar las actividades lúdicas, como los juegos de simulación o de rol, son áreas de desarrollo proximal, operando un nivel cognitivo mayor que en situaciones de no simulación.
- El juego es un estímulo para la atención y la memoria, las investigaciones de Mujina (como se cita en Garaigordóbil, 2003), aportan este hallazgo al comprobar que las condiciones lúdicas hace que la concentración del niño se incremente, la relación de interés por el placer y pertenecer al grupo de juego le obliga a desarrollar esta condición de manera natural.

En el ámbito social, Garaigordóbil (2003) asiente que el juego es un instrumento para lograr la socialización enfatizando que “todas las actividades lúdico-grupales que el niño realiza, estimulan el progresivo desarrollo del Yo social del niño” teniendo beneficios en la comunicación y cooperación con sus iguales, al ver estimulado su diálogo, toma de acuerdos, participar coordinadamente con los demás, brindar ayuda, contribuir a un fin común.

Otro argumento más que cita en su investigación, la autora citada, destaca el beneficio que el juego le facilita al niño su autoconocimiento y desarrollo de su conciencia personal, al relacionarse con los demás y aprender el mundo de las reglas, del si soy, del si me aceptan, ensayando una diversidad de relaciones para aprender a convivir, recibiendo mensajes de los demás para la construcción de la imagen de sí mismo. pp. 26-29

1.7.13.3 El juego lúdico motor

El hablar del juego como lo hemos citado en páginas anteriores, si bien es toda clase de juego, el que más atañe al ámbito de la educación física es el juego motor, el cual surge con la intención de convertirse, dentro de una perspectiva de trabajo globalizado, en un recurso didáctico de primer orden que ayude al desarrollo y consecución de los objetivos, contenidos y competencias, puede contribuir positivamente a la intervención con alumnado con necesidades educativas específicas y al fomento de una educación en valores y multicultural.

Las características más relevantes, que presenta el tipo de actividades de juego motor realizado a lo largo de la educación primaria, serían las siguientes: (Arráez, 1997: 25-27)

- Su intencionalidad educativa. Busca el desarrollo de competencias, objetivos y contenidos relacionados con el desarrollo motor, socio-afectivo y cognitivo de los niños y niñas.
- Su componente motórico, de movimiento. No se trata de un juego estático o de mesa, sino de un juego que pone en marcha los aspectos motrices de las personas, además de los afectivos y cognitivos.
- Su finalidad última debe ser siempre el goce, la alegría y la diversión de los participantes.

El juego motor surge con la intención de convertirse, dentro de una perspectiva de trabajo globalizado, en un recurso didáctico de primer orden que ayude al desarrollo y consecución de los objetivos, contenidos. Puede contribuir positivamente a la intervención con alumnado con necesidades educativas específicas y al fomento de una educación en valores y multicultural.

Sus objetivos didácticos son:

a) Conocimiento de sí mismo y autonomía personal

- Adquirir la coordinación y el control dinámico general del propio cuerpo.
- Aplicar la coordinación visomanual necesaria para manejar y explorar los objetos del entorno.
- Utilizar las propias posibilidades motrices, sensitivas y expresivas en las actividades lúdicas.
- Identificar y valorar las posibilidades y limitaciones propias y ajenas en la ejecución de juegos motores.
- Tener iniciativa para planificar y resolver situaciones lúdicas, y manifestar una actitud tendente a superar las dificultades que se planteen pidiendo la ayuda necesaria.

b) Conocimiento del entorno

- Conocer y respetar las normas de comportamiento en el desarrollo de los juegos motores.
- Conocer y participar en los juegos populares de su comunidad y de otras culturas.
- Planificar y ordenar su acción en función de la información recibida constatando sus efectos en la realización práctica de los juegos motores.
- Establecer relaciones entre la propia actuación y las consecuencias que de ella se derivan.
- Orientarse y actuar autónomamente en los espacios y tiempos del juego motor.
- Integrar social y afectivamente al alumnado con necesidades educativas específicas y al alumnado emigrante.

c) Lenguajes: comunicación y representación

- Utilizar y asimilar las nociones espacio-temporales por medio de los juegos motores.

- Utilizar los juegos motores para evocar situaciones, acciones, deseos y sentimientos tanto reales como imaginarios.
- Descubrir e identificar los elementos básicos del lenguaje corporal por medio de los juegos motores.
- Utilizar las técnicas y recursos básicos de las diferentes formas de expresión y representación corporal para aumentar sus posibilidades comunicativas.
- Comprender y reproducir juegos motores de tradición popular autóctona y de otras culturas.
- Desarrollar el lenguaje oral y escrito, en sus vertientes expresiva y comprensiva, mediante la ejecución de juegos motores.

1.7.13.4 El juego según Pierre Parlebás

Los trabajos realizados a lo largo de varias décadas por Pierre Parlebás (2008) han revolucionado el concepto de educación física en Francia y en otros países, dada la importancia que atribuye a las conductas motrices y afectivas en el plano de la interacción.

Es por ello que valdría la pena reflexionar acerca de los beneficios que aporta el enfoque de la sociomotricidad al desarrollo de la personalidad del niño y el énfasis de esta propuesta hacia el tema de la diversidad, con el objeto de rescatar todos aquellos elementos aplicables en la confección de programas tanto de educación física, como de la formación de profesores específicos

Esta nueva concepción pedagógica de la sociomotricidad emerge como una de las corrientes más recientes que permean el ámbito de la educación física actual. Para Parlebás, el término “psicomotricidad”, tiene el mérito de haber dirigido la atención hacia “la persona” como ser susceptible de desarrollar sus capacidades físicas e intelectuales a través del movimiento.

La sociomotricidad (Parlebás, 2008) explica que el rasgo fundamental de esta situación es la presencia de una interacción motriz, realizando el carácter central de la relación de la persona que actúa con los demás interventores para la realización de la tarea pudiendo ser esta: deportes o actividades colectivas como los juegos no competitivos o cooperativos.

1.7.13.5 Juego y autoconcepto

El autoconcepto considerado la concepción que tenga de sí misma una persona producto de la opinión de los demás, constituye el espejo en el que la persona se mira cuando quiere llegar a su auténtico valor; formándose primeramente en la familia y posteriormente en el ámbito escolar, adquiriéndose progresivamente, teniendo una influencia importante el medio externo.

Una relación importante que se establece entre el juego y el autoconcepto parece saltar a la vista, ya que este constituye el medio más enriquecedor en la relación con los demás, pues supone la primera relación social que establece con sus iguales fuera del círculo familiar. Este trato con otros compañeros va a propiciar la oportunidad del niño para introducirse en un nuevo ambiente social, recuperando del juego la producción de ideas, valores, actitudes y comportamientos. Gutiérrez, 1997, pp. 17-18

1.7.13.6 Juego desde la Teoría sociocultural de Lev Vigotsky

Jugar desde la perspectiva sociohistórica, es centrar su atención en el juego protagonizado o juego de rol, de carácter sociodramático en el que encuentra las siguientes virtudes:

- El juego unido a la tendencia infantil de satisfacción de deseos inmediatos, aparece cuando las necesidades no se cumplen en la actividad, en tal situación, el niño crea una escena ficticia.
- El juego es una actividad lúdica principal en la edad infantil, en la que se afloran procesos internos, fuente de evolución y creación de zonas de desarrollo próximo.
- El niño crea situaciones de juego en las que se impone unas reglas que van unidas al papel asumido en cada situación.

Para Vigotsky, el juego es un mediador que permite no solo los estímulos sino el espacio de encuentro con sus aprendizajes anteriores y con su posibilidad humana comunicativa para redefinir el estímulo y determinar autónomamente su propio concepto, igualmente en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, la capacidad socializadora del juego es básica en el aprendizaje.

Otro concepto más de Vigotsky con respecto al juego es que este es un espacio de construcción de una semiótica que hace posible el desarrollo del pensamiento, conceptual y teórico. Desde temprana edad el niño a partir de sus experiencias va formando conceptos pero estos tienen un carácter descriptivo y referencias en cuanto se hallan circunscritos a las características físicas de los objetos. (Campo, 2008, pp. 47-48)

1.7.14 Teoría del aprendizaje cooperativo

Como antecedentes de esta teoría se remonta a la misma historia de la humanidad, como lo refieren Ferreiro y Espino (2009) preguntándonos ¿Qué sacó al hombre de las cavernas? ¿Qué hizo posible su humanización?, se pueden dar varias respuestas entre ellas: la cooperación, el intercambio, la interdependencia, la socialización de procesos y resultados son sin duda. Si en los inicios de la humanización se tuvo esta necesidad de compartir para sobrevivir, en los tiempos actuales parece que no nos damos cuenta de que estamos como en las cavernas, solo que ahora no son animales de lo que nos defendemos, sino del hombre mismo. Aunados a estas causas la tecnología ha contribuido para que el hombre se vuelva solitario.

Esa capacidad de cooperar, es sin duda un plus para el desarrollo de valores, como el respeto, la tolerancia, etc. Sin ellos, imposible que las comunidades humanas pudieran salir pronto de catástrofes como las ya sufridas en nuestro país. Aunados a estas causas la tecnología que vino a encerrar al hombre y a segregarlo en sus propias guaridas.

Hoy los niños requieren de aprender de manera distinta, haciendo que sus compañeros, sean eso acompañantes en su proceso de vida, siendo sus referentes para formarlos, en ello estriba esta investigación, la necesidad de que los niños construyan una imagen de sí a partir de escenarios lúdicos cooperativos.

El Aprendizaje Cooperativo es precisamente la alternativa educativa que mejor satisface esa necesidad de hacer participar a los educandos en sus aprendizajes. Para que la participación sea pedagógicamente trascendente en la formación del alumno ésta debe diseñarse adecuadamente en la secuencia de actividades que realiza el alumno, para favorecer el aprendizaje y el crecimiento personal con base en dos componentes: la interactividad y las interacciones.

Frecuentemente estas palabras las empleamos como sinónimas, indistintamente. Pasa algo similar con otras muchas, por ejemplo tránsito y tráfico. Pero no es lo mismo interactividad e interacción. La interactividad tiene que ver con la relación que establece el sujeto que aprende con el objeto de conocimiento. Mientras que la interacción se refiere a la actividad y comunicación entre los sujetos implicados en una tarea de aprendizaje.

El concepto de interactividad es eminentemente un constructo piagetiano. Crear una situación de aprendizaje y dejar que el niño/a actúe y aprenda. Mientras que el de interacciones es de fundamentación Vigostkiana: Las relaciones sociales entre los que aprenden son condición necesaria para construir el conocimiento.

Es cierto que durante los últimos 50 años han existido modelos educativos con marcado énfasis en una u otra categoría. Pero la psicología cognitiva y la pedagogía contemporánea han demostrado con estudios experimentales la complementariedad de ambos conceptos y solo cuando en la actividad escolar se alternan ambos componentes de la participación esta contribuye no tan solo que el alumno aprenda como deseamos, sino además este aprendizaje contribuya a su crecimiento personal.

Hoy la participación es elemento clave para la formación de los educandos. No tan solo porque hace que el alumno sea un sujeto activo, consciente y comprometido con la construcción de su conocimiento y de su persona, sino también la participación que favorece el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, los sentimientos y una conducta personal y social acorde con valores altamente apreciados.

Los paradigmas psicopedagógicos surgidos en el siglo pasado dejaron distintos presupuestos teóricos. El conductismo propuso la tecnología educativa y la enseñanza programada, representando en su momento una revolución de la enseñanza. El humanismo por su parte planteo la educación personalizada; por su parte el cognitivismo centro su propuesta en los proyectos y programas de enseñar a pensar y aprender a aprender finalmente el paradigma sociohistórico fundo su concepción teórica en la educación desarrolladora y enseñanza problémica.

En los últimos años del pasado siglo, la concepción constructivista ha venido conformando el significado de aprender y enseñar, como una respuesta histórica a las concepciones realistas o empiristas y a las teorías asociacionistas de aprendizaje, en relación con la realidad: la era del aprendizaje.

La producción del conocimiento ha disminuido su vigencia al movilizarse por lo menos cada cinco años, (Ferreiro, 2009), incrementando su volumen al grado tal que para el alumno es imposible aprender tanto y pronto, lo que hace una modificación en las estructuras de pensamiento para procesar la información.

Como refiere Ferreiro, hablar de constructivismo es relacionarlo con la nueva personalidad del educando que aprenden y se desarrollan en la medida que construyen significados, aseverando que construir no es algo abstracto sino es tomar consciencia de qué sabe y cómo pensar, sentir, estructura y organizar la información y los sentimientos.

En el mismo sentido asiente que el constructivismo no surge en solitario, sino que necesita directa o indirectamente del otro, todo conocimiento se conquista en estrecha interrelación con el contexto cultural, de ahí la importancia de trabajar en conjunto cooperativamente.

El aprendizaje cooperativo desde la teoría de Jhonson, Jhonson y Holubec (1999), es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Comprende tres tipos y grupos de aprendizaje.

- Los grupos formales que funcionan durante un período que va de una hora a varias semanas de clase. En estos grupos los estudiantes trabajan juntos para lograr objetivos comunes, asegurándose de que ellos mismos y sus compañeros completen la tarea de aprendizaje asignada.
- Los grupos informales de aprendizaje cooperativo operan durante unos pocos minutos hasta una hora de clase. El docente puede utilizarlos durante una actividad de enseñanza directa para centrar la atención de los alumnos, para asegurarse de que los alumnos procesen cognitivamente el material que se les está enseñando y para dar cierre a una clase.
- Los grupos de base cooperativos tienen un funcionamiento de largo plazo (por lo menos casi un año) y son grupos de aprendizaje heterogéneos, con miembros permanentes, cuyo principal objetivo es posibilitar que sus integrantes se brinden unos a otros el apoyo, la ayuda, el aliento que cada uno de ellos necesita para tener un buen rendimiento escolar. Estos grupos permiten que los componentes entablen relaciones responsables y duraderas que los motivarán a esforzarse en sus tareas y a tener un buen desarrollo cognitivo y social.

Para conformar los de grupos se requiere tener de dos a cuatro miembros; en caso de duda, al docente le conviene formar pares o tríos de alumnos. Cada vez que se tenga que determinar la dimensión de los grupos cooperativos habrá que tener en cuenta los siguientes factores:

1. Dentro de un par, los alumnos deben manejar solo dos interacciones. Dentro de un trío, habrá seis interacciones que manejar. Dentro de un grupo de cuatro, las interacciones a manejar serán doce. Cuanto mayor es el número de interacciones, mayor será la cantidad de prácticas interpersonales y grupales necesarias para manejar esas interacciones.

2. Cuanto menor es el tiempo disponible, más reducido deberá ser el grupo de aprendizaje.
3. Cuanto más pequeño es el grupo, más difícil será que algunos alumnos se dejen estar y no hagan su aporte al trabajo colectivo.
4. Cuanto más reducido sea el grupo, más fácil será detectar cualquier dificultad que pudieran tener los alumnos para trabajar juntos.

Para que la cooperación funcione bien, Jhonson et al. (1999 a) fundamenta cinco elementos básicos para que la cooperación se cumpla:

1. Interdependencia positiva: Los miembros de un grupo deben tener claro que los esfuerzos de cada integrante no sólo benefician a él mismo sino también a los demás miembros. Por tanto, supone compromiso con el éxito de otras personas, además del propio.
2. Responsabilidad individual: Cada miembro será responsable de cumplir con la parte del trabajo que le corresponda.
3. La interacción: Esta preferentemente será cara a cara. Los alumnos deben realizar juntos una labor, compartiendo los recursos existentes y ayudándose, respaldándose, alentándose y felicitándose unos a otros por su empeño en aprender.
4. Habilidades interpersonales y grupales: El aprendizaje cooperativo es más complejo que el aprendizaje individualista y el aprendizaje competitivo porque requiere que los alumnos aprendan tanto las materias escolares como las prácticas interpersonales necesarias para funcionar como grupo. Así, los miembros del grupo deben saber cómo ejercer la dirección, tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse y manejar los conflictos, y deben sentirse motivados para hacerlo.
5. Evaluación grupal: Los miembros del grupo deben analizar en qué medida están alcanzando sus metas y manteniendo relaciones de trabajo eficaces. Los grupos deben determinar qué acciones de sus miembros son positivas o negativas, y tomar decisiones.

La acción de coevaluación es una función compleja, por lo que hay fortalecer los procesos de interacción a través de actividades compatibles, que intervengan para la determinación de reglas, trabajar el liderazgo democrático.

Otras recomendaciones para que la teoría tenga su efecto, es importante atender lo siguiente:

- a) Todos los alumnos deben estar en condiciones de ver al docente al frente del aula sin tener que retorcerse en sus sillas o adoptar una posición incómoda.
- b) Los distintos grupos deben estar lo bastante separados como para que no interfieran unos con otros.
- c) Para emplear con eficacia el aprendizaje cooperativo, hay que arreglar el aula de modo que los alumnos tengan un fácil acceso a los demás, al docente y a los materiales que necesitan para ejecutar las tareas asignadas.
- d) La disposición en el aula debe permitir a los alumnos cambiar la composición de los grupos con rapidez y en silencio. Durante una clase, el docente puede necesitar que los alumnos pasen de formar grupos de tres o cuatro a trabajar en pares, y luego volver a reunirse en tríos; esto requiere que la disposición del aula sea flexible.

Es importante ir presentando gradualmente los roles a los alumnos a medida que empiezan a trabajar en grupos. Un procedimiento que ha probado ser útil es el siguiente:

- a. Hacer que los alumnos se reúnan en pequeños grupos de aprendizaje cooperativo unas cuantas veces, sin asignarles roles, para que vayan acostumbrándose a trabajar juntos.
- b. Al principio, asignar solo roles muy simples, como los de lector, encargado de llevar los registros y encargado de fomentar la participación. Pueden asignarse solo roles formativos (como los de supervisar el tono de voz y los turnos) hasta que los alumnos estén en condiciones de trabajar cooperativamente de forma sostenida.

- c. Rotar los roles para que cada miembro del grupo desempeñe cada rol varias veces. Introducir periódicamente un nuevo rol, un poco más complejo, comenzando con alguno tal como el de encargado de verificar la comprensión. Agregarlo a la rotación.

1.7.15 Metodología del aprendizaje cooperativo en educación física

La evolución del aprendizaje cooperativo en educación física, principia desde las propias características que la hacen diferente de las demás asignaturas, como bien lo señala Velázquez (2013), el hecho de desarrollarse en un espacio diferente al áulico, con áreas abiertas, interrelación de los alumnos, la acción motriz, le requieren de técnicas propias para su desarrollo.

Grinesky (como se cita en Velázquez 2013, p. 250), propone una estructuración cooperativa en las clases de la educación física, con la idea de incluir a todos los estudiantes, particularmente los alumnos con discapacidad; señalando que este aprendizaje solo será apropiado cuando, además de adquirir y desarrollar destrezas motrices, se refuerzan los comportamientos prosociales y se mejora la autoestima de los estudiantes.

Estos preceptos resultan de importancia para nuestra investigación debido a la intención pedagógica para lo que fueron tomados y los alcances pretendidos. Ciertamente es que al paso del tiempo y derivado de las investigaciones y producciones literarias que específicamente en España han realizado: Buendía (1996), Fernández-Río (1999) Fraile (1993, 1995, 1998) y específicamente para el nivel educativo de primaria: Barba, (2010), Manrique, Vacas y Gonzalo (2011), Pérez Pueyo y Vega, (2006) y Velázquez (2006a), (citados en Velázquez, 2013, p. 252), es que hemos llegado a tener el contacto con el movimiento del juego cooperativo. (Velázquez, 2013, p. 252).

Este tipo de juego es parte de las técnicas de aplicación del aprendizaje cooperativo en educación física, pretendiendo asegurar la presencia de los aspectos elementales para que se consiga el aprendizaje. Para ello y derivado de esta teoría que impulsan Johnson y Jhonson (1995) que hemos citado en páginas atrás, se propone el siguiente proceso de intervención:

1. El docente explica la actividad cooperativa que se va a desarrollar y comprueba que ha sido bien comprendida por el grupo.
2. Refuerza la interacción promotora, insistiendo en que sin la colaboración de todos no se alcanza el objetivo encomendado, recordando algunas conductas que facilitan esta acción, como animar a los compañeros o compartir el material.
3. El docente subraya la idea de que el éxito grupal solo se alcanzará si todos los participantes colaboran, lo que es imprescindible.
4. Los estudiantes participan en la actividad y el docente refuerza durante la práctica, las habilidades y comportamientos que facilitan que el grupo alcance su objetivo.
5. Tras la realización de la actividad, se activa un procesamiento orientado a descubrir que hechos facilitaron o dificultaron el logro del objetivo propuesto.
6. El docente anima al alumnado a que piense y comparta como facilitar o complicar esta actividad. A partir de las ideas que se generen se pueden crear y practicar nuevas actividades cooperativas.

Esta propuesta expresada en (Velázquez, 2013, pp. 257-258), se toma como base metodológica para la elaboración del programa de intervención de esta investigación, aunada a la propuesta de Garaigordóbil en la promoción de actividades que implique su desarrollo prosocial como persona, aportando dos elementos más a esta propuesta.

1. El docente inicia presentando el propósito de la sesión, utilizando para ello una o dos palabras clave como: el respeto y la tolerancia, la integración y el apoyo, todos juntos, colaboración y cooperación, líder y equipo, etc., estas palabras son parte de la metodología.

2. Se propone dos técnicas de evaluación: autoevaluación y coevaluación, en dos momentos de la sesión para manifestar el aprendizaje.
3. Se hace reflexión al final de clase tomando como ejemplos, sucesos de clase que requerimos modificar.

1.7.16 ¿Qué es el juego cooperativo?

El juego cooperativo según Velázquez, (2013) surge como parte de una estrategia pedagógica para contribuir a la paz y la seguridad en el mundo, en razón de los argumentos que expresó Terry Orlick, a convocatoria de Theodore Lents, argumentando que el juego, desde su punto de vista influía en forma importante en el modo de enfrentar los conflictos.

Orlick, investigador de profesión y psicólogo de formación, inicio lo que se le denominó el movimiento de los juegos cooperativos, al ponerlos a disposición del mundo, a partir de una publicación denominada: “All, Together, A manual of cooperative games”. Esta publicación puede considerarse el primer paso, de lo que hoy se ha expandido por todo el mundo, particularmente en el ámbito educativo.

México es el primer país que integra a los juegos cooperativos en los programas educativos oficiales de Educación Física, tanto en el que se imparte en la escuela formadora de docentes, como en los que se aplican en la Educación Básica; proporcionando la S.E.P. a las escuelas, un libro denominado “Las actividades Físicas Cooperativas”, cuyo autor es Carlos Velázquez Callado, impulsando y dando orientación para el desarrollo de la cooperación a través de la educación física. (Velázquez, 2012, p. 3).

Al paso del tiempo han proliferado una serie de textos referidos a los juegos cooperativos, presentándolos en toda clase de espacios pedagógicos como congresos, clínicas, coloquios de carácter nacional e internacional, en toda América Latina y Europa, motivo para llevarlos a la práctica, lamentando el hecho de que sean pocos los que hasta ahora lo promueven.

La propuesta actual desde la perspectiva de Velázquez (2012), quien participa como activista del movimiento por la paz, define al juego cooperativo como “un juego colectivo donde no existe ningún tipo de oposición entre las acciones de los participantes. En el juego cooperativo, por tanto, todos aúnan esfuerzos para lograr un mismo objetivo o varios objetivos compatibles” (p. 40).

Dos importantes autores y promotores del juego cooperativo, Raúl Omeñaca y Jesús Vicente Ruiz Omeñaca en el 2007, como parte de este movimiento y comprometidos con la investigación desde el ámbito de la educación física, hacen referencia a definiciones de varios autores al respecto del tema, entre ellos:

Orlick (1986) quien señalamos como un referente obligatorio y quien prácticamente es el impulsor de esta teoría de juego, hace énfasis en 4 características que distinguen a esta modalidad: libres para crear, libres para cooperar, libres de exclusión y libres de elección.

Slavin (1990), otro significativo representante, centra su definición del juego cooperativo agrega a la propuesta de Orlick, tres condiciones para que se este se dé: una meta común a través de la participación conjunta y coordinada de los miembros del grupo, la contribución de todos, la necesidad de que los jugadores dispongan de habilidades sociales, capacidades motrices cognitivas para responder a las exigencias del juego.

Cavinato, (1993) lo define como el juego en el que se quiere conseguir un resultado que solo puede lograrse si todo el grupo está dispuesto a organizar y coordinar energías, permitiendo poner en práctica sus capacidades, que por regla general no se consideran, ni se utilizan para adaptarse al cambio de reglas.

Finalmente estos autores, ofrecen su aporte, señalando que el juego cooperativo, en su formulación demanda la colaboración entre los miembros de cara a la consecución de un fin común, plantea una actividad conjunta, exige la coordinación de labores o tareas, representa un disfrute de medios, evitando la competición, exclusión, discriminación, eliminación, y competición.

Para Maité Garaigordóbil el juego cooperativo se define desde siete parámetros, placer (se manifiesta con signos de alegría y carcajadas), libertad (es voluntaria y libremente elegida), proceso (no se centra en el resultado, sino en la motivación del juego que es una fuente fundamentalmente intrínseca), acción (jugar es hacer lo que implica una participación activa), ficción (la oposición a la realidad, lo que le permite liberarse de lo que le impone), seriedad (es lo equivalente al trabajo en el adulto) y esfuerzo (el mismo juego le impone perseverar y concentrarse).

De las más recientes aportaciones es la propuesta de Guillermo Martín Martín y Sandra Peno Otero, quienes en el año 2012, hacen gala de un desarrollo metodológico para llegar a una definición de este tipo de juego, llegando a lo siguiente: el juego cooperativo es aquel que impregna a todos los participantes de un objetivo común, una oposición carente de competición entre iguales y que permite una valoración positiva y útil de cada una de las participaciones individuales.

Esto nos permite atrevernos a recoger de todos y de la experiencia vivida en este movimiento, una definición propia del juego cooperativo, describiéndola así: es una actividad lúdica, organizada, de libre elección, con el ánimo de participar integrado en un grupo, evitando la comparación personal, buscando la cohesión social para luchar por un fin común, cuidando que en todo momento la alegría y diversión sean componentes fundamentales que los conduzca a una sana convivencia y un desarrollo de altos valores sociales.

1.7.17 Teorías del Juego Cooperativo

En los juegos cooperativos, los jugadores disponen de mecanismos que les permiten tomar acuerdos previos al juego. Esto es, los jugadores pueden cooperar formando coaliciones de jugadores con el fin de obtener mayores beneficios. En un juego cooperativo no es necesario analizar las estrategias de los jugadores, puesto que éstos actuarán de la forma que consigan mayor beneficio.

Los Juegos Cooperativos se caracterizan por el hecho de que los jugadores pueden sumarse para buscar un beneficio común. Una cuestión importante en la Teoría de Juegos Cooperativos es que en el momento en que varios jugadores deciden cooperar en algún sentido, debe formarse una coalición entre estos jugadores. Los jugadores de esta coalición, en el momento en que se forma, actuarán buscando el máximo beneficio posible para la coalición. Una coalición puede estar formada por cualquier grupo de jugadores de cualquier tamaño. Los beneficios que la unión obtendrá del juego, será función de la coalición, y deberá ser repartido al finalizar el juego entre los jugadores que forman la coalición.

El énfasis presente en el mundo sobre los logros individuales en pos de un nombre y la fama es irracional y egoísta, desvía del camino hacia la fuerza, hacia la unión. Todos estamos interrelacionados, interdependientes y es poco lo realmente significativo que pueda lograrse solo y aislados. El trabajo en equipo y la habilidad para trabajar armoniosamente con otros es más importante que el logro individual.

La cooperación es la esencia de la democracia. Uno trabaja no por la ganancia personal o el reconocimiento sino por el bien de la comunidad completa, con amor en vez de arrogancia. Es importante que cada individuo haga lo mejor pero no es importante ser mejor que otro. Somos amigos, hermanos y hermanas, no rivales. Si algo bueno sucede a mi hermano me regocijo de ello y lo celebro con él, no hay nada que me haga sentir infeliz.

El sentido de competencia que estamos fomentando en los niños hoy los conduce a la envidia, a los celos y a la rivalidad. Siembra las semillas de la división entre seres humanos y destruye el amor y la amistad. La importancia que hemos dado a ganar medallas de oro en la copa mundial o en juegos olímpicos se basa en la propaganda e ilusión. ¿Importa realmente qué ser humano puede brincar un milímetro más alto que todos los demás? No hacemos la pregunta correcta cuando preguntamos ¿quién ganó? La pregunta más importante sería: ¿Disfrutaron del juego?

El juego cooperativo surge como producto de investigaciones desde el ámbito psicológico con la intención de identificar la forma en que el juego influía para afrontar el conflicto. A partir de 1950 se empiezan a publicar una serie de teorías de los juegos cooperativos en oposición a la competición.

Los juegos cooperativos son un medio que, aplicado con rigurosidad y constancia, permite y facilita procesos de autoconocimiento, interacción, socialización, e inclusión, en la comunidad escolar. Los Educadores Físicos y los maestros en general, deberían educar e inculcar este tipo de juego en las labores escolares y asegurar en los estudiantes un futuro lleno de goce, honestidad, respeto y colaboración consigo mismo y con los demás. (Mejía, 2006).

Los siguientes párrafos describen al menos las principales ideas que han aportado todos los integrantes del movimiento del juego cooperativo, que de manera silenciosa y gradual se han sumado, aventurándonos a declararlas como teorías, en razón que son reconocidos por afines a sus ideas, como las características que le han abonado al concepto o práctica.

1.7.17.1 Teoría de Terry Orlick

“Jugar es un medio ideal para el aprendizaje social positivo porque es natural, activo y muy [sic] motivador para la mayor parte de los niños”, declaración hecha por Orlick en su obra “libres para cooperar, libres para crear”. La visión de este autor es que cuando las personas jugar con otros mejor que contra los otros, superar desafíos, no superar a otros y ser liberados por la estructura de juegos para gozar la propia experiencia del juego, es el sustento de su teoría del juego cooperativo.

Una de las consideraciones que deberán tomarse en cuenta para este tipo de juegos, es que deberán elegirse con base en la edad, forma y habilidad, teniendo la ventaja de jugarse en cualquier lugar y casi sin material. Con este juego se pretende enseñar a los niños es a compartir tanto los recursos humanos como los materiales, implicando ideas, capacidades, intereses, sentimientos, estima.

El aprendizaje a través de esta modalidad de juego puede mejorar la capacidad de crear a partir de una atmósfera menos amenazante, lo que hace pensar que los niños estarán en un ambiente agradable, sin el estrés de lograr algo que en muchas ocasiones sobrepasa sus posibilidades individuales, pero cuando se trabaja por una meta común el esfuerzo y la responsabilidad se comparten, dejando una sensación de bienestar.

En estos juegos, se gira en torno a varias libertades, que ayudarán a la cooperación “Medio de diversión y participación, libre de competencia y libre de agresión” (Orlick, T. como se cita en Mejía López, 2006, p. 9). Jugar es un medio ideal para un aprendizaje social positivo porque es natural, activo y muy motivador para la mayor parte de los niños y niñas.

Los juegos implican de forma constante a las personas en los procesos de acción, reacción, sensación, y experimentación. Sin embargo, “si deformas el juego de los niños y niñas premiando la competición excesiva, la agresión física contra otros, los engaños y el juego sucio, estás deformando la vida estos” una frase para la reflexión. (Orlick, 1990, pp. 15-18)

1.7.17.2 Teoría de Enrique Pérez Olivera

“Los Juegos Cooperativos son propuestas que buscan disminuir las manifestaciones de agresividad en los juegos promoviendo actitudes de sensibilización, cooperación, comunicación y solidaridad. Facilitan el encuentro con los otros y el acercamiento a la naturaleza. Buscan la participación de todos, predominando los objetivos colectivos sobre las metas individuales. Las personas juegan con otros y no contra los otros; juegan para superar desafíos u obstáculos y no para superar a los otros” (Pérez Oliveras, 1998, p. 1)

1.7.17.3 Teoría de Rosa María Guitart

Para Guitart (2008), su teoría aboga por un ser humano que no considere la competencia social o personal como su motivación primordial, centra su atención en la posibilidad de favorecer la práctica de juegos no competitivos, enfatizando en el disfrute del juego en su proceso más que en su resultado final. Con ello se pretende que el niño, en el caso escolar:

- Juegue por el placer de jugar.
- Lograr que el niño se divierta sin temor de no alcanzar objetivos de otros.
- Favorecer la participación de todos los niños sin excepción
- Ver a sus compañeros de juego con relaciones de igualdad, no como seres a superar.
- Intentar superarse a sí mismo, no superar a los demás

- Vivir el juego como una actividad conjunta no individualizada
- Todos tendrán un rol dentro del juego.

Estos principios son base para el juego cooperativo, el trabajo en equipo, el desarrollo de valores sociales. Los juegos pueden clasificarse por el lugar, el tipo de motricidad, el objeto, el tipo de agrupamiento.

1.7.17.4 Teoría de Maité Garaigordóbil Landazábal

Una propuesta más de los juegos cooperativos es la que realiza Garaigordóbil, (2004), quien los define como “aquellos juegos en que los participantes dan y reciben ayuda para alcanzar uno o varios objetivos comunes, siendo complementado por lo citado en (Orlick, 1986) hacer un aporte teórico afirmando que es jugar con otros y no contra los otros”. (p. 38).

El juego como medio educativo ha obtenido un papel preponderante con las nuevas teorías constructivistas, por la significatividad de su aprendizaje. Poco a poco, ha ido elevándose al nivel de otros contenidos de uso tradicional –los deportes convencionales o el trabajo de las cualidades físicas - que de forma generalizada, han ocupado la totalidad de los espacios de planificaciones y unidades didácticas de los proyectos curriculares.

De ahí su importancia actual en el área, no sólo como recurso o herramienta de trabajo, sino como contenido con un corpus conceptual amplio y con unas potencialidades psicopedagógicas profundamente demostradas. Así lo corroboran multitud de investigaciones sobre el juego infantil que ponen de manifiesto su vital importancia en el desarrollo global de los niños y de las niñas: intelectualmente, desarrollando pensamiento y capacidad creativa; psicomotrizmente, a través de un desarrollo perceptivo y coordinativo; socialmente, a través de interacciones comunicativas y cooperativas; emocionalmente, a través del cultivo del autoconcepto, el equilibrio y el control psico-afectivo (Garaigordobil, 2007).

1.7.17.5 Teoría de Raúl Omeñaca del juego cooperativo y el autoconcepto

Omeñaca R y Ruiz Omeñaca (2007) refiere que “cada persona acude a la situación de juego desde la posición que surge desde su autoconcepto, siendo los factores como la autoestima y las expectativas de éxito entre otros, determinantes a la hora de acometer la actividad lúdica” (pp.21-22). Esto alude que para saber jugar y poder integrarse a las actividades lúdicas, es importante que desarrolle el autoconcepto, que la propia actividad lo promueve a la vez que lo requiere.

A partir de este fichero aparecieron más publicaciones destacando las realizadas por Omeñaca, (1999), quien aporta un magnífico dossier, sumando la publicación de un libro con actividades prácticas, integrando el sustento teórico a este tipo de actividades en el plano educativo.

1.7.17.6 Teoría de Carlos Velázquez Callado

La implicación de Velázquez en este tipo de juego, ha llevado con gran pasión a integrar un grupo que crece aceleradamente en la preferencia por actividades de tipo cooperativo, llevando por el mundo la voz, al ser uno de los primeros en establecer una pedagogía de la cooperación de la educación física, y su reciente aportación al obtener su grado de doctor con el tema de investigación, “Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de educación física”, (Velázquez, 2013)

Su labor ha sido destacada, haciendo énfasis en los preceptos iniciales: juego colectivo donde no existe ningún tipo de oposición entre las acciones de los participantes y donde todos aúnan esfuerzos para lograr un mismo objetivo o varios objetivos compatibles, no siendo más importante la interrelación, sino el espíritu con que se juega.

1.8 Referencias

- Aguilar, M. & Bize R. (2011). *Pedagogía de la intencionalidad*. Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Aizecang, N. (2005). *Jugar, aprender y enseñar*. Buenos Aires Argentina: Ediciones Manantial SRL.
- Aldama, Z. (2013). *Asia gana la carrera en educación*. http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/12/03/actualidad/1386103194_643843.htm. consultado el día 25 de julio 2014. Párr. 7-8.
- Almaguer, T. y Elizondo A. (2003). *Fundamentos sociales y psicológicos de la educación*. D.F. México: Editorial Trillas.
- Bantunlá, J. (2010). *Juegos motrices cooperativos*. (3a. Ed.) Barcelona, España: Editorial Paidotribo.
- Barbier, J. (1999). *Prácticas de formación, evaluación y análisis*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas UBA.
- Barriga, F. & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. (3ª. Ed.) D.F., México: Editorial McGraw Hill
- Bermúdez, J. (2010). *Juegos didácticos para la clase de educación física*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Bernal, A. (2010). *Educación e identidad nuevos desafíos*. Barcelona, España: Editor Antonio Bernal Guerrero, PPU.
- Bischof, L. J. (2010). *Interpretación de las teorías de la personalidad. Enfoque de poder explicativo y capacidad predictiva*. D.F., México: Editorial Trillas.
- Blázquez, D. & Sebastiani, E. (2009). *Enseñar por competencias en la educación física*. Barcelona, España: INDE Publicaciones.
- Blázquez, D. (2013). *Diez competencias docentes para ser el mejor profesor de educación física. La gestión didáctica de la clase*. Barcelona, España: INDE Publicaciones.
- Bolaños, B. (2011). *Autoconocimiento y reflexividad. Perspectivas contemporáneas*. España: Editores Bernardo Bolaños Guerra y Miriam M.S. Madureira.

- Calero, M. (2008). *Constructivismo pedagógico*. D.F., México: Alfaomega Grupo Editor, S.A. de C.V.
- Campo, G. (2008). *El juego en la educación básica. Juegos pedagógicos y tradicionales*. Armenia, Colombia: Editorial Kinesis.
- Castañer, M. & Trigo, E. (1998). *La interdisciplinariedad en la educación secundaria obligatoria. Propuestas teórico-prácticas*. (2da. Ed.) Zaragoza, España: Editorial INDE publicaciones.
- Cebrián, B., Martín, M. & Arroyo, M. (Coords.). (2013). *Cómo trabajar la motricidad en el aula. Cuñas motrices para infantil y primaria*. Buenos Aires. Argentina: Editorial Miño y Dávila.
- Castañer, M. (Coord). Grasso, A., López, C. Mateu, M., Motos, T., Sánchez R. (2006). *La inteligencia corporal en la escuela. Análisis y propuestas*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Contreras, O. (1998). *Didáctica de la educación física*. Madrid, España: Editorial INDE.
- Contreras, O. & García, L. (2011). *Didáctica de la educación física. Enseñanza de los contenidos desde el constructivismo*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Cratty, B. (1978). *Desarrollo perceptual y motor en los niños*. Barcelona, España: Editorial Paidós SAICF.
- Cueli, J., Reidl, L, Martí, C. Lartigue, T. Michaca, P. (2013) *Teorías de la personalidad*. (3a. Ed.). D.F. México: Editorial Trillas.
- Chabot, D. & Chabot, M. (2009). *Pedagogía emocional. Sentir para aprender. Integración de la inteligencia emocional en el aprendizaje*. D.F., México: Alfaomega Grupo Editor, S.A. de C.V.
- Dávila, M. (2011). *La enseñanza de la educación física. Propuesta para desarrollar competencias en la escuela*. D.F., México: Editorial Trillas.
- Gasparín de, R. (2010). *Manual de autoestima y relaciones humanas*. D.F., México: Editorial Trillas.
- Grasso, A. (2005). *Construyendo la corporeidad. La corporeidad escuchada*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones NOVEDADES EDUCATIVAS.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. D.F., México: UNESCO, Dower Arrendamiento S.A. de C.V.

- Domjan, M. (2010). *Principios de aprendizaje y conducta*. (6a.Ed.) D.F., México: Editorial WADSWORTH CENGAGE Learning.
- Durán, N. (2013). *El cuerpo. Un espacio pedagógico*. D.F., México: Editorial Los Reyes.
- Edgreen, H. (1990). *Juegos para alumnos de primaria*. D.F., México: Editorial Pax Librería Carlos Cesarman, S.A.
- Fernández, A. Goñi, E. (2008). *El autoconcepto infantil: una revisión necesaria*. Madrid, España: Editorial INFAD, *Revista de Psicología No. 1*, pp. 13-22.
- Fernández-Rio, J., Rodríguez, J., Velázquez, C. y Santos, L. (2013). *Actividades y juegos cooperativos para educar en la escuela y en el tiempo libre*. Madrid, España: Editorial CCS.
- Ferreiro, R. & Espino, M., (2009). *El ABC del aprendizaje cooperativo*. (2da. Ed.) D.F., México: Editorial Trillas.
- Ferreiro, R. (2009). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo*. (2da. Ed.) D.F., México: Editorial Trillas.
- Fraile, A. (coord.), López, V., Omeñaca, J. y Velázquez, C. (2008). *La resolución de conflictos en y a través de la educación física*. Barcelona, España: Editorial Graó, de IRIF, S.L.
- Galvis, P. & Rubio, E. (2010). *Relaciones entre el desarrollo motor y el coeficiente emocional*. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad Libre de Colombia-COLCIENCIAS.
- Garabito, M. & Castro, G. (2011). *Introducción a la nueva pedagogía vivencial*. Bucaramanga, Colombia: Editorial Ltda. Proyecto Cultural de Sistemas y Computadores, S.A.
- Garaigordobil, M. & Fagoaga, J. (2006). *El juego Cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares*. Madrid. España: Editorial Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa. Centro de Educación y Documentación Educativa (CIDE).
- Garaigordóbil, M. (1994). *Evaluación de una intervención psicoeducativa en sus efectos sobre la conducta prosocial y la creatividad*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Cultura y CIDE.

- Garaigordobil, M. (2010). *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- García, E. (2012). *Vigotsky: La construcción histórica de la psique*. D.F., México: Editorial Trillas.
- García, P. (2005). *Fundamentos teóricos del juego*. Sevilla, España: WANCEULEN Editorial Deportiva, S.L.
- García, J. & Vázquez R. (2013). *Nuevas perspectivas en la epistemología contemporánea*. D.F., México: Editorial Trillas.
- Garma, A. & Elexpuru, I. (1999). *El autoconcepto en el aula. Recursos para el profesorado*. Madrid, España: Edit. Cast.: Edebé.
- Gasparín, R. de (2010). *Manual de autoestima y relaciones humanas*. D.F., México: Editorial Trillas.
- Gavilán, P. & Alario, R. (2010). *Aprendizaje cooperativo. Una metodología con futuro, principios y aplicaciones*. Madrid, España: Editorial CCS. Colección Educar.
- Gilbert, I. (2005). *Motivar para aprender en el aula. Las siete claves de motivación escolar*. Barcelona, España: Editorial PAIDÓS EDUCADOR.
- González, A. (2008). *El enfoque centrado en la persona. Aplicaciones a la educación*. D.F., México: Editorial Trillas.
- González, F. (2011) *El pensamiento de Vigotsky. Contradicciones, desdoblamientos y desarrollo*. D.F., México: Editorial Trillas.
- González, M. C. & Tourón, J. (1992) *Autoconcepto y Rendimiento Escolar. Aplicaciones en la Motivación y en la regulación el aprendizaje*. Barcelona, España: Ediciones Universidad de Navarra, S.A. (EUNSA).
- Guevara, G. (Coord.) (2012). *México: 2012. La Reforma Educativa*. D.F., México: Ediciones Cal y Arena.
- Guitart, R. (2008) *101 juegos. Juegos no competitivos*. Barcelona, España: Editorial GRAO, de IRIF, S.L.
- Gutiérrez, E. (s/f). *Adolescencia y juventud. Concepto y características*. <http://biblioises.com.ar/Contenido/300/370/Adolecencia%20y%20Juventud%20caracteristicas.pdf> consultado el día 20 de marzo de 2015.

- Gutiérrez, R. (1997). *El juego de grupo como elemento educativo*. Madrid, España: Editorial CCS.
- Hernández, G. (2012.) *Paradigmas en psicología de la educación*. D.F., México: Ediciones Culturales Paidós, S.A. de C.V.
- Íñiguez, Lucipino (2001). *Identidad: de lo Personal a lo Social. Un Recorrido Conceptual*. En Eduardo Crespo (Ed.), *La constitución social de la subjetividad* (p.209-225). Madrid: Catarata.
- Jhonson, D., Jhonson, R., Holubec. E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula* Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós SAICF.
- Klingler, C. & Vadillo, G. (2000). *Psicología cognitiva, estrategias en la práctica docente*. D.F., México: Mc Graw Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Labastida, J. & Aréchiga V. (2010). *Identidad y diferencia. Volumen I. La política y la cultura*. D.F., México: Siglo XXI Editores, S.A. de C.V.
- Lara, G. & Colin, G. (2007). *Sociedad de consumo y cultura consumista*. <http://scielo.unam.mx/pdf/argu/v20n55/v20n55a8.pdf> consultado el día 12 de marzo de 2015.
- Le Boulch, J. (s/f). *El movimiento en el desarrollo de la persona*. Madrid, España: Editorial Paidotribo.
- LLeixá, T. (2008). *Juegos Sensoriales y de conocimiento corporal*. (5ª. Ed.) Barcelona, España: Editorial Paidotribo
- Mariotti, F. (2009). *Creatividad y desarrollo de la personalidad a través del juego*. D.F., México. Editorial Trillas.
- Martin, G. y Peno, S. (2012). *Juegos cooperativos para educadores, de la teoría a la práctica*. Madrid, España: Editorial Grupo 5.
- Méndez, A & Méndez, C. (2007). *Los juegos en el currículum de la educación física*. España: Barcelona. Editorial Paidotribo
- Mietzel, G. (2005) *Claves de la psicología evolutiva. Infancia y juventud*. Barcelona, España: Editorial Herder.
- Molina, D. (2009) *El sueño del cuerpo perfecto: Génesis de la educación física*. D.F., México: Editorial Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Ajusco. Horizontes Educativos.

- Molina, N. (2010). Ciencia & tecnología para la salud visual y ocular. *Herramientas para investigar. ¿Qué es el estado del arte?*. D.F., México Universidad la Salle.
- Montes, A. & Castro, M. (2005). *Juegos para niños con necesidades educativas especiales*. D.F., México: Editorial Pax México, Librería Carlos Cesarman, S.A.
- Montoya, M. (2001). *Autoestima. Estrategias para vivir mejor con técnicas de PNL y desarrollo humano*. D.F., México: Editorial Pax México, Librerías Carlos Cesarman, S.A.
- Moyles, J. (1999). *El juego en la educación infantil y primaria*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- O'Brien, T. & Guiney, D. (2005). *Atención a la diversidad en la enseñanza de los aprendizajes*. D.F., México: Alianza Editorial Mexicana.
- OCDE ((2012). *Perspectivas OCDE: México. Reformas para el cambio*. D.F., México: www.oecd.org/mexico.
- OCDE (2003). *La comprensión del cerebro. Hacia una nueva ciencia del aprendizaje*. D.F., México: Aula XXI. Editorial Santillana.
- OCDE (2012). *MÉXICO. Mejores políticas para un desarrollo incluyente*. México: D.F. www.oecd.org/mexico.
- Ochaíta, E. & Espinosa, A. (2004) *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes, necesidades y derechos en el marco de la Convención de Naciones Unidas sobre derechos del niño*. España: Madrid. Editorial Mc. Graw Hill.
- Omeñaca, R & Ruiz, J. (2007). *Juegos cooperativo y educación física*. Barcelona, España: Editorial Paidotribo.
- Orlick, T. (2011). *Juegos y Deportes Cooperativos. Desafíos divertidos sin competición*. Madrid, España: Editorial Popular, S.A.
- Orlick, T. (1978). *Libres para cooperar, libres para crear*. (2da. Ed.) Barcelona, España: Editorial Paidotribo.
- Ortiz, G. (Coord.) (2010). *Educación especial. Aportaciones de la neuropsicología*. D.F., México: Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Ajusco. Horizontes Educativos.
- Otuzi, F. (2003). *Juegos Cooperativos*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Distribuidora Lumen SRL.

- Pappalettera, N. B. & Kepic, A. (2004). El autoconcepto profesional en la formación docente. *Revista formadores. Un espacio para el encuentro educativo*. Volumen 0. Buenos Aires, Argentina: <http://www.formadores.org/Revista%20Formadores%200-2005.pdf> consultado el día 23 de febrero de 2015.
- Parlebás, P. (2008). *Juegos, deporte y sociedades, léxico de la praxiología motriz*. Barcelona, España: Editorial Paidotribo.
- Pastor, J. (2002). *Fundamentación conceptual para una intervención psicomotriz en educación física*. Madrid, España: INDE Publicaciones.
- Pérez, D., López, V. y Iglesias, P. (2004) *La atención a la diversidad en educación física*. Sevilla, España: Wanceulen Editorial Deportiva, S.L.
- Pozo, J. (2013). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. (9ª. Ed.) Madrid, España: Ediciones Morata/Colofón.
- Pozo, J. (2006). *Adquisición de conocimiento*. (2ª. Ed.) España: Madrid. Ediciones Morata/Colofón.
- Ramírez, L. M., y Toro, S. H. (2008). *La autonomía en adolescentes en la transición del bachillerato a la universidad*. (Tesis de maestría). Recuperada de http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/1401/1/Ramirez_Guzman_Luz_Madelen_2008.pdf.
- Ricoeur, P. (2011). *Sí mismo como otro*. D.F., México: Editorial Siglo XXI.
- Rogers, C. & Stevens, B. y Cols. (1994). *Persona a Persona. El problema del ser humano. Una nueva tendencia en Psicología*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Roig, J. (2006) *La educación ante un nuevo orden mundial*. Argentina: Ediciones Díaz de Santos.
- Rojas, G. (2006). *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. D.F., México: Editorial Paidós Mexicana.
- Roldán, C. (2010). *El superhombre de Nietzsche. Filosofía y estética del cultivo de sí*. Madrid. España: Universidad del Rey Juan Carlos. Servicio de Publicaciones.
- Ruiz, L. (1995). *Competencia motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en educación física escolar*. Madrid, España: Gimnos Editorial. Colección Monográfica sobre Ciencias de la A.F. y el Deporte.

- S.E.I.E.M. (2012). *Educación para la convivencia en la no violencia*. Toluca., México: Editorial SEIEM.
- S.E.P. (2011). *Educación Física en Educación Básica: Actualidad didáctica y formación continua de docentes*. Editorial de la Secretaría de Educación Pública.
- Sánchez, R. (2012). *Las autoestimas múltiples, Dimensiones de la autovaloración*, D.F., México. Editorial Trillas.
- Sarafino, E. & Armstrong, J. (2008). *Desarrollo del niño y del adolescente*. D.F., México: Editorial Trillas.
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires. Argentina: Editorial Paidós, SAICF.
- Sassano, M. (2003). *Cuerpo, tiempo y espacio*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Stadium
- Serrano, J. Pons, R. González-Herrero, M. y Calvo, M. (2009) *Aprendizaje cooperativo y educación para la paz*. Murcia, España: Ediciones de la Universidad de Murcia EDITUM.
- Sierra, G. (2013). *El autoconcepto. Vivencias educativas*. Madrid, España: Publicaciones ICCE (Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación).
- Sollod, E., Wilson, J. y Monte, C. (2009). *Teorías de la personalidad. Debajo de la máscara*. (8ª. Ed.) Editorial Mc Graw Hill
- Suárez, R. (2012). *La educación. Estrategias de enseñanza aprendizaje. Teorías educativas*. D.F., México: Editorial Trillas.
- Sureda, I. (2003). *Cómo mejorar el autoconcepto. Programa de intervención para la mejora de habilidades socio-personales en alumnos de secundaria* Sevilla, España: Editorial CCS.
- Tobón, S. & Jaik, A. (2012). Experiencias de aplicación de las competencias en la educación y el mundo organizacional. D.F., México: REDIE. <http://iunaes.mx/wp-content/uploads/2013/04/Experiencias-de-Aplicacion.pdf#page=10> recuperado el 11 de agosto de 2014
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica (2da. Ed.)*. Bogotá, Colombia: Editorial Ecoe.
- Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación (3ra. Ed.)*. Bogotá, Colombia: Ecoe

- Tobón, S., Pimienta, J. & García Fraile, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. D.F., México: Editorial Pearson.
- Tomlinson, C. (2003). *El aula diversificada*. D.F., México: Secretaría de Educación Pública-Ediciones Octaedro.
- Torres, F. (2007). *Las pedagogías del cuerpo y la educación física*. D.F., México: Primero Editores
- Torres, F. (2010). *De los cuerpos dóciles a los cuerpos siniestros, una historia del cuerpo en la modernidad*. D.F., México: Editorial Torres Asociados.
- Torres, J. (2001) *Didáctica de la clase de educación física*. D.F. México: Editorial Trillas.
- Torres, R. (2009). *Actualidad internacional. Educación en África*. <http://torressepulvedasek.blogspot.mx/2009/06/educacion-en-africa.html>, consultado el día 25 de julio 2014.
- Tovar, R. (2012) *Constructivismo práctico en el aula*. D.F., México: Editorial Trillas.
- Tuckman, B & Monetti D. (2011). *Psicología educativa*. Querétaro, México: Editorial Cengage Learning
- UNESCO (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Producción editorial: Ediciones Inbuche
- UNESCO (2014). *Enseñanza y Aprendizaje; Lograr la calidad para todos*. Paris, Francia: Ediciones UNESCO Francia.
- UNESCO, (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para todos, cumplir nuestros compromisos*. Editorial. Ediciones UNESCO Francia.
- UNESCO, ORLEAC (1990). *Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*. Publicaciones ORLEAC. Santiago, Chile: Editorial UNESCO
- Vegh, I. (2010). *Yo, Ego, Si-mismo. Distinciones de la clínica*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós SAICF.
- Velázquez, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. D.F., México: Editorial Secretaría de Educación Pública.
- Velázquez, C. (2012). *La pedagogía de la cooperación en educación física*. Valencia, España: Colectivo La Peonza-Educación Física para la paz.

- Velázquez, C. (2013). *Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de educación física*. (Tesis Doctoral) Universidad de Valladolid. Valladolid, España.
- Velázquez, J. (2010). *El desarrollo de competencias con juegos. Ambientes lúdicos de aprendizaje, diseño y operación*. D.F., México: Editorial Trillas.
- Villa, A. & Ausmendi, E. (1999). *Desarrollo y evaluación del autoconcepto en la edad infantil*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero, S.A.
- Waldeg, G. (2003). *Reseña de: La comprensión del cerebro. Hacia una nueva ciencia del aprendizaje de OCDE*. Educación Matemática, vol. 15, núm. 3 Grupo Santillana México. <http://www.redalyc.org/pdf/405/40515312.pdf> consultado el 11 de agosto de 2014.
- Zapata, O. (1995). *Aprender jugando en la escuela primaria. Didáctica de la psicología genética*. D.F., México: Editorial Pax de México, Librería Carlos Cesarman, S.A.
- Zarzar, C. (2003). *La formación integral del alumno: qué es y cómo propiciarla*. D.F., México: Editorial Fondo de Cultura Económica
- Zubiría, J. de (2010). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. (3ª. Ed.) Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Zulaika, L. (2006). Educación física y mejora del autoconcepto. Revisión de la investigación. *Revista De Psicodidáctica / Journal Of Psychodidactics*, 1(8). doi:<http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.111>

CAPÍTULO 2

METODOLOGÍA

La Metodología de la Investigación (Rodríguez, M, 2012) es definida como la disciplina que elabora, sistematiza y evalúa el conjunto del aparato técnico procedimental del que dispone la Ciencia, para la búsqueda de datos y la construcción del conocimiento científico. La Metodología consiste entonces en un conjunto coherente, amplio, diverso y racional de técnicas, procedimientos cuyo propósito fundamental se dirige a implementar procesos de recolección, clasificación y validación de datos, de experiencias provenientes de la realidad, a partir de los cuales pueda construirse el conocimiento científico.

La metodología surge a medida que las ciencias van desarrollándose, de donde se desprende que el conocimiento metodológico, el aprendizaje y experiencia de las técnicas opera como un proceso continuo, gradual y progresivo en el que el saber se construye y el modo de adquirirlo se configura con el paso de la experiencia.

Los enfoques que se han presentado a lo largo de la historia han sido producto de distintas corrientes. Desde el siglo pasado dos aproximaciones principales son las que resumen la forma para realizar la investigación: enfoque cuantitativo y cualitativo. Ambos enfoques son procesos sometidos al rigor científico, en la idea clara de generar un conocimiento, caracterizándose por 5 aspectos que las vincula (Grinell, como se cita en Hernández, Fernández y Baptista, 2010):

1. Llevan a cabo la observación y evaluación de fenómenos
2. Establecen suposiciones o ideas como consecuencia de la observación y evaluación realizadas.
3. Demuestran el grado en que las suposiciones o ideas sobre la base de las pruebas o análisis.
4. Revisan tales suposiciones o ideas sobre la base de las pruebas o del análisis.
5. Proponen nuevas observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar y fundamentar las suposiciones o ideas; o incluso para generar otras. p. 4

No obstante, cada perspectiva tiene sus propias características, como el caso que ocupa en esta investigación bajo paradigma deductivo y enfoque cuantitativo (Hernández, et al., 2010, p. 147), significándose como un conjunto de procesos, secuencial y probatorio, en el cual cada etapa es continua a la otra sin omitir alguna, teniendo la posibilidad de redefinir alguna fase. El proceso inicia con una idea que se delimita, generando posteriormente un objetivo y preguntas de investigación.

De las preguntas de investigación se desprenden las hipótesis, característica de este enfoque, con las cuales se determinan las variables, definiendo un diseño o plan determinado, integrando el método o técnicas para medir las variables, los instrumentos para recolectar la información; se establece un sistema estadístico para el análisis de datos, para determinar los resultados con los cuales se concluye dando respuesta a las hipótesis.

De acuerdo a este enfoque fue importante seguir los pasos que a continuación se enuncian.

1. Se planteó un problema, delimitando el estudio en concreto a realizar.
2. Se realizó una revisión de literatura, construyendo un marco teórico, el cual guió el plan de investigación.
3. Se derivaron hipótesis vinculándolas con los procedimientos para investigar, comprobando se eran viables y congruentes de llevar a cabo, determinando el tipo de investigación eligiendo un diseño experimental de tipo cuasiexperimental.
4. Se definieron los instrumentos de recolección de datos los cuales fueron seleccionados de escalas ya validadas, sin embargo fueron sometidas de nuevo a validación con sujetos con las características de los que sujetos a estudiar, en contextos reales y a los cuales solo se ocuparon para ello.
5. Se tuvo acercamiento con los sujetos de estudio sin avisar de este, realizando entrevistas para instalar un diagnóstico al respecto de su conocimiento y preferencias de juego.
6. Se realizaron entrevistas con expertos en el tema del juego cooperativo, para orientar la selección de actividades para el diseño del programa.

7. Para validar los instrumentos se eligieron con las características de los sujetos de estudio siendo alumnos de una escuela situada bajo el mismo contexto, muy próxima, aplicándose los instrumentos a grupos intactos, aplicando el criterio de exclusión para quienes no tuvieran esa edad resultando solo 1 sujeto quien no estuvo en las características, al cual sin distinción se le aplicaron los instrumentos, pero no fueron considerados para el estudio.
8. Posteriormente se aplicó en un segundo momento los instrumentos, confirmando su validez.
9. Se aplicaron los instrumentos validados a los sujetos de estudio en un primer momento denominado pretest.
10. Se aplicó un programa de juegos cooperativos en forma sistemática por parte de la investigadora, durante 22 sesiones de media hora a cada grupo y grado. Registrando datos como parte de la observación participante.
11. Se aplicaron los instrumentos en un segundo momento llamado posttest.
12. Se realizó el análisis de los instrumentos aplicados.
13. Por último se establecieron los resultados comparándolos con las hipótesis

2.1 Alcance de la investigación

Los alcances resultan de la revisión de la literatura y de la perspectiva de estudio, dependiendo de los objetivos del investigador para combinar los elementos de estudio (Hernández, et al., p. 147), para el caso que ocupa este estudio se determinó un alcance explicativo, buscando encontrar las causas que provoca el fenómeno a estudiar, siendo este el efecto del juego cooperativo en el desarrollo del autoconcepto en los alumnos de primaria de 10 a 12 años.

2.2 Diseño de la investigación

El término diseño de acuerdo a Hernández, et al., se refiere a un plan o estrategia para obtener a información que se desea, confirmando se es cierto o no la hipótesis. De acuerdo a Campell y Stanley (1966), los diseños se clasifican en investigación experimental y no experimental. La investigación experimental a su vez se subdivide en preexperimentos, experimentos puros y cuasiexperimentos. Determinando para el caso de esta investigación: experimental de tipo cuasiexperimental. (Hernández, et al. p. 121)

La investigación experimental de tipo cuasiexperimental, se caracteriza por manipular deliberadamente al menos una variable, en esta investigación la variable independiente es el juego cooperativo, siendo necesario observar su efecto en la variable dependiente, el autoconcepto.

En este tipo de investigación los sujetos no se asignan al azar, sino se toman los grupos intactos ya formados como el caso de los alumnos que cuentan de 10 a 12 años de edad, integrando por lo regular los grados de quinto y sexto de primaria. De acuerdo a la selección de grupos quedará de la siguiente forma como se esquematiza en la siguiente figura:

Grupo A (31 alumnos)	Grupo experimental con X ₁
Grupo B (30 alumnos)	Grupo experimental con X ₂
Grupo C (23 alumnos)	Grupo experimental con X ₃
Grupo D (22 alumnos)	Grupo experimental con X ₄

El método consistió en la aplicación de un pretest, seguido de un tratamiento con base en el programa de juegos cooperativos durante 22 sesiones y posteriormente la aplicación de un postest a los grupos experimentales.

Del proyecto de intervención se divide en tres fases: 1) Actividades físicas cooperativas. 2) Juegos cooperativos y valores: tolerancia, respeto. 3: Juegos cooperativos y conceptos: liderazgo, estrategia, diversidad, reflexión. A partir de un método que integra cinco acciones, consenso, decido, actúo, coopero y reflexiono.

2.3 Hipótesis

Por medio de las hipótesis tratamos de probar (como explicaciones tentativas del fenómeno investigado), derivándose de la teoría existente como lo manifiesta (Williams, 2003) debiendo formularse a base de proposiciones. Estas son respuestas provisionales a las preguntas de investigación. (Hernández et. al. p. 92)

Las hipótesis que derivamos de la pregunta de investigación.

H₁ A mayor práctica del juego cooperativo mejor será el autoconcepto social que tengan los alumnos de primaria de 10 a 12 años.

H₂ A mayor práctica del juego cooperativo incrementará la popularidad de los alumnos de 10 a 12 años.

H₃ El nivel de autoconcepto lúdico cooperativo en los alumnos de primaria de 10 a 12 años, mejorara con la práctica del juego cooperativo.

H₄ El nivel de autoconcepto global mejorará en los alumnos de primaria de 10 a 12 años que practiquen el juego cooperativo.

2.4 Variables

Una variable es una propiedad que puede fluctuar y cuya variación es susceptible de medirse u observarse. Se aplica a personas, u otros seres vivos, objetos, hechos y fenómenos. Los cuales adquiere diversos valores respecto de la variable referida, Por ejemplo la inteligencia, ya que es posible clasificar a las personas por su inteligencia.

En la verificación experimental, el investigador intenta reproducir artificialmente los fenómenos que se dan de forma espontánea en la realidad y que desea comprender; cuando dispone de una hipótesis que establece un supuesto vínculo causal entre un objeto, proceso o característica (supuesta causa) y el objeto proceso o característica que exige una explicación

(el efecto), manipula experimentalmente la primera para ver si se produce el efecto que la hipótesis describía. La variable que manipula el experimentador recibe el nombre de variable independiente.

2.4.1 Variable Dependiente

Para esta investigación la variable dependiente es el autoconcepto

2.4.1 Variable Independiente

La variable independiente es el juego cooperativo

2.5 Definición de las variables

Figura 6. Definición de Variables

Variable	Definición conceptual
Autoconcepto personal	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción de apariencia y competencia física.
Autoconcepto escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción que tiene el individuo del papel que realiza en la escuela incluyendo sus habilidades y debilidades académicas
Rechazo social	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción acerca del involucramiento que tiene en los diferentes grupos en que se desempeña
Autoconcepto social	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción que tiene el niño en razón de sus interrelaciones con sus pares en la escuela
Autoconcepto lúdico-cooperativo	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción de jugar cooperativamente en contraste con los juegos competitivos.

2.6 Operacionalización de las variables

Con la operacionalización de las variables, podemos explicar cómo se define el concepto específicamente en el estudio planteado, puede diferir de su definición etimológica. Equivale a hacer que la variable sea medible a través de la concreción de su significado, está muy relacionada con una adecuada revisión de la literatura. Puede omitirse cuando la definición es obvia y compartida.

Para el caso de esta investigación cada una de las variables se adaptó a las escalas ya validadas para medir el autoconcepto, agregando en una de ellas lo referente al ámbito lúdico cooperativo.

FACTORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO DE AUTOCONCEPTO DE (PIERS -HARRIS)

AUTOCONCEPTO CONDUCTUAL (3 NEGRO)

No.	PREGUNTA	REACTIVO	Valores	
			SI	NO
1	13	CUANDO ALGO VA MAL SUELE SER POR CULPA MÍA	0	1
2	14	CREO PROBLEMAS A MI FAMILIA	0	1
3	18	GENERALMENTE QUIERO SALIRME CON LA MÍA	0	1
4	22	HAGO MUCHAS COSAS MALAS	0	1
5	25	ME PORTO MAL EN CASA	0	1
6	31	EN CLASE SUELO ESTAR MUY DISTRAIDO PENSANDO EN OTRAS COSAS	0	1
7	32	FASTIDIO A MIS HERMANOS/AS	0	1
8	34	ME METO EN LIOS A MENUDO	0	1
9	35	SOY OBEDIENTE EN CASA	1	0
10	45	NO ME GUSTA MUCHO LA ESCUELA	0	1
11	48	MUY SEGUIDO LES CAIGO MAL A LOS DEMÁS	0	1
12	56	ME PELEO MUCHO	0	1
13	67	ME LLEVO BIEN CON LA GENTE	1	0
14	72	ME LLEVO BIEN CON MIS HERMANOS/AS	1	0
15	75	SIEMPRE ESTOY ROMPIENDO COSAS	1	0
16	76	SE PUEDE CONFIAR EN MÍ	1	0
17	78	PIENSO EN HACER COSAS MALAS	0	1
18	80	SOY UNA BUENA PERSONA	1	0

AUTOCONCEPTO INTELECTUAL (10 NEGRO)

No.	PREGUNTA	REACTIVO	Valores	
			SI	NO
1	5	SOY LISTO/A	1	0
2	9	CUANDO SEA MAYOR VOY A SER UNA PERSONA IMPORTANTE	1	0
3	12	ME PORTO MAL EN CLASE	1	0
4	16	TENGO BUENAS IDEAS	1	0
5	17	SOY UN MIEMBRO IMPORTANTE EN MI FAMILIA	1	0
6	21	HAGO BIEN MI TRABAJO EN EL COLEGIO	1	0
7	23	DIBUJO BIEN	1	0
8	24	SOY BUENO PARA LA MÚSICA	1	0
9	26	SOY LENTO HACIENDO MI TRABAJO EN EL COLEGIO	0	1
10	27	SOY UN MIEMBRO IMPORTANTE DE MI CLASE	1	0
11	30	DENTRO DE CLASE PUEDO DAR UNA BUENA IMPRESIÓN	1	0
12	33	A MIS AMIGOS LES GUSTAN MIS IDEAS	1	0
13	42	A MENUDO SALGO VOLUNTARIO/A EN CLASE	1	0
14	49	MIS COMPAÑEROS PIENSAN QUE TENGO BUENAS IDEAS	1	0
15	53	SOY TORPE PARA LA MAYORÍA DE LAS COSAS	0	1
16	66	SE ME OLVIDA LO QUE APRENDO	0	1
17	70	LEO BIEN	1	0

AUTOCONCEPTO FÍSICO (5 NEGRO)

No.	PREGUNTA	REACTIVO	Valores	
			SI	NO
1	8	MI CARA ME DISGUSTA	0	1
2	15	SOY FUERTE PARA HACER LAS COSAS	1	0
3	19	TENGO HABILIDAD CON LAS MANOS	1	0
4	29	TENGO LOS OJOS BONITOS	1	0
5	41	TENGO EL PELO BONITO	1	0
6	47	ESTOY ENFERMO FRECUENTEMENTE	0	1
7	54	SOY GUAPO/A	1	0
8	60	TENGO UNA CARA AGRADABLE	1	0
9	63	SOY UNO/A DE LOS MEJORES EN JUEGOS Y DEPORTES	1	0
10	64	SOY LATOSO/A	0	1
11	65	EN JUEGOS Y DEPORTES, MIRO PERO NO PARTICIPO	0	1
12	73	SOY UNA PERSONA QUE LE GUSTO A LA GENTE Y LES CAIGO BIEN	1	0

FALTA DE ANSIEDAD (3 ROJO)

No.	PREGUNTA	REACTIVO	Valores	
			SI	NO
1	6	SOY TÍMIDO/A	0	1
2	7	ME PONGO NERVIOSO CUANDO PREGUNTA EL PROFESOR	0	1
3	10	ME PREOCUPO MUCHO CUANDO TENEMOS UN EXÁMEN	0	1
4	20	CUANDO LAS COSAS SON DIFÍCILES LAS DEJO SIN HACER	0	1
5	28	SOY NERVIOSO/A	0	1
6	37	ME PREOCUPO MUCHO POR LAS COSAS	0	1
7	44	DUERMO BIEN POR LA NOCHE	1	0
8	55	CUANDO TENGO QUE HACER ALGO LO HAGO CON GANAS	1	0
9	61	CUANDO TRATO DE HACER ALGO TODO PARECE SALIR MAL	0	1
10	68	ME ENFADO FÁCILMENTE	0	1
11	74	SUELO TENER MIEDO	0	1
12	79	LORO FÁCILMENTE	0	1

POPULARIDAD (10 ROJO)

No.	PREGUNTA	REACTIVO	Valores	
			SI	NO
1	1	MIS COMPAÑEROS DE CLASE SE BURLAN DE MÍ	0	1
2	3	ME RESULTA DIFÍCIL ENCONTRAR AMIGOS	0	1
3	11	CAIGO MAL EN CLASE	0	1
4	40	ME SIENTO UN POCO RECHAZADO/A	0	1
5	46	ME ELIGEN DE LOS ÚLTIMOS PARA JUGAR	0	1
6	51	TENGO MUCHOS AMIGOS/AS	1	0
7	57	CAIGO BIEN A LAS CHICAS	1	0
8	58	LA GENTE SE APROVECHA DE MÍ	0	1
9	62	EN MI CASA SE APROVECHAN DE MÍ	0	1
10	69	CAIGO BIEN A LOS NIÑOS	1	0
11	71	ME GUSTA MÁS TRABAJAR SOLO QUE EN GRUPO	0	1
12	77	SOY UNA PERSONA RARA	0	1

FELICIDAD/SATISFACCIÓN (5 ROJO)

No.	PREGUNTA	REACTIVO	Valores	
			SI	NO
1	2	SOY UNA PERSONA FELIZ	1	0
2	4	ESTOY TRISTE MUCHAS VECES	0	1
3	36	TENGO SUERTE	1	0
4	38	MIS PADRES ME EXIGEN DEMASIADO	0	1
5	39	ME GUSTA SER COMO SOY	1	0
6	43	ME GUSTARÍA SER DISTINTO/A DE CÓMO SOY	0	1
7	50	NO SOY MUY GRACIOSO	0	1
8	52	SOY ALEGRE	1	0
9	59	MI FAMILIA ESTÁ DESILUSIONADA CONMIGO	0	1

CALIFICACIÓN

El instrumento de Piers-Harris se evalúa con base en la siguiente escala:

ESCALA DE AUTOCONCEPTO DE PIERS-HARRIS - BAREMOS PARA PRIMARIA

CONDUCTUAL

	NIVEL	2º-3º	NIVEL	4º-5º
	P.D.	P.C.	P.D.	P.C.
	9	5	9.8	5
	12	15	11	10
	13	25	12	15
	14	35	13	20
	15	50	14	30
	16	60	15	35
	17	70	16	50
	18	90	17	65
			18	85

INTELLECTUAL

	8	5	6	5
	10	10	8	10
	11	15	9	15
	12	20	10	25
	13	25	11	30
	14	35	12	35
	15	50	13	40
	16	65	14	50
	17	75	15	60
	18	95	16	70
			17	85
			18	95

FÍSICO

	4	5	4	5
	6	10	5	10
	8	20	6	15
	9	25	7	25
	10	40	8	35
	11	50	9	40
	12	75	10	50
			11	70
			12	90

NO ANSIEDAD

	5	5	3	5
	6	10	4	10
	7	15	5	20
	8	25	6	25
	9	35	7	50
	10	50	8	60
	11	70	9	70
	12	90	10	80
			11	95

POPULARIDAD

	NIVEL	2°-3°	NIVEL	4°-5°
	P.D.	P.C.	P.D.	P.C.
	5	5	4	5
	6	10	6	10
	7	15	7	15
	8	25	8	20
	9	35	9	25
	10	50	10	40
	11	70	11	50
	12	90	12	75
				99

FELICIDAD - SATISFACCIÓN

	4	5	5	5
	6	25	6	10
	7	40	7	25
	8	50	8	50
	9	70	9	70
			9	75
			9	99

AUTOCONCEPTO GLOBAL

	41	5	42	5
--	----	---	----	---

	49	10	45	10
	52	15	49	15
	54	20	52	20
	57	25	54.5	25
	59	30	57	30
	60	35	59	35
	61	40	60	40
	63	45	62	45
	64	50	64	50
	66	55	65	55
	67	60	66	60
	68	65	67	65
	70	70	69	70
	71	75	70	75
	72	80	71	80
	74	85	72	85
	75	90	73.4	90
	76	95	75	95
	77	97	76	97
	77.5	99	78.9	99

HOJA DE RESULTADOS DE LA ESCALA DE AUTOCONCEPTO (PIERS-HARRIS)

NOMBRE: CURSO: FECHA:

- P.D.** Puntuación directa (suma de las respuestas que coinciden con la plantilla de corrección).
- P.C.** Puntuación centil (lugar que ocupa la puntuación, dada en una escala de 5 a 99, según el baremo de cada nivel; indica el porcentaje de sujetos que se encuentran por debajo de la puntuación directa correspondiente: la Puntuación centil 35 indicaría que el alum/a tiene por debajo al 35% de los sujetos de su nivel y el 65% estaría por encima).

DIMENSIONES	P.D.	P.C.
Conductual		
Intelectual		
Físico		
Ansiedad		
Popularidad		
Felicidad-Satisfacción		
Autoconcepto global		

Observaciones:

Corrección

Se aplica la plantilla de corrección dando 1 punto por cada respuesta que coincida con el símbolo marcado. Cada símbolo de la plantilla, corresponde con las 6 dimensiones que mide la escala. Sólo 2 ítems, el 7 y el 12, pertenecen a dos dimensiones a la vez.

Para evaluar autoconcepto en ambos momentos se utilizó la Escala de Evaluación de Autoconcepto para Niños de Piers-Harris (Piers, E. 1984) adaptada y estandarizada en 1992. El test original es una escala autorreporte ampliamente utilizada y difundido en Estados Unidos desde su primera publicación en 1967 y su posterior edición revisada en 1984. La Escala está destinada a evaluar el auto concepto en niños y adolescentes cuyas edades fluctúan entre los 8 y los 18 años.

En relación a las características psicométricas de la prueba, el índice promedio de discriminación calculado con el coeficiente de correlación biserial puntual, fue de 0.39 (considerándose aceptable para este tipo de pruebas, una correlación promedio superior a 0.20) sobre una submuestra de 113 sujetos elegidos aleatoriamente de la muestra utilizada para la obtención de normas.

No se realizaron pruebas de validez concurrente o predictiva, dado que la escala original cuenta con varios estudios que muestran altos coeficientes de validez (Piers, E.1984)

La confiabilidad para la escala total y las subescalas se calculó mediante el Coeficiente de Confiabilidad de Kuder Richardson N°20 (KR 20) obteniéndose un coeficiente de 0.885 y un error estándar de medida de 3.48 para la escala total. Los índices para las subescalas resultaron algo inferiores, pero igualmente satisfactorios.

La Escala P-H (a) consta de 80 ítems y puede ser administrada tanto en forma individual como en grupos. Los ítems deben ser respondidos mediante SI o NO. Consta de 4 hojas y contiene el cuestionario, la hoja de identificación, de instrucciones y los espacios para uso interno.

Los ítems son puntuados en dirección positiva o negativa para reflejar la dimensión autoevaluativa. Un alto puntaje en la escala sugiere una autoevaluación positiva, mientras un puntaje bajo, sugiere una autoevaluación negativa. La Escala P-H (a) proporciona un resultado global, y resultados para 6 subescalas, que corresponden a dimensiones más específicas del autoconcepto.

El puntaje total obtenido por el niño, puede ser convertido a puntajes T y a percentiles, lo mismo que los puntajes obtenidos en cada una de las subescalas. Para estas últimas, se han omitido la conversión de los puntajes a percentiles, atendiendo a que éstos no son útiles cuando se trata de puntajes muy pequeños. Un máximo de 15 puntos por sub-escala, no justifica su uso. En las sub-escalas se incluyen la mayoría, pero no el total de los 80 ítems de la Escala P-H .

Las 6 sub-escalas se puntúan también en la dirección del autoconcepto positivo, de manera que un puntaje alto en una sub-escala indica una autovaloración alta dentro de la dimensión evaluada.

Escala de Autoconcepto Escolar

Felipe de Jesús Ramírez Guzmán
(UNAM)

Autoconcepto

Estructura cognoscitiva-afectiva estable y generalizada acerca de lo que el individuo es, ha sido y pretende ser. Así, a través del autoconcepto el individuo puede codificar y estructurar toda la información que adquiere sobre sí mismo; información que puede ser de tipo social, individual o una combinación de ambas.

ESCALA

Aplicada a: Estudiantes de primaria.

Aplicación: Grupal.

Reactivos

32 afirmaciones

Opciones de respuesta

De 1 a 5, señaladas por la representación de un termómetro con cuatro espacios rectangulares en línea horizontal que en conjunto incluye las cinco opciones de respuesta.

Subescalas

Escolar: Del 1 al 6 (6)

Ético-Moral: Del 7 al 15 (9)

Familiar: Del 16 al 19 (4)

Rechazo Social: Del 20 al 24 (5)

Físico: Del 25 al 29 (5)

Social: Del 30 al 32 (3)

CALIFICACIÓN*Obtención del puntaje individual*

Conversión de los reactivos 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32 (Nunca = 5 y Siempre = 1). Entonces sumar el valor dado a cada uno de los reactivos y dividirlo entre el número total de reactivos.

Puntaje

De 32 a 160 puntos

Subescala Ético-Moral: De 9 a 45 puntos

Subescala Escolar: De 6 a 30 puntos

Subescala Familiar: De 4 a 20 puntos

Subescala Rechazo Social: De 5 a 25 puntos

Subescala Físico: De 5 a 25 puntos

Subescala Social: De 3 a 15 puntos

Interpretación

A mayor puntuación, un autoconcepto más positivo

CARACTERÍSTICAS PSICOMÉTRICAS

Confiabilidad

Considerando la escala completa $\alpha = 0.84$

Factor Ético-Moral $\alpha = 0.80$

Factor Escolar $\alpha = 0.73$

Factor Familiar $\alpha = 0.68$

Factor Rechazo Social $\alpha = 0.62$

Factor Físico $\alpha = 0.56$

Factor Social $\alpha = 0.58$

Validez

Se produjeron seis factores que explicaron el 35.1% de la varianza total.

Análisis factorial de tipo varimax con rotación de tipo ortogonal.

2.7 Población

El presente estudio se realiza con alumnos de 10 a 12 años de dos escuelas primarias, ubicadas la Colonia Vista del Valle y México 68, del municipio de Naucalpan, en la Zona Escolar 16 del Sector III de primarias.

La investigación se está aplicando durante el periodo escolar 2013-2014. Se dividió en tres fases: 1) Diagnóstico integrado por la aplicación de encuestas, validación de instrumentos y un pretest. 2) Aplicación del proyecto de actividades y juegos cooperativos durante 6 meses, con dos clases a la semana de 30 minutos y aplicación de entrevistas semiestructuradas. 3) Aplicación del postest.

2.8 Muestra

Se designó a los alumnos de quinto y sexto grado de la escuela primaria “27 de Septiembre” denominados grupos experimentales a quienes se les aplicó el proyecto de actividades juegos cooperativos. La población será los alumnos de 10 a 12 años que estén integrados a los grupos naturales de quinto y sexto de primaria, de la escuela “27 de Septiembre” identificándola como grupos experimentales.

La escuela es perteneciente al Sector III de la Subdirección Educativa de primarias en Naucalpan, pertenecientes a los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM). Está ubicada en la Calle Valle de México No. 35, Col. Vista del Valle, en Naucalpan Estado de México, integrada por 12 grupos, 2 de cada grado de primaria, con alumnos que pertenecen a un nivel económico bajo, quienes no habitan en la comunidad, sino que se desplazan de comunidades aledañas a la colonia.

2.9 Criterios de inclusión

Serán sujetos de estudio todos los alumnos que pertenezcan a la escuela Primaria “27 de Septiembre”, que tengan 10 a 12 años y estén integrados en los grados de quinto y sexto.

2.10 Criterios de exclusión

Serán excluidos de esta investigación los alumnos que no tengan entre 10 y 12 años y no pertenezcan a la escuela primaria “27 de Septiembre”

2.11 Instrumentos de medición

Para establecer el diagnóstico se realizó una entrevista semiestructurada, determinando una muestra 4 alumnos por grado (2 hombres y 2 mujeres), el documento, consistió en 5 preguntas base, dando lugar para que los alumnos pudieran complementar con alguna otra información que se relacionara con el guión.

La elección de los instrumentos, fue a partir de la escala de medición, eligiendo dos escalas en razón de los aspectos que evaluaba cada una de ellas considerando que se podría conseguir información completa, para lograr responder a las preguntas e hipótesis. El número de reactivos fue un total de 120 entre los dos instrumentos.

Se aplicaron a la totalidad de alumnos 106, en dos momentos, respetando las indicaciones que se hicieron por los autores, además de atender las condiciones emergentes de la organización escolar y principalmente por las actitudes de los alumnos, por ejemplo: cuando se aplicó a un grupo cercano a la salida al receso escolar o a la salida del turno, preguntamos a los alumnos, en las condiciones que se sentían para contestarlo.

Se apoyó a los alumnos que presentaron dificultades para leer, porque a pesar del grado escolar, 4 alumnos entre los 4 grupos, no sabían leer de corrido, por lo que los docentes nos explicaron estas circunstancias, tomando las debidas precauciones para no hacerlos sentir mal, dándoles oportunidad de tiempo, ayudarles a leer o explicar la pregunta, o apoyarse de sus pares para la lectura.

Se tuvieron incidencias en donde los alumnos no se presentaron el día que se aplicó el instrumento, esperando a que estuviera en la escuela para aplicarle el cuestionario, contando con la totalidad de instrumentos evaluados. Aplicados en dos momentos, uno anterior a la aplicación del proyecto de juegos cooperativos y otro posterior a él.

AUTOCONCEPTO (PIERS-HARRIS)

NOMBRE: GRADO Y GRUPO.....

ESCUELA..... FECHA DE APLICACIÓN:

FECHA DE NACIMIENTO..... HORA DE INICIO..... HORA DE TÉRMINO.....

No. DE ENTREGA.....

INSTRUCCIONES:

En las siguientes hojas encontrarás preguntas que se refieren a cómo te sientes o te ves a ti mismo(a).

Lo que tienes que hacer es leer muy bien cada expresión, cruza con un (X) en una de las dos columnas donde dice

SI	NO
----	----

, de acuerdo como te sientes o te has sentido así.

Por ejemplo:

SI	NO
----	----

35	SOY OBEDIENTE EN CASA	SI	NO
----	-----------------------	----	----

Gracias por tu colaboración ¡!!

1	MIS COMPAÑEROS DE CLASE SE BURLAN DE MÍ	SI	NO
2	SOY UNA PERSONA FELIZ	SI	NO
3	ME RESULTA DIFÍCIL ENCONTRAR AMIGOS	SI	NO
4	ESTOY TRISTE MUCHAS VECES	SI	NO
5	SOY LISTO/A	SI	NO
6	SOY TÍMIDO/A	SI	NO
7	ME PONGO NERVIOSO CUANDO PREGUNTA EL PROFESOR	SI	NO
8	MI CARA ME DISGUSTA	SI	NO
9	CUANDO SEA MAYOR VOY A SER UNA PERSONA IMPORTANTE	SI	NO
10	ME PREOCUPO MUCHO CUANDO TENEMOS UN EXÁMEN	SI	NO
11	CAIGO MAL EN CLASE	SI	NO
12	ME PORTO MAL EN CLASE	SI	NO
13	CUANDO ALGO VA MAL SUELE SER POR CULPA MÍA	SI	NO
14	CREO PROBLEMAS A MI FAMILIA	SI	NO
15	SOY FUERTE PARA HACER LAS COSAS	SI	NO
16	TENGO BUENAS IDEAS	SI	NO
17	SOY UN MIEMBRO IMPORTANTE EN MI FAMILIA	SI	NO
18	GENERALMENTE QUIERO SALIRME CON LA MÍA	SI	NO
19	TENGO HABILIDAD CON LAS MANOS	SI	NO
20	CUANDO LAS COSAS SON DIFÍCILES LAS DEJO SIN HACER	SI	NO
21	HAGO BIEN MI TRABAJO EN LA ESCUELA	SI	NO
22	HAGO MUCHAS COSAS MALAS	SI	NO
23	DIBUJO BIEN	SI	NO
24	SOY BUENO PARA LA MÚSICA	SI	NO
25	ME PORTO MAL EN CASA	SI	NO
26	SOY LENTO HACIENDO MI TRABAJO EN LA ESCUELA	SI	NO

27	SOY UN MIEMBRO IMPORTANTE DE MI CLASE	SI	NO
28	SOY NERVIOSO/A	SI	NO
29	TENGO LOS OJOS BONITOS	SI	NO
30	DENTRO DE CLASE PUEDO DAR UNA BUENA IMPRESIÓN	SI	NO
31	EN CLASE SUELO ESTAR MUY DISTRAIDO PENSANDO EN OTRAS COSAS	SI	NO
32	FASTIDIO A MIS HERMANOS/AS	SI	NO
33	A MIS AMIGOS LES GUSTAN MIS IDEAS	SI	NO
34	ME METO EN LIOS A MENUDO	SI	NO
35	SOY OBEDIENTE EN CASA	SI	NO
36	TENGO SUERTE	SI	NO
37	ME PREOCUPO MUCHO POR LAS COSAS	SI	NO
38	MIS PADRES ME EXIGEN DEMASIADO	SI	NO
39	ME GUSTA SER COMO SOY	SI	NO
40	ME SIENTO UN POCO RECHAZADO/A	SI	NO
41	TENGO EL PELO BONITO	SI	NO
42	MUY SEGUIDO ME OFREZCO COMO VOLUNTARIO/A EN CLASE PARA PARTICIPAR	SI	NO
43	ME GUSTARÍA SER DISTINTO/A DE CÓMO SOY	SI	NO
44	DUERMO BIEN POR LA NOCHE	SI	NO
45	NO ME GUSTA MUCHO LA ESCUELA	SI	NO
46	ME ELIGEN DE LOS ÚLTIMOS PARA JUGAR	SI	NO
47	ESTOY ENFERMO FRECUENTEMENTE	SI	NO
48	MUY SEGUIDO LES CAIGO MAL A LOS DEMÁS	SI	NO
49	MIS COMPAÑEROS PIENSAN QUE TENGO BUENAS IDEAS	SI	NO
50	NO SOY MUY GRACIOSO	SI	NO
51	TENGO MUCHOS AMIGOS/AS	SI	NO
52	SOY ALEGRE	SI	NO
53	SOY TORPE PARA LA MAYORÍA DE LAS COSAS	SI	NO
54	SOY GUAPO/A	SI	NO
55	CUANDO TENGO QUE HACER ALGO LO HAGO CON GANAS	SI	NO
56	ME PELEO MUCHO	SI	NO
57	CAIGO BIEN A LAS CHICAS	SI	NO
58	LA GENTE SE APROVECHA DE MÍ	SI	NO
59	MI FAMILIA ESTÁ DESILUSIONADA CONMIGO	SI	NO
60	TENGO UNA CARA AGRADABLE	SI	NO
61	CUANDO TRATO DE HACER ALGO TODO PARECE SALIR MAL	SI	NO
62	EN MI CASA SE APROVECHAN DE MÍ	SI	NO
63	SOY UNO/A DE LOS MEJORES EN JUEGOS Y DEPORTES	SI	NO
64	SOY LATOSO/A	SI	NO
65	EN JUEGOS Y DEPORTES, MIRO PERO NO PARTICIPO	SI	NO
66	SE ME OLVIDA LO QUE APRENDO	SI	NO
67	ME LLEVO BIEN CON LA GENTE	SI	NO
68	ME ENFADO FÁCILMENTE	SI	NO
69	LES CAIGO BIEN A LOS NIÑOS	SI	NO

70	LEO BIEN	SI	NO
71	ME GUSTA MÁS TRABAJAR SOLO QUE EN GRUPO	SI	NO
72	ME LLEVO BIEN CON MIS HERMANOS/AS	SI	NO
73	SOY UNA PERSONA QUE LE GUSTO A LA GENTE Y LES CAIGO BIEN	SI	NO
74	SUELO TENER MIEDO	SI	NO
75	SIEMPRE ESTOY ROMPIENDO COSAS	SI	NO
76	SE PUEDE CONFIAR EN MÍ	SI	NO
77	SOY UNA PERSONA RARA	SI	NO
78	PIENSO EN HACER COSAS MALAS	SI	NO
79	LORO FÁCILMENTE	SI	NO
80	SOY UNA BUENA PERSONA	SI	NO

a) Escala de autoconcepto (Piers Harris)

(Para alumnos/as de 7 a 12 años)

• Objetivo

Obtener información sobre la percepción que el alumno/a tiene de sí mismo/a (autoconcepto global) y cómo valora diferentes aspectos de su forma de ser y su comportamiento, según las siguientes dimensiones:

- Autoconcepto conductual: Percepción de portarse de forma apropiada en diferentes tipos de situaciones.
- Autoconcepto intelectual: Percepción de competencia en situaciones escolares o en situaciones en las que se aprenden cosas nuevas.
- Autoconcepto físico: Percepción de apariencia y competencia física.
- Falta de ansiedad: Percepción de ausencia de problemas de tipo emocional.
- Autoconcepto social o popularidad: Percepción del éxito en las relaciones con los otros.
- Felicidad-satisfacción: Valora la autoestima: grado de satisfacción ante las características y circunstancias personales.

- **Aplicación**

Esta escala consta de 80 frases sencillas con respuesta dicotómica (SI-NO) en las que se pide al alumno/a que decida SI coinciden o NO con lo que piensa, tachando una de las dos respuestas.

Al aplicar la prueba conviene crear un clima de confianza o hacer referencia al carácter confidencial de las respuestas, aclarando que no existen respuestas correctas ni incorrectas y que lo importante es la opinión sincera de cada uno/a.

Cada alumno/a ha de contestar según cree que es en realidad, y no según le gustaría ser o piensa que debería ser.

No hay que dejar ninguna pregunta sin responder. Si en algún caso dudan entre el sí y el no, hay que contestar pensando en cómo son la mayoría de las veces.

La persona que aplique la prueba debe leer dos veces en voz alta y clara cada ítem, a un ritmo adecuado de forma que pueda ser seguido por, todos los alumno/as y que no resulte tan lento para permitir dar las respuestas "socialmente deseables".

- **Corrección**

Se aplica la plantilla de corrección dando 1 punto por cada respuesta que coincida con el símbolo marcado. Cada símbolo de la plantilla, corresponde con las 6 dimensiones que mide la escala. Sólo 2 ítems, el 7 y el 12, pertenecen a dos dimensiones a la vez.

La puntuación obtenida de cada dimensión se traslada a la puntuación percentil, según los baremos de cada nivel, y todo ello se refleja en la hoja individual de resultados.

La suma de las puntuaciones de todos los factores nos permite hallar el Autoconcepto global. En la hoja de resultados hay también un apartado donde el tutor/a puede indicar si los resultados se ajustan a la observación diaria.

5.2 Instrumento de Evaluación de Felipe de Jesús Ramírez Guzmán

.....GRADO Y GRUPO.....
 ESCUELA.....FECHA:

Escala de Autoconcepto Escolar

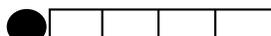
INSTRUCCIONES: En las siguientes hojas encontraras preguntas que se refieren a cómo te sientes o te ves a ti mismo(a).

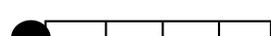
Se te pregunta cómo ves tu cuerpo y de tu forma de ser son tus familiares, con tus amigos y cómo te sientes en la escuela.

Lo que tienes que hacer es leer muy bien cada pregunta, después colorea la parte del termómetro que indique qué tanto te has sentido así.

Lo harás de la siguiente forma:

Sí *NUNCA* lo ERES o *NUNCA* lo SIENTES colorea la ruedita del termómetro: 

Sí lo ERES o lo SIENTES *POCAS VECES* colorea desde la ruedita hasta el primer cuadrito: 

Sí lo ERES o lo SIENTES *REGULARMENTE* llena desde la ruedita hasta el segundo cuadrito del termómetro: 

Sí lo ERES o lo SIENTES *MUCHAS VECES* llena desde la ruedita hasta el tercer cuadrito del termómetro: 

Finalmente, sí lo ERES o lo SIENTES *SIEMPRE* colorea todo el termómetro: 

OJO: No hay respuestas buenas o malas.

ESCOLAR

1. Soy un alumno cumplido	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
2. Aprendo con facilidad	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3. Soy un niño(a) bueno(a)	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4. Cumpló con mi tareas aunque nadie me lo ordene	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
5. Soy listo(a) en la escuela	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
6. Soy bueno(a) para las matemáticas	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

ÉTICO-MORAL

7. Mi forma de ser con mi familia no es buena	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
8. Soy un(a) niño(a) malo(a)	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
9. Soy el(la) más burro(a) de mi salón	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
10. Soy flojo(a) en la escuela	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
11. Soy un niño/a que no logra las cosas que le piden o se propone	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
12. Me cuesta trabajo resolver mis problemas	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
13. Me siento bien cuando hago trampa	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
14. Soy egoísta	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
15. Soy un(a) niño(a) mentiroso(a)	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

FAMILIAR

16. Soy un(a) buen(a) hijo(a) con mi mamá	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
17. Soy un(a) buen(a) hijo(a) con mi papá	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
18. Soy un(a) hijo(a) obediente	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

19. Soy un(a) hijo(a) rezongón(a)	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
-----------------------------------	---

RECHAZO SOCIAL

20. Fácilmente me doy por vencido(a)	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
21. Deseo ser otra persona	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
22. Me siento bien estando con otra familia diferente de la mía	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
23. Mis compañeros aprenden más rápido y mejor que yo	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
24. Siento que mi familia no me comprende cuando yo tengo problemas	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

FÍSICO

25. Me gusta estar arreglado(a)	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
26. Me gustan mis ojos	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
27. Soy gordo(a)	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
28. Siento que soy bajo(a) de estatura	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
29. Siento que soy más desagradable que mis hermanos	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

SOCIAL

30. Me da pena hablar frente a mis compañeros	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
31. Me siento menos listo (a) que mis amigos(as)	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
32. Me siento con pocas ganas de hacer las cosas en la escuela	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

LÚDICO

33. Me siento mejor cuando gano solo(a) en un juego	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
34. Me siento mejor cuando hago las cosas solo(a) en un juego	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
35. Me siento menos cuando mis compañeros no me eligen en los equipos de juego	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
36. Me siento preocupado cuando jugamos unos contra otros	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
37. Me siento mejor cuando coopero para ganar en los juegos	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
38. Me siento enojado(a) cuando perdemos en los juegos	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
39. Me siento triste cuando no todos ganan en el juego	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
40. Me siento contento(a) cuando mis compañeros pierden en el juego	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

2.12 Programa de intervención

A continuación se presenta el programa de intervención, constituido por elementos que enmarcan el objetivo y los pasos que se dieron para la aplicación con los alumnos en los 4 grupos seleccionados como experimentales, dos de quinto año y 2 de sexto.

El material utilizado todo fue sufragado por la investigadora, en la idea clara de cumplir con el objetivo de indagar sobre el tema, la pasión por realizar de forma sistemática la investigación, teniendo como resultado una aprobación por parte de los docentes, por los padres de familia de los cuales recibimos la aprobación para aplicar con sus hijos la investigación, haciendo notar los cambios notables que observaron en las conductas de sus hijos al ser partícipes de un pensamiento cooperativo.

2.13 Acopio de datos

Se aplicó un pretest, a cada integrantes de los grupos experimentales, por parte de la investigadora, cuidando el protocolo como lo señala cada escala, recuperando la información de cada grupo.

Los alumnos que no asistieron ese día se solicitó que inmediato a la fecha de aplicación buscamos espacio para integrarlo.

Para el caso de las entrevistas, se realizaron en forma semiestructurada, dando libertad a los entrevistados para que pudieran ampliar sus puntos de vista de los temas seleccionados.

Se registraron observaciones al final de cada sesión, puntualizando al respecto de las conductas observadas durante el desarrollo de los juegos.

Finalmente se aplicó un postet a todos los alumnos, en las mismas condiciones que en el primer momento, en los mismos espacios.

Se cuidó que se atendieran en todo momento las condiciones, solo tuvimos algunos detalles generados por la dinámica de la propia escuela, como: solicitaron la presencia de algún niño en alguna actividad no programada, los padres se llevaron a los alumnos por permiso para atender visitas médicas, etc.

2.14 Tratamiento de los datos

Para el análisis de los resultados se aplicó el Statistical Package for the Social Science (SPSS), identificando los valores que puedan mostrar el incremento del autoconcepto, bajo los niveles de medición de la variable describiendo a partir de la medida de tendencia central (media, mediana y moda), medida de variabilidad (rango, desviación estándar y varianza) y la inferencia se realizará con base en el análisis paramétrico de coeficientes de correlación la Prueba t de Student.

2.15 Referencias

- Ambriz, G. & Dauahare, M. (2013) *Tesis profesional. ¡Un problema! ¡Una hipótesis! ¡Una solución!*. (7ma. Reimpresión). D.F., México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores de Cuautitlán.
- Arias, L. (2007) *Metodología de la Investigación*. D.F., México: Editorial Trillas.
- Camarero, L. Coord., Almazan, A., Arribas, J., Mañas, B. y Vallejos, A. (2013) *Estadística para la investigación social*. D.F., México: Alfaomega Grupo Editor, S.A. de C.V.
- Corbetta, P. (2007) *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid, España: Editorial Mc. Graw Hill/Interamericana de España S.A. de C.V.
- Fuente, R. (2008) *Diseño y conducción de proyectos de investigación educativa para maestros de educación básica*. D.F., México: Universidad Pedagógica Nacional. Miguel Ángel Porrúa, Librero-editor.
- Guerra, M. (2010) *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association*. D.F., México: Ediciones Manual Moderno.
- Hernández, R., Fernández, C. Baptista, L. (2010) *Metodología de la Investigación*. (5ª. Ed.) D.F., México: Editorial Mc. Graw Hill Educación.
- Mata, H., Cols. (2012) *SPSS aplicado a las "Técnicas cuantitativas de gestión estadística"* Venezuela. Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada.
- Muñoz, C. (1998) *Como elaborar y asesorar una investigación de tesis*. Naucalpan , México: Editorial Prentice Hall Hispanoamericana S.A. de C.V.
- Muñoz, J., Quintero, J. Munévar, R. (2005). *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Schmelkes, C. (2010). *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación tesis*. (3ª. Ed.) D.F., México: Editorial Oxford Univesisty Press México, S.A. de C.V.
- Silva, A. (1998). *La investigación asistida por computadora*. D.F, México: Edit. UNAM Campus Iztacala.
- Tamayo y Tamayo, M. (2013) *El proceso de la investigación social*. D.F., México: Editorial LIMUSA, S.A de C.V.
- Tarrés, M. (2008) *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. D.F., México: Editorial Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales(FLACSO), Sede México.
- Zapata, O. (2005). *La aventura del pensamiento crítico. Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. D.F., México: Editorial Pax México, Librería Carlos Cesarman, S.A.

CAPÍTULO 3

ANÁLISIS DE RESULTADOS

En el capítulo anterior se describieron los instrumentos seleccionados para realizar el acopio de datos, así como su procedimiento. En este apartado se procederá a presentar los resultados obtenidos, dividido en cuatro partes: Diagnóstico, resultados de la aplicación del pretest, evaluación del proyecto de intervención pedagógica y finalmente análisis de los resultados de la aplicación del postest para conocer el nivel de autoconcepto global y escolar de los sujetos de estudio y su implicación con el juego cooperativo.

3.1 Diagnóstico

3.1.1 Acercamiento con el sujeto de estudio.

En el primer caso, se puntualizarán los aspectos que permitieron el establecimiento del diagnóstico, organizados en dos momentos:

1° Se tuvo una aproximación con los sujetos de estudio, aplicando una entrevista semi estructurada para identificar el aspecto lúdico y sus preferencias, así como el tipo de juegos que se practicaban en la escuela, seleccionando para ello a una muestra del 20% de alumnos de cada salón, lo que representó en números entre 5 o 6 alumnos de cada grupo haciendo un total de 22 alumnos encuestados, de un total de 106 en total del universo de estudio, siendo equitativa la selección en relación al género.

Es importante mencionar que los niños asumen una actitud muy disponible, además de su honestidad y espontaneidad para dar respuestas a la encuesta. En el grupo de entrevistados, se registraron características diversas, desde quienes en forma inmediata comprendieron la pregunta, hasta quienes se les tuvo que mencionar una o dos veces más o explicar con algunos términos que representaran más fáciles para su comprensión.

Realizamos las entrevistas durante el receso escolar, informando a los pequeños del motivo de la entrevista, notando que los niños, expresaban alegría por haber sido seleccionados para ello, mostrando nerviosismo al ser entrevistados, mostrando una actitud muy propia al contestar sus preguntas, los resultados fueron los siguientes:

La primera pregunta de la entrevista, refirió a los juegos que practica en la escuela, respondiendo un 80% de ellos que realizan juegos de persecución como: “carreritas” “coleadas” “atrapadas” así como el “fútbol”. Un 18 % practica juegos variados como el “stop”, ”escondidillas”, “listones” “a las muñecas”, y un 2% “a nada” o a molestar a sus compañeros haciéndoles bromas o travesuras.

Respondieron a las preguntas sobre ¿Con quién te gusta jugar?; ¿Cómo te gusta jugar?; ¿En qué momento te gusta jugar?; ¿Qué tipo de juegos te gustan más?; y ¿Te gusta ganar tu solo o que ganen todos?, se presentan con base en un análisis de frecuencias para lo cual se utilizó el programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)

Tabla 1. Frecuencia y porcentaje de las respuestas a la pregunta ¿Con quién te gusta jugar?.

¿Con quién te gusta jugar?	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
SOLO	1	4.5	4.5	4.5
CON MIS AMIGOS	15	68.2	68.2	72.7
CON TODOS LOS COMPAÑEROS DE GRUPO	5	22.7	22.7	95.5
CON TODOS LOS COMPAÑEROS DE LA ESCUELA	1	4.5	4.5	100.0
Total	22	100.0	100.0	

Como se puede observar en la Tabla 1, el mayor porcentaje (68.2%) se presenta en la respuesta que les gusta jugar con sus amigos, lo que representa una naturaleza de identificación con los compañeros que le son empáticos, haciendo notar una tendencia de selección y pertenencia a un grupo específico. Estos datos refuerza el argumento que es a través del juego con otros, que se permite la identificación con el mismo sexo. Es común que muestren preferencia por determinados grupos de música. En esta edad, es común que ya no juegan con muñecos o juguetes, sino con la computadora, maquinitas o juegos de mesa.

En la Tabla 2, se presenta una respuesta complementaria a la anterior pregunta. La respuesta con mayor frecuencia y por lo tanto porcentaje (20 y 90%, respetivamente), se ubicó la respuesta en equipo. Fueron sólo dos casos quienes respondieron que solo, pero realizando un análisis más personal, quienes expresaron esta respuesta, fue debido a que cuando hay juegos en equipos son a ellos a los que no eligen. Por lo cual prefieren estar solo. Con relación a que la mayoría de los niños prefieren jugar en equipo, refuerza la idea que a esta edad, a los niños les gusta ser partícipes de un grupo y mostrar su pertenencia a un grupo.

Tabla 2. Frecuencia y porcentaje de las respuestas a la pregunta ¿Cómo te gusta jugar?.

¿Cómo te gusta jugar?	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
SOLO	2	9.1	9.1	9.1
Válidos EN EQUIPO	20	90.9	90.9	100.0
Total	22	100.0	100.0	

Las respuesta a la pregunta sobre los espacios de tiempo para el juego se observan en la Tabla 3, en la cual se muestra que el 63.6% de los alumnos prefieren jugar en el recreo/receso escolar, identificándolo como el espacio preferente para poder jugar, no así en el aula o área de educación física le son referentes para preferir ese momento. Este tipo de respuesta refleja que los niños a esta edad, distinguen de manera adecuada el mejor lugar para jugar. De no hacerlo se pueden presentar diversos problemas de indisciplina.

El recreo es un breve descanso del alumnado después del trabajo de aula, generalmente en el patio y sin la dirección directa del maestro. Es un tiempo y un espacio con libertad para decidir qué hacer, cómo y con quién; para descansar y disfrutar, despejarse, desesterarse, jugar, correr, repasar tareas e interactuar entre pares. Actividades físicas espontáneas, libres y organizadas como correr, saltar, perseguirse, jugar con pelotas o bailar, moverse y escuchar música, mejoran el rendimiento posterior de la atención, concentración, comprensión y memoria.

Promueve la socialización, la participación y las interacciones personales positivas, la creatividad y el aprendizaje de reglas y habilidades para tomar decisiones y resolver conflictos, y contrarresta las consecuencias negativas para la salud de la inactividad y el sedentarismo de los niños. El recreo es un tiempo lectivo y educativo que compone el 10% de la jornada escolar.

Tabla 3. Frecuencia y porcentaje de las respuestas a la pregunta ¿En qué momento te gusta jugar?

¿En qué momento te gusta jugar?	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
EN TODO MOMENTO	6	27.3	27.3	27.3
EN EL RECREO	14	63.6	63.6	90.9
Válidos A LA ENTRADA Y SALIDA DE LA ESCUELA	2	9.1	9.1	100.0
Total	22	100.0	100.0	

En la Tabla 4, se muestra la frecuencia sobre el tipo de juegos, la tendencia nos marca que el 54.5% de los alumnos les gusta más los juegos de competencia, haciendo notar que son los que les dejan muchas emociones al ganar. Hay que recordar que a esta edad, los niños ven el juego como una actividad sistemática, trata de coordinar todos los esfuerzos, de modo que conduzcan a obtener el objeto perseguido.

La planificación es una de las características de esta edad, la cual consiste en que la búsqueda de los elementos no basta para obtener el fin deseado. Es necesario ordenar esos elementos, los medios, de acuerdo con un plan preestablecido y utilizarlos sucesivamente eliminando los esfuerzos inútiles y que restan el éxito. La planeación consiste en la ordenación y la utilización conveniente de los medios enfocados al fin propuesto. Por eso en la elaboración del plan siempre debe tenerse en cuenta el fin deseado.

El control de los resultados parciales comprende que como todo plan se compone de etapas es necesario controlar y verificar los resultados parciales del trabajo, con la representación de la finalidad total que se persigue. Por eso se deben eliminar todas las actividades parciales que no conducen al fin deseado o que desvían la acción. El ganar un juego precisamente demuestra que son capaces de anticipar sus movimientos para llegar al objetivo deseado.

Tabla 4. Frecuencia y porcentaje de respuestas a la pregunta ¿Qué tipo de juegos te gustan más?

¿Qué tipo de juegos te gustan más?	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
COMPETENCIA	12	54.5	54.5	54.5
COLABORACIÓN	6	27.3	27.3	81.8
COOPERACIÓN	3	13.6	13.6	95.5
4	1	4.5	4.5	100.0
Total	22	100.0	100.0	

En la Tabla 5, se muestran las respuestas a si les gusta ganar solo o de manera conjunta. La respuesta con mayor frecuencia fue la que les gusta que todos ganen. Aparentemente hay una contradicción con lo observado en la Tabla 4, porque a pesar de que les gustan más los juegos de competencia, prefieren que ganen todos, haciendo notar que no les gusta que sus compañeros se sientan mal al perder. Esto se puede interpretar como que a esta edad, los niños poseen una aptitud cada vez mayor para realizar tareas independientes, aunque su fervor por las actividades colectivas sea mucho más notable.

Aprovechan cualquier oportunidad, para embarcarse en abiertas discusiones, les deleita el estímulo del debate y la discusión, su curiosidad espontánea y latente es inconmensurable. Le gustan los deportes, principalmente por su práctica en sí. Esto es, buscan aquellos juegos en los cuales participan como equipo, pero en los que se pueden destacar de forma individual pero al final la ganancia es en equipo. Tienen un método de autodefensa que los pone a resguardo de un entusiasmo y esfuerzo excesivos.

En esta edad existe un gran avance en el pensamiento conceptual y en el uso de las ideas, aparecen funciones compensadoras de sus actitudes de raciocinio, tolerancia y humor, se refuerzan el entusiasmo y el celo, la iniciativa y la inteligencia, la empatía y la buena voluntad, el conocimiento y el dominio de sí mismo.

Un niño representativo de los once y doce años presenta la suma de estos rasgos en grado notable. Éstos son diversos pero guardan una mutua interacción, constituyendo una constelación orgánica de una vasta importancia para el ciclo de la adolescencia. La cultura tiene gran influencia sobre los patrones exteriores de conducta pero las tendencias internas proceden del crecimiento innato; emergen de fuerzas instintivas, no con violencia pero si con seguridad. Estos factores hacen que el niño comience a experimentar distintos sentimientos con respecto a su propio ser.

Tabla 5. Frecuencia y porcentaje de respuestas a la pregunta ¿Qué te gusta más, ganar tu o que todos ganen?

¿Qué te gusta más, ganar tu solo o que todos ganen?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SOLO	3	13.6	13.6	13.6
	TODOS	19	86.4	86.4	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Se realizó en forma complementaria una observación no participante a los alumnos en los espacios tanto áulico como de recreo, confirmando lo que los entrevistados reflejaron lo expuesto en éstas, se identificó la participación frecuente en juegos de persecución, acentuándose en las clases de educación física impartidos por los docentes de grupo, quienes proponen juegos regularmente de tipo competitivos, marcando una distinción de ganadores y perdedores, notando la baja autoestima reflejada en los alumnos que no alcanzan el triunfo en la competencia.

3.2 Validación de instrumentos en Pretest y Postest

Se realizó la validación de los instrumentos de las escalas de Pierre y Harris (80 ítems) y Felipe de Jesús Ramírez Guzmán (20 ítems), aplicado al 20% de alumnos. Para esto se seleccionó al azar a 6 alumnos por cada grupo y grado, cuidando la equidad de género primordialmente. El total del universo de las escuelas seleccionadas para el estudio fue de 106 alumnos.

El resultado fue la indicación de algunos ítems que a los niños no les eran familiares o comprensibles, ésta indicación la realizaron señalando éstos ítems por medio del subrayado de la palabra o las palabras no entendida, lo que posteriormente permitió ser la guía para la corrección de los ítems.

Para obtener la fiabilidad a los instrumentos, se realizó una valoración bajo el coeficiente de Alpha de Cronbach, el cual es un índice de consistencia interna que toma valores entre 0 y 1 y que sirve para comprobar si el instrumento que se está evaluando recopila información defectuosa y por tanto nos llevaría a conclusiones equivocadas, o si se trata de un instrumento fiable que hace mediciones estables y consistentes.

El Alpha Cronbach es por lo tanto un coeficiente de relación al cuadrado que a grandes rasgos mide la homogeneidad de las preguntas promediando todas las correlaciones para los ítems para ver que efectivamente se parecen.

Su interpretación fue con base en que entre más se acerque al índice en el extremo 1, mejor es la fiabilidad, considerando una fiabilidad respetable a partir de 0.80. Su fórmula estadística es como se presenta a continuación:

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

K: El número de ítems

Si²: Sumatoria de Varianzas de los Items

ST²: Varianza de la suma de los Items

α: Coeficiente de Alfa de Cronbach

En el proceso de evaluación se integraron los once factores que suman los dos instrumentos, obteniendo los siguientes resultados:

1.- Evaluación del Cuestionario de Pierre y Harris: El Autoconcepto Global en su fase de pretest:

Para la totalidad de los factores del cuestionario para evaluar el Autoconcepto Global el número de ítems de la escala fueron: 80, y el número de casos válidos fue de 105. Solo se presentó un caso desconocido.

El resultado general del Alpha de Cronbach fue de: 0.906649066. Lo cual señala que la evaluación previa del Cuestionario de Pierre y Harris es confiable en su aplicación general.

Los niveles de fiabilidad que se han obtenido para los diferentes factores se describen a continuación. Hay que recalcar que dicha evaluación se realizó por cada factor:

a) Autoconepto Conductual

El número de ítems en la escala fue de: 18, con un número de casos válido de: 105. En este factor el Alpha de Cronbach fue de: 0.741726820, lo cual significa que éste factor de Autoconcepto Conductual es confiable.

b) Autoconcepto Intelectual

El número de ítems en la escala fue de: 17, con un número de casos válido de: 105, en este factor el Alpha de Cronbach fue de: 0.751829697, lo cual significa que la medición de la subescala Autoconcepto Intelectual es confiable.

c) Autoconcepto Físico

El número de ítems en la escala fue de: 12, con un número de casos válido de: 105, en este factor el Alpha de Cronbach fue de: 0.674257330. Lo cual se puede interpretar que la medición de la escala Autoconcepto Físico es confiable. Sin embargo si no se consideran las preguntas PRETH 64 Y 65, la confiabilidad de la escala aumenta a 0.725156963

d) Falta de Ansiedad

El número de ítems en la escala fue de: 12, con un número de casos válido de: 105. En este factor el Alpha de Cronbach fue de: 0.639091277. Lo que se interpreta como que la medición del factor de ansiedad es confiable

e) Popularidad

El número de ítems en la escala fue de: 12, con un número de casos válido de: 105. En este factor el Alpha de Cronbach fue de: 0.745600122 , lo cual significa que la medición del Factor de Popularidad es confiable.

f) Felicidad/Satisfacción

El número de ítems en la escala fue de: 9, con un número de casos válido de: 105. En este caso el factor el Alpha de Cronbach fue de: 0.597587719, lo cual puede interpretarse como que la medición del factor Felicidad/Satisfacción es medianamente confiable. Si no se consideran los reactivos PRETH 36 Y 50, la medición de la escala es confiable (0.677759800).

2.- Evaluación del Cuestionario de Pierre y Harris: El Autoconcepto Global en su fase de postest:

La totalidad de los factores del cuestionario para evaluar el Autoconcepto Global en la fase de postest, se observaron las siguientes características, el número de ítems es esta escala fue de: 80, y el número válido de casos fue de: 105. Solo se presentó un caso no válido.

El Alpha de Cronbach obtenido en esta fase fue de: 0.894812291. Lo cual se interpreta como que la evaluación del cuestionario de Harris en su fase posttest es confiable, al igual que el pretest.

Los niveles de fiabilidad que se han obtenido para los diferentes factores se describen a continuación. Hay que recalcar que dicha evaluación se realizó por cada factor:

a) Autoconcepto Conductual

El número de ítems en la escala fue de: 18, con un número de casos válido de: 105. Obteniendo un Alfa de Cronbach, de 0.781241733. Lo cual significa que la medición del factor Autoconcepto Conductual es confiable y supera a la confiabilidad de la evaluación obtenida en el pretest.

b) Autoconcepto intelectual

El número de ítems en la escala fue de: 17, con un número de casos válido de: 105. Como resultado se obtuvo un Alfa de Cronbach de: 0.657440270. Esto significa que la medición del factor Autoconcepto Intelectual es confiable, sin embargo, la confiabilidad es inferior a la medición previa de la escala. Para superar este valor, habría que suprimir los reactivos POSTH 12, 24, 30 y, 66 (Alpha de Cronbach: 0.7513565)

c) Autoconcepto Físico

El número de ítems en la escala fue de: 12, con un número de casos válido de: 105. El resultado del Alfa de Cronbach, fue de: 0.674257330. Lo cual puede interpretarse que la medición de la escala Autoconcepto Físico es confiable, sin embargo, la confiabilidad es inferior a la medición previa de la escala. Para superar este valor, habría que suprimir los reactivos POSTH 64 y 65 (Cronbach's alpha: .725989846), mismos reactivos considerados en la evaluación del factor en el pretest.

d) Falta de Ansiedad

El número de ítems en la escala fue de: 12, con un número de casos válido de: 105, en este factor se obtuvo un Alfa de Cronbach de: 0.555591588. La medición de la escala Falta de Ansiedad es medianamente confiable, para aumentar su confiabilidad habría que suprimir el reactivo POSTH7 (Alfa Cronbach: 0.6424558) y con ello superar la confiabilidad de la evaluación previa de la escala.

e) Popularidad

El número de ítems en la escala fue de: 12, con un número de casos válido de: 105. En este factor se obtuvo un Alfa de Cronbach de: 0.707361352. Lo cual significa que la medición de la escala Popularidad es confiable, sin embargo, la confiabilidad es inferior a la medición del factor en el pretest. Para aproximarse a este valor, habría que suprimir el reactivo POSTH 71 (Alfa de Cronbach: 0.738513).

f) Felicidad/Satisfacción

El número de ítems en la escala fue de: 9, con un número de casos válido de: 105. En este factor se obtuvo un Alfa de Cronbach de: 0.624862107. Lo cual significa que la medición del factor Felicidad/Satisfacción es medianamente confiable. Supera a la confiabilidad de la medición previa de la escala, los reactivos clave para ello son POSTH 52 y 39, RESPECTIVAMENTE. Si se suprime el reactivo POSTH 50 la confiabilidad de la medición de la escala aumenta (Alfa Cronbach: 0.6846899).

3.- Evaluación del Cuestionario adaptado de José de Jesús Ramírez Guzmán: El Autoconcepto Escolar en su fase de pretest:

Considerando la totalidad de los factores del cuestionario para evaluar el Autoconcepto Escolar, el número de ítems tomados en cuenta en la escala fue de: 40, con un número de casos válidos de: 105, y de casos perdidos: 1. El resultado del Alfa Cronbach fue de: 0.838763105. Lo cual significa que la medición previa de autoconcepto escolar es confiable. Equivalente al valor reportado en el instrumento (Alfa Cronbach =0.84).

Los niveles de fiabilidad que se han obtenido para los diferentes factores se describen a continuación. Hay que recalcar que dicha evaluación se realizó por cada factor:

a) Escala Individual

El número de ítems en la escala fue de: 21, con un número de casos válido de: 105. Se obtuvo un Alfa Cronbach: 0.687206088. Lo cual significa que la medición previa de la escala individual es confiable

b) Escolar

El número de ítems en la escala fue de: 6, con un número de casos válido de: 105. El resultado del Alfa Cronbach, fue de: .834173913. Lo cual significa que medición previa de la escala escolar es confiable, superior al valor reportado en instrumento (alfa=0.73).

c) Ético-Moral

El número de ítems en la escala fue de: 9, con un número de casos válido de: 105. En el Alfa Cronbach, se obtuvo una puntuación de: 0.863730046, lo cual significa que la medición previa de la escala ético-moral es confiable, superior al valor reportado en instrumento (alfa=0.80).

d) Familiar

En cuanto al factor Familiar, el número de ítems en la escala fue de: 4, con un número de casos válido de: 105, y el Alfa Cronbach fue de: 0.597234481, lo cual significa que la medición previa de la escala familiar es medianamente confiable, inferior al valor reportado en instrumento (alfa=0.68). El reactivo que explica esta disminución es PRETA19, si se omite la confiabilidad aumenta (Alpha de Cronbach: 0.7415704)

e) Rechazo Social

El número de ítems en la escala fue de: 5, con un número de casos válido de: 105, y en la medición del Alfa Cronbach, se obtuvo un resultado de: 0.606444399. Lo cual quiere decir que la medición previa de la escala rechazo social es confiable. Inferior a la confiabilidad reportada en el instrumento ($\alpha=0.62$). El reactivo que la explica es PRETA23, si no se considera la confiabilidad es equivalente al del instrumento (Alfa de Cronbach: 0.6163008), se observa que el aumento de la confiabilidad es mínima, comparada a la información que se suprime.

f) Físico

El número de ítems en la escala fue de: 5, con un número de casos válido de: 105, del cual se obtuvo un Alfa de Cronbach de: 0.451413166. Este resultado indica que la medición previa de la escala FISICO no es confiable. Es inferior a la confiabilidad reportada en el instrumento (α 0.56).

g) Social

En cuanto al factor Social, el número de ítems en la escala fue de: 3, con un número de casos válido de: 105. En este factor se obtuvo un Alfa de Cronbach: 0.246415922. Lo cual se puede interpretar como que la medición previa de la escala SOCIAL no es confiable. Es inferior a la confiabilidad reportada en el instrumento (α 0.58).

h) Lúdico-Cooperativo

En el factor de Lúdico-cooperativo, el número de ítems en la escala fue de: 8, con un número de casos válido de: 105. Dentro de esta factor se obtuvo un Alfa de Cronbach de: 0.320131247, lo cual significa que la medición previa de la escala SOCIAL no es confiable. Si se suprimen los reactivos PRETA 35, 37, 39 Y 40 la confiabilidad es mediana (Alfa de Cronbach: 0.558876678).

4.- Evaluación del Cuestionario adaptado de José de Jesús Ramírez Guzmán: El Autoconcepto Escolar en su fase de postest:

Para este cuestionario se consideró una totalidad de los factores del cuestionario para evaluar el Autoconcepto Escolar de: 40, y con un número de casos válidos de: 105. Sólo se reportó un caso no válido. Para todo el cuestionario se obtuvo un Alfa Cronbach: 0.838763105, lo cual puede interpretarse como que la medición posterior (postest) de autoconcepto escolar es confiable. Aunque es inferior a evaluación previa (pretest) del cuestionario, no se observaron reactivos determinantes en el aumento de la confiabilidad del instrumento en esta evaluación.

a) Escala Individual

El número de ítems en la escala fue de: 21, con un número de casos válido de: 105, se obtuvo un Alfa Cronbach: 0.810169735, lo cual significa que la medición previa de la escala individual es confiable. Superior a la medición previa de la escala individual.

b) Escolar

El número de ítems en la escala fue de: 6, con un número de casos válido de: 105, en este factor el resultado del Alfa de Cronbach, fue de: 0.839871731. Esto significa que la medición previa de la escala escolar es confiable, prácticamente igual a la confiabilidad de la medición previa de la escala.

c) Ético-Moral

Dentro del factor de Ético-Moral, el número de ítems en la escala fue de: 9, con un número de casos válido de: 105. El resultado de aplicar el Alfa de Cronbach, fue de: 0.825436251, lo cual quiere decir que la medición previa de la escala ético-moral es confiable. Es inferior a la confiabilidad reportada en la medición previa de la escala. El reactivo que explica esta disminución es PRETA7, si no se considera la confiabilidad aumenta (Alpha de Cronbach: 0.8503448).

d) Familiar

En cuanto al factor de lo Familiar, el número de ítems en la escala fue de: 4, con un número de casos válido de: 105, y en la aplicación del Alfa de Cronbach, se obtuvo un resultado de: 0.579562340, lo cual significa que la medición previa de la escala familiar es medianamente confiable, inferior al valor reportado en la medición previa de la escala. Si no se considera el reactivo PRETA19, la confiabilidad aumenta (Alpha de Cronbach: 0.7060197)

e) Rechazo Social

Por otro parte, en el factyor de Rechazo Social, el número de ítems en la escala fue de: 5, con un número de casos válido de: 105. Cuando se aplicó el Alfa de Cronbach, se obtuvo el resultado de: 0.557559455. lo cual puede interpretarse como que la medición en el postest de la escala rechazo social es medianamente confiable. A diferencia de la confiabilidad reportada en la medición de la fase del pretest de la escala. No se identifica un reactivo determinante de su disminución.

f) Físico

Con respecto al factor Físico, el número de ítems en la escala fue de: 5, con un número de casos válido de: 105. El resultado en el Alfa de Cronbach, fue de: 0.582001484. Lo cual se puede interpretar como que la medición posterior de la escala FISICO es confiable. Es superior al valor reportado en el instrumento (alfa 0.56). A diferencia de la medición en la fase del pretest que no es confiable, el reactivo que explica el aumento de la confiabilidad es POSTA29

g) Social

En tanto que en el factor Social, el número de ítems en la escala fue de: 3, con un número de casos válido de: 105. En cuanto al resultado del Alfa de Cronbach, fue de: 0.383986399. Lo que se puede interpretar que la medición posterior de la escala SOCIAL no es confiable. Si no se considera el reactivo POSTA30 la escala es medianamente confiable (Cronbach's alpha: 0.5727725)

h) Lúdico-Cooperativo

En lo referente al factor de Lúdico-Cooperativo, el número de ítems en la escala fue de: 8, con un número de casos válido de: 105. El resultado de Alfa de Cronbach, fue de: 0.437275854. Lo cual significa que la medición previa de la escala SOCIAL no es confiable. Si se suprimen los reactivos PRETA 37 y 39 la confiabilidad es mediana (Alfa de Cronbach: 0.5485806).

Finalmente en la escala analizada, se indica la relación que algunos factores tienen más fiabilidad, resultando un hallazgo importante al identificar un nuevo grupo con base en el índice de valoración, lo que en el caso del Cuestionario de Pierre y Harris, aportaríamos una nueva forma de evaluar el autoconcepto, con base en el contexto aplicado. En la Tabla 6, se muestra cada uno de los factores analizado, los que están en “negro” son los que observaron mayor validez. En un futuro, si quisiéramos aplicar de nuevo esta escala, podría eliminar los ítems con menor validez, y solo aplicar los que se correlacionan entre sí.

Tabla 6. Relación de factores (Técnica de análisis Alpha Cronbach)

	Factor - 1	Factor - 2	Factor - 3	Factor - 4	Factor - 5	Factor - 6	Factor - 7	Factor - 8
PRETEST								
PRECONDUCT	0.558535	0.163037	-0.058551	0.122933	0.078319	0.018011	-0.050413	0.658912
PREINTELECT	0.834343	-0.006539	0.038690	0.166710	0.193225	0.046430	0.127650	0.072861
PREFISICO	0.780301	0.007847	0.097705	0.105036	0.061440	0.015831	0.114370	0.092883
PREANSIEDAD	0.313632	-0.025189	0.040126	0.089348	0.117512	-0.257922	0.516356	0.423302
PREPOPULAR	0.748011	0.116537	0.173554	0.115611	-0.053066	-0.099956	-0.006029	0.156223
PREFELICIDAD	0.613874	0.105289	-0.192950	0.099213	-0.001113	-0.124689	-0.030579	0.392587
POSTEST								
POSCONDUCT	0.416165	0.236442	-0.181124	0.096585	0.152843	0.177331	0.054338	0.690514
POSINTELECT	0.692005	0.099083	-0.031214	0.038679	0.340145	0.125125	-0.073873	0.060879
POSFISICO	0.761453	0.172195	-0.057365	0.003623	0.098164	0.177212	0.044426	0.138923
POSANSIEDAD	0.222127	0.164385	-0.188328	0.288174	0.252300	-0.202539	0.399968	0.312074
POSPOPULAR	0.655571	0.236313	0.057549	0.167975	0.088892	0.108589	0.088000	0.111442
POSFELICIDAD	0.628937	0.179484	-0.313205	0.074756	0.036799	0.076954	0.156111	0.303610
PRETEST								
INDIVIDPRE	0.218865	0.183021	0.067489	0.923910	0.066803	-0.023867	-0.001767	0.099118
ESCOLARPRE	0.456665	-0.149280	-0.131759	0.218641	0.564153	0.116130	0.013883	0.181915
ETIMORPRE	0.066978	0.094713	0.131279	0.835538	0.041495	0.092563	0.024026	0.052118
FAMILIARPRE	0.018833	-0.034531	0.133245	0.091406	0.300012	-0.006876	0.094399	0.635716
RESOCIALPRE	0.510738	0.322896	-0.168720	0.389782	0.071737	-0.270852	-0.224650	0.117634
FISICOPRE	0.342986	-0.060018	0.073209	0.621945	0.334137	0.059343	-0.108030	0.028528
SOCIALPRE	-0.099119	0.137152	-0.013638	0.764453	-0.151038	0.001452	0.328476	0.019290
LUCOOPRE	0.419853	0.218985	0.308949	0.295190	-0.108156	-0.184836	-0.355162	-0.106310
POSTEST								
INDIVIDPOS	0.112862	0.936596	0.037168	0.197562	0.056549	-0.018002	0.151466	0.065787
ESCOLARPOS	0.346099	0.071842	-0.066379	-0.056412	0.735008	0.099464	0.091573	0.141308
ETIMORPOS	-0.037799	0.837828	0.048053	0.165585	-0.033837	0.047816	0.033921	0.122491
FAMILIARPOS	-0.141735	0.123155	-0.023937	0.061470	0.680881	-0.275779	-0.176915	0.237076
RESOCIALPOS	0.304085	0.706227	-0.016508	-0.110196	0.043848	-0.178149	-0.163493	0.073634
FISICOPOS	0.308145	0.514049	0.122880	0.192081	0.453325	0.261519	0.160872	-0.147075
SOCIALPOS	0.134899	0.300364	-0.184742	0.179500	-0.090649	-0.116593	0.704856	-0.034823
LUCOOPOS	0.449726	0.302501	0.138661	0.282985	-0.146562	0.004522	0.070989	-0.221537
Expl.Var	6.158563	3.058570	2.172369	3.283336	2.098046	1.369074	1.470517	2.168888
Prp.Totl	0.198663	0.098664	0.070076	0.105914	0.067679	0.044164	0.047436	0.069964

3.3 Análisis de resultados de la aplicación del cuestionario de Autoconcepto Global de Pierre-Harris.

En este apartado se muestra el análisis de las puntuaciones que se obtuvieron en el cuestionario de Autoconcepto de Pierre-Harris. Para dicho análisis se tomaron en cuenta las calificaciones obtenidas en dicha escala. La calificación se proporcionó a acuerdo a los indicadores de la misma. Como se recordará el objetivo de este instrumento es obtener información sobre la percepción que el alumno/a tiene de sí mismo/a (autoconcepto global) y cómo valora diferentes aspectos de su forma de ser y su comportamiento

Para la calificación se aplicó la plantilla de corrección dando 1 punto por cada respuesta que coincida con el símbolo marcado. Cada símbolo de la plantilla, corresponde con las 6 dimensiones que mide la escala. Sólo 2 items, el 7 y el 12, pertenecen a dos dimensiones a la vez. La puntuación obtenida de cada dimensión se traslada a la puntuación percentil, según los baremos de cada nivel, y todo ello se refleja en la hoja individual de resultados.

La suma de las puntuaciones de todos los factores nos permitió hallar el Autoconcepto global. El total de los encuestados se muestran en la tabla No. 7.

Tabla 7. Total de alumnos por grupo que participaron en el estudio.

GRUPOS EXPERIMENTALES	
5° "A"	31
5° "B"	30
6° "A°"	23
6° "B"	22
TOTAL	106

La revisión de los instrumentos del pretest arroja los resultados que a continuación se presentan bajo la estructura de tres momentos de análisis:

1. Resultados directos en forma diferenciada de cada factor que componen cada uno de los instrumentos.
2. Resultados globales que expresan en términos globales el nivel de autoconcepto, tanto global como escolar.

Se realizó la descripción por cada uno de los factores que componen el instrumento.

3.3.1 Autoconcepto conductual o de comportamiento

Este componente hace referencia a la serie de conductas que el niño manifiesta en la escuela y en su casa. En la Figura 1, se muestra la puntuación media que se obtuvo en este factor. Cabe resaltar que en este caso la media de los grupos se muestra alrededor del 13 y del 14 como puntuaciones directas, lo que refleja un percentil según la escala del cuestionario de 30 y 35 respectivamente. En el 5°A se observa un incremento entre el pretest y posttest de un percentil. En el 5°B, el incremento es menor pero puede considerarse que también fue de un percentil. Tanto en el 6°A como en el 6°B, se observa una tendencia diferente, ya que se observa un decremento de un percentil aproximadamente.

En el grupo de los quinto, se observó una tendencia esperada, esto es, se esperaba que en el posttest los grupos tuvieran una mejor impresión de sí mismo por causa del juego cooperativo. Pero con los alumnos de sexto grado se manifiesta otra situación. La interpretación de este hallazgo puede deberse a que los alumnos de sexto grado son un año más grandes de edad, pero son los que ya salen de primaria para incorporarse a secundaria, por lo que puede decirse que están más atentos a lo que hacen y piensan. Cabe señalar que no es un decremento muy acentuado si no que se refleja un cambio de alguna manera pequeño.

Otro dato importante, es que entre los grupos de quinto y de sexto grado, la media no difiere entre ellos. Lo cual puede interpretarse que los niños de estos grados tienen la misma opinión entre ellos. Y considerando los percentiles, su autoconcepto del aspecto conductual es bajo, ya que la media refleja un percentil de 30 y 35, siendo el percentil más alto dentro del baremo del cuestionario de 85, es decir, que están por debajo de un percentil medio.

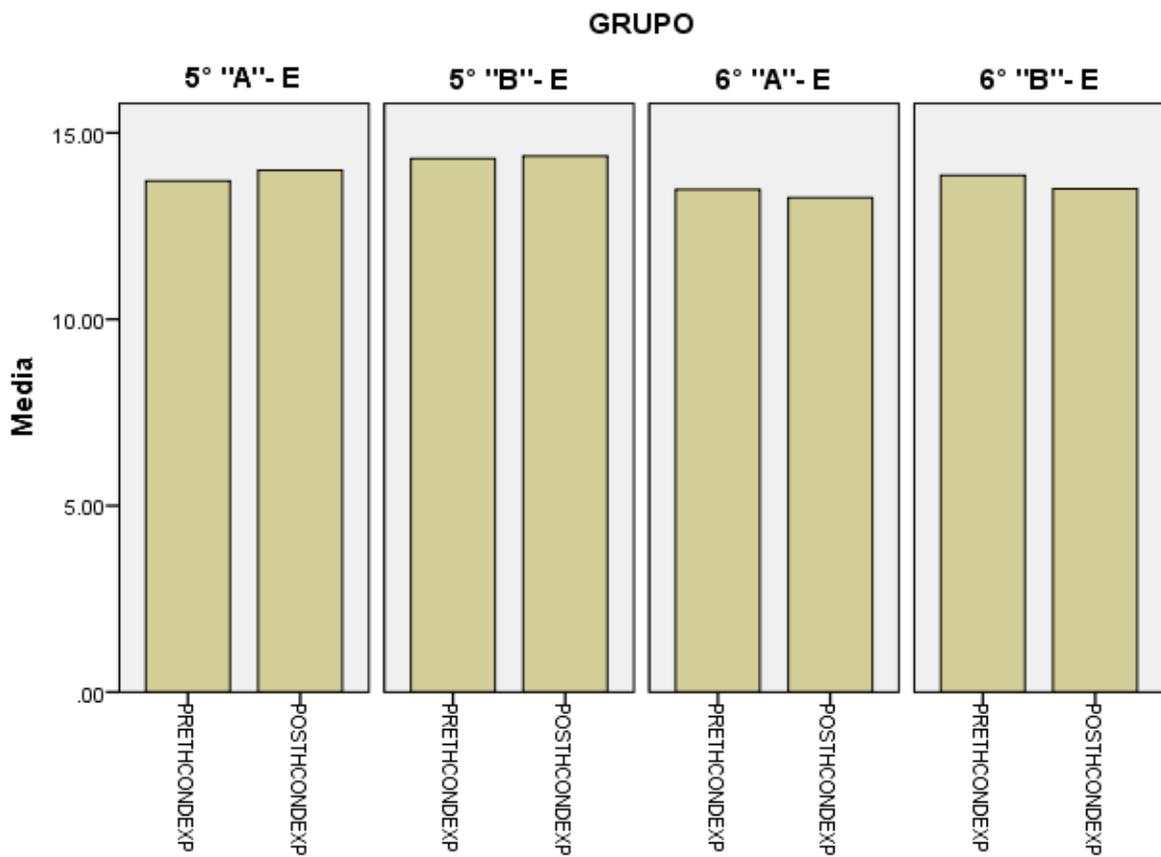


Figura 8. Media en las puntuaciones del factor autoconcepto conductual entre el pretest y el posttest

Un análisis más minucioso de estas puntuaciones se presenta en la Tabla 8, la cual muestra la comparación de estas dos fases, por medio de la Prueba T se Student. Comparativamente se observa una diferencia significativa entre el pretest y el postest en este factor. Los resultados que se muestran tanto en la gráfica como en la prueba T de student, nos indican que se tiene un 95% de confianza para la diferencia de los resultados

Tabla 8. Autoconcepto Conductual

Prueba T de Student Prueba para una muestra	Valor de prueba = 0					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
PRETHCONDEXP	49.878	104	.000	13.85714	13.3062	14.4081
POSTHCONDEXP	45.451	104	.000	13.83810	13.2343	14.4419

3.3.2 Autoconcepto intelectual

Con respecto al autoconcepto intelectual, el cual significa la percepción de competencia en situaciones escolares o en las que se aprenden cosas nuevas, las puntuaciones ante este factor se muestran en la Figura 9. En ella se observa que todos los grupos están alrededor de una media de 11 y 12 puntos directos, lo que corresponde a un percentil, según el baremo del cuestionario de 30 y 35. El percentil más alto en este factor es de 95, lo cual significa que todos los grupos muestran un bajo percentil en este factor.

En la Figura, se muestran diferencia entre los grupos observados, en el 5°A, se observa un leve decremento entre la fase del pretest y del postest. En el 5°B, en comparación con el 5°A, la puntuación es un percentil más arriba, y se muestra un ligero incremento entre la fase del pretest y del postest.

Por su parte en los grupos de sexto grado, esto también muestran diferencia entre el A y el B. En el 6°A la puntuación no varió entre el pretest y el postest, pero en el grupo de 6°B, se observa un decremento entre el pretest y el postest.

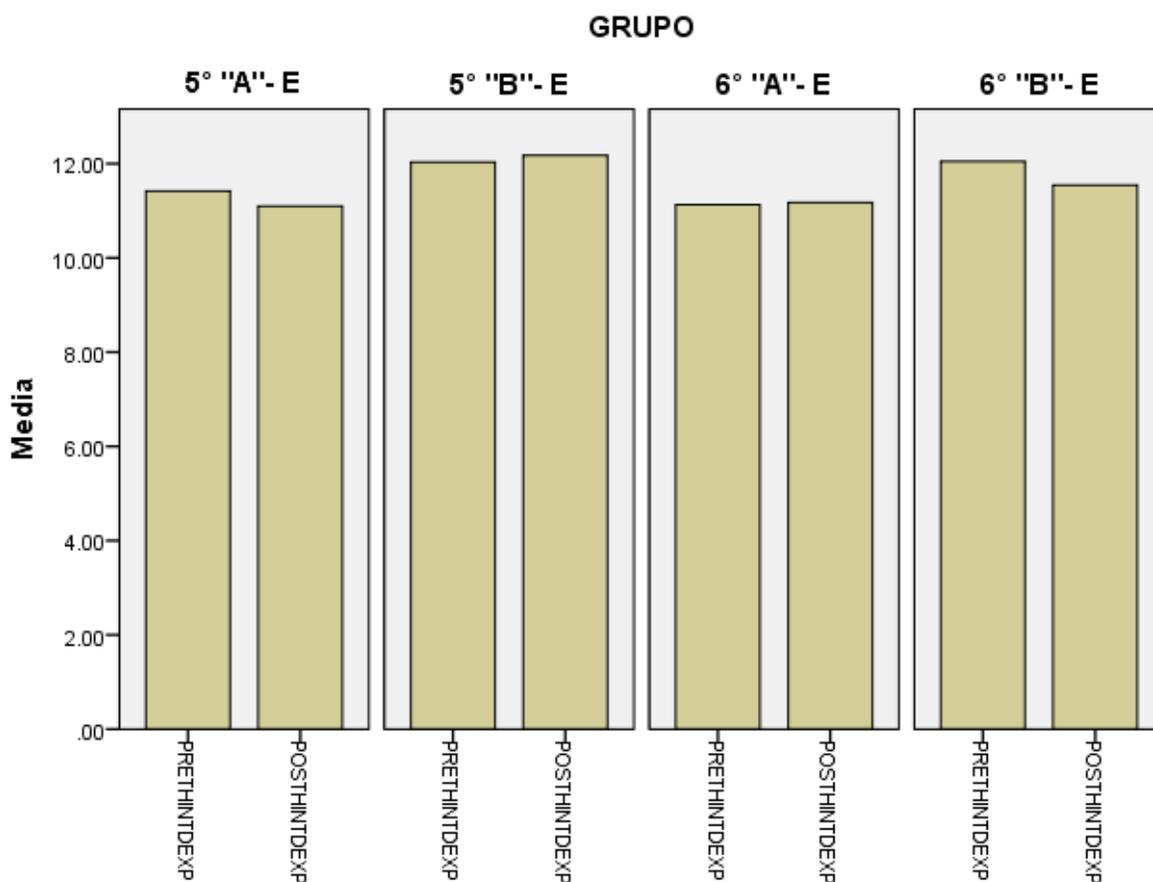


Figura 9. Media en las puntuaciones del factor autoconcepto intelectual entre el pretest y el postest

Tomando en cuenta todos estos cambios la diferencias aparentemente son ligeras, pero considerando la prueba T de Student, observamos que estas diferencias son estadísticamente significativas. Lo cual se puede observar en la Tabla 9, donde al comparar la fase del pretest con el postest, la diferencia es significativa, y la puntuación más alta se observa en la fase del postest. Esto sugiere que la intervención del juego colaborativo tuvo un efecto en el autoconcepto Intelectual.

Tabla 9. Autoconcepto Intelectual

Prueba T de Student Prueba para una muestra	Valor de prueba = 0					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
PRETHINTDEXP	36.340	104	.000	11.65714	11.0210	12.2933
PRETHFISDEXP	38.989	104	.000	9.06667	8.6055	9.5278

Los resultados que se muestran tanto en la gráfica como en la prueba T de student, nos indican que se tiene un 95% de confianza para la diferencia de los resultados

3.3.3 Autoconcepto físico

Con respecto al autoconcepto de lo físico, es un factor que se refiere la percepción que se tiene de la apariencia y competencia física. Las puntuaciones directas se muestran en la figura 10, la cual establecen la comparación entre el pretest y el postest. En dicha figura, se observa que en general tres de los cuatro grupos tiene una puntuación directa de 9, lo que puede reflejar un percentil de 40, según el baremo del cuestionario. El percentil más alto para este factor en dicho baremo es del 90 lo que significa que muestran un percentil ligeramente por debajo de una calificación media.

Dentro de los cuatro grupos, solo el grupo de 6°B, mostró una calificación de casi 10 en puntuación directa, lo que refleja un percentil de 50 según el baremo del cuestionario. Lo cual significa que este grupo tiene un autoconcepto ligeramente por arriba de la calificación media.

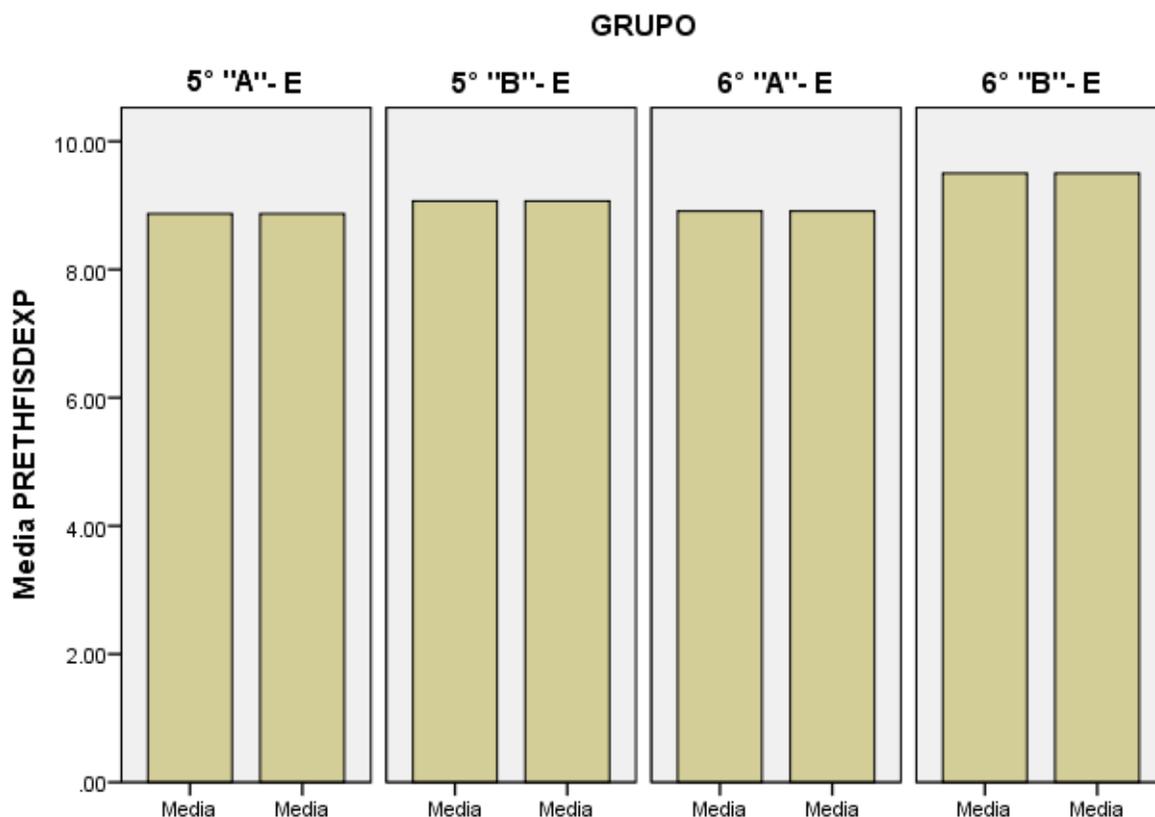


Figura 10. Media en las puntuaciones del factor autoconcepto físico entre el pretest y el posttest

En la Tabla 10, se muestran los resultados obtenidos en la prueba T de Student, la cual señala que las diferencias observadas entre el pretest y el posttest en el factor del autoconcepto físico es estadísticamente significativa. Lo cual se puede interpretar como que la intervención es la responsable de esta diferencia. Los resultados que se muestran tanto en la gráfica como en la prueba T de student, nos indican que se tiene un 95% de confianza para la diferencia de los resultados.

Tabla 10. Autoconcepto Físico

Prueba T de Student Prueba para una muestra	Valor de prueba = 0					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
PRETHFISDEXP	38.989	104	.000	9.06667	8.6055	9.5278
POSTHFISDEXP	39.324	104	.000	9.00000	8.5461	9.4539

3.3.4 Falta de ansiedad

Este factor se refiere a la percepción de ausencia de problemas de tipo emocional. Esto es, entre mayor puntaje, hay una percepción de la ausencia de problemas. Los datos se muestran en la Figura 11, en la cual es evidente las diferencias entre los grupos y entre las fases de pretest y el postest. En términos generales, se observan que las puntuaciones directas van de 7 a 8.5, lo cual refleja percentiles según el baremo del cuestionario de 50 y 60 respectivamente. Esto significa que los grupos perciben mediamente la ausencia de problemas.

Considerando a todos los grupos, se observa que le 6^oA, es el grupo quien presenta una puntuación bajo en relación a los demás. Pero hay que señalar que es el único grupo que muestra un incremento del pretest al postest, porque todos los demás muestran un decremento de un percentil de una fase a otra.

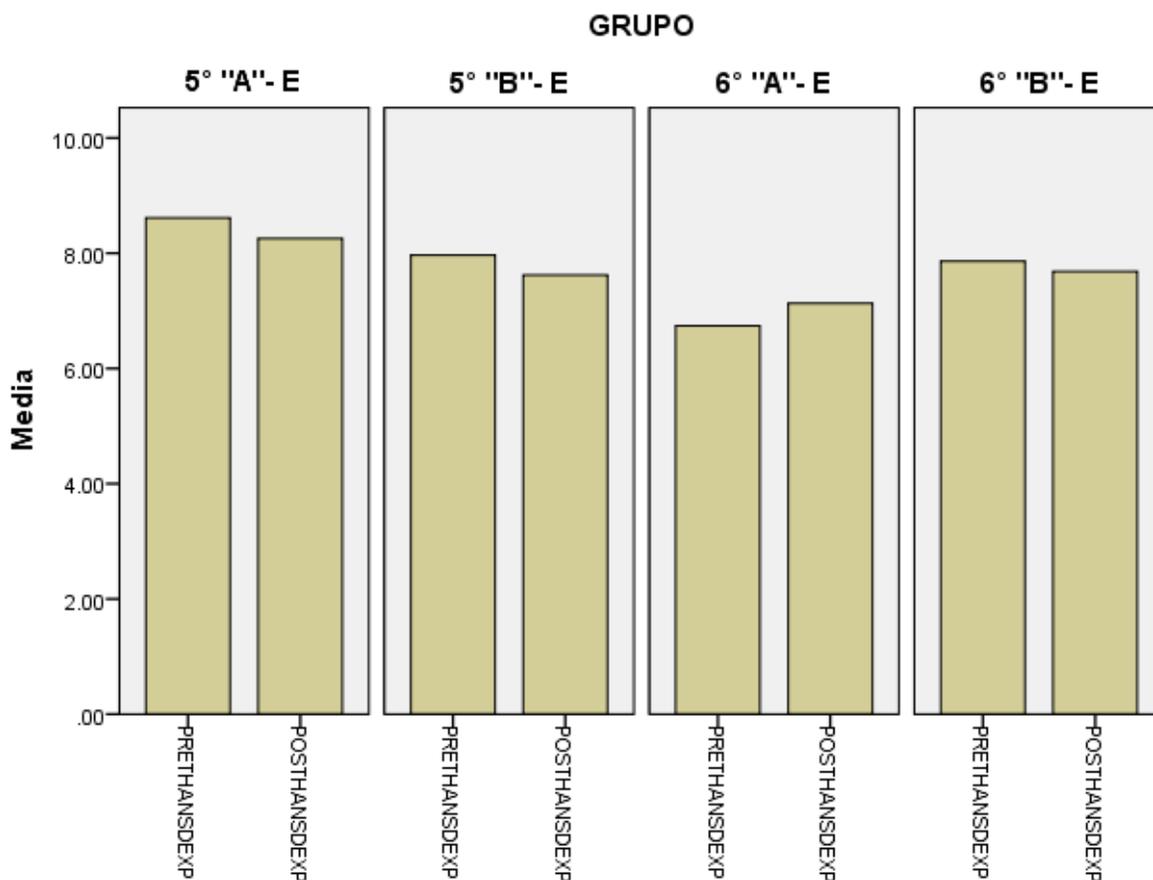


Figura 11. Media en las puntuaciones del factor falta de ansiedad entre el pretest y el postest

Considerando los resultados de la Prueba T de Student, se muestra que la diferencia entre las fases del Pretest y del Postest, es estadísticamente significativa. Esto refleja que la variable independiente fue la responsable de estas diferencias. Los resultados que se muestran tanto en la gráfica como en la prueba T de student, nos indican que se tiene un 95% de confianza para la diferencia de los resultados.

Tabla 11. Falta de Ansiedad

Prueba T de Student Prueba para una muestra	Valor de prueba = 0					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
PRETHANSDEXP	34.248	104	.000	7.86667	7.4112	8.3222
POSTHANSDEXP	31.929	104	.000	7.71429	7.2352	8.1934

3.3.5 Autoconcepto social o popularidad

El factor V Popularidad se centra fundamentalmente en la opinión que tiene el niño sobre las relaciones sociales que establece con sus iguales y autoevalúa escenas típicas de los muchachos en el ambiente escolar. Así, el chico expresa esta valoración a través de este tipo de ítems: "mis compañeros de clase se burlan de mí", "me siento un poco rechazado", "tengo muchos amigos" o "soy de aquellos a los que menos se elige para los juegos".

En la figura 12 se muestran la media de las puntuaciones directas del factor de Popularidad, en ella se en términos generales que éstas van de 8.5 a 10, lo cual según el baremo del cuestionario reflejan percentiles que van del 20 al 40, lo cual revelan puntuaciones bajas.

Otro aspecto que se tiene que rescatar, es que se observan diferencias entre los cuatro grupos. Por ejemplo en el grupo de 5°A se observa dos percentiles de diferencia entre la fase del pretest y del postest. En el 5°B, hay un ligero decremento entre el pretest y el postest. En el 6°A no se observaron cambios en ambas fases y en el 6°B, se podría decir que el cambio es muy leve.

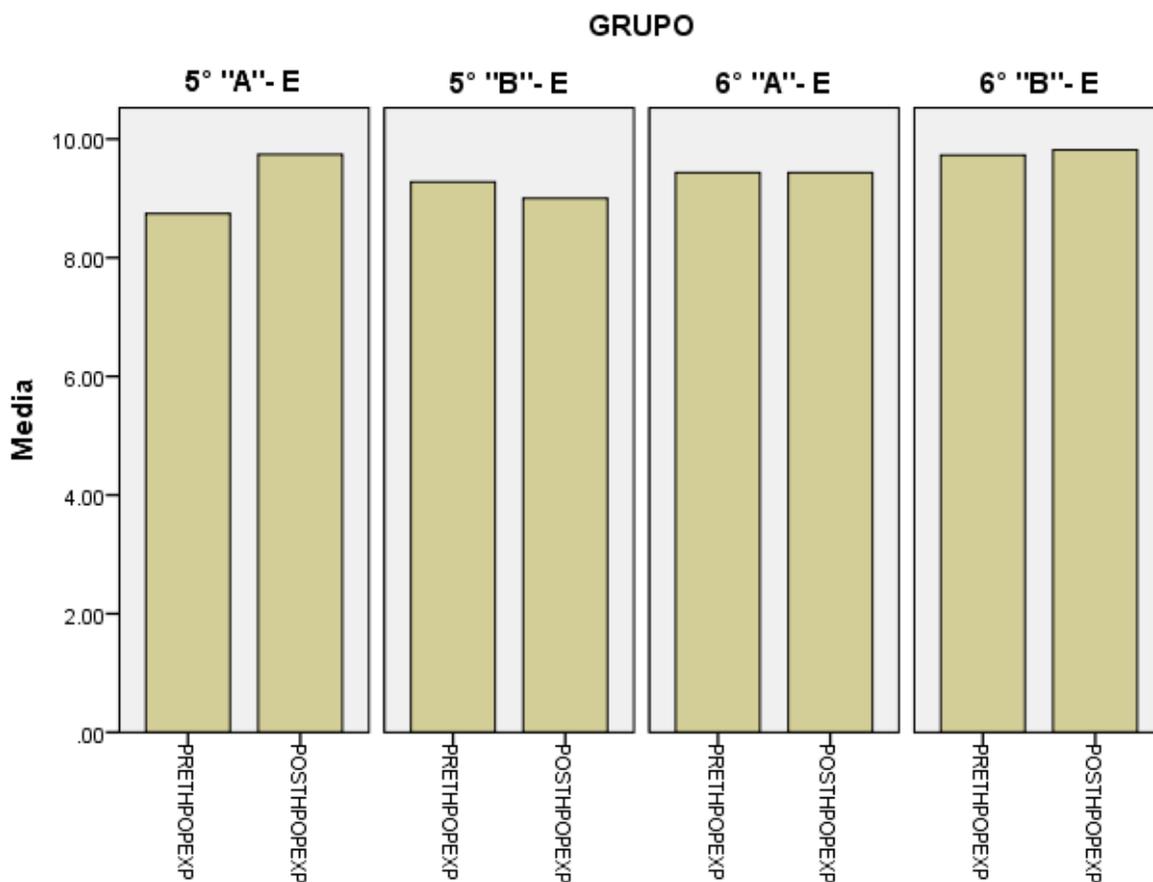


Figura 12. Media en las puntuaciones del factor autoconcepto social o popularidad entre el pretest y el postest

Tomando en cuenta los resultados de la prueba T de Student, los cuales se presentan en la Tabla 12, en la comparación de las fases pretest y postest, nos muestran que las diferencias observadas son estadísticamente significativas. Y lo más importante que se observa un incremento en el postest de aproximadamente un percentil, y esto se debe a la variable independiente utilizada.

Tabla 12. Autoconcepto Social o Popularidad

Prueba T de Student Prueba para una muestra	Valor de prueba = 0					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
PRETHPOPEXP	38.272	104	.000	9.24762	8.7685	9.7268
POSTHPOPEXP	42.967	104	.000	9.48571	9.0479	9.9235

Los resultados que se muestran tanto en la gráfica como en la prueba T de Student, nos indican que se tiene un 95% de confianza para la diferencia de los resultados.

3.3.6 Felicidad-Satisfacción

Finalmente, el factor VI Felicidad y Satisfacción recoge el sentimiento general que el niño pueda tener sobre su bienestar personal y el grado en el que se encuentra feliz y dichoso en su vida diaria, a través de frases como “soy una persona feliz”, “tengo suerte”, “me gustaría ser distinto de como soy”, “soy desgraciado”, etc. Este factor valora la autoestima: grado de satisfacción ante las características y circunstancias personales.

En la figura 13 se muestran la media de las puntuaciones directas del factor de Felicidad y Satisfacción, en ella se en términos generales que éstas van de 6.5 a 8, lo cual según el baremo del cuestionario reflejan percentiles que van del 10 al 25, lo cual revelan puntuaciones bajas.

Otro aspecto que se tiene que rescatar, es que se observan diferencias entre los cuatro grupos. Por ejemplo en el grupo de 5°A se observa dos percentiles de diferencia entre la fase del pretest y del postest. En el 5°B, hay un ligero decremento entre el pretest y el postest. En el 6°A no se observaron cambios en ambas fases y en el 6°B, se podría decir que el cambio es muy leve.

En estos resultados se enfatiza la diferencia entre el pretest y el postest, ya que se observa un incremento en el postest. Y este argumento se enfatiza en la Tabla 13. En dicha tabla se observan los resultados de la prueba T de Student, donde se muestra que la diferencia entre las fases se estadísticamente significativa. Lo cual se puede interpretar que esta diferencia se debe a la variable independiente utilizada.

Tabla 13. Felicidad-Satisfacción

Prueba T de Student Prueba para una muestra	Valor de prueba = 0					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
PRETHFESAEXP	39.641	104	.000	6.91429	6.5684	7.2602
POSTHFESAEXP	42.678	104	.000	7.20000	6.8655	7.5345

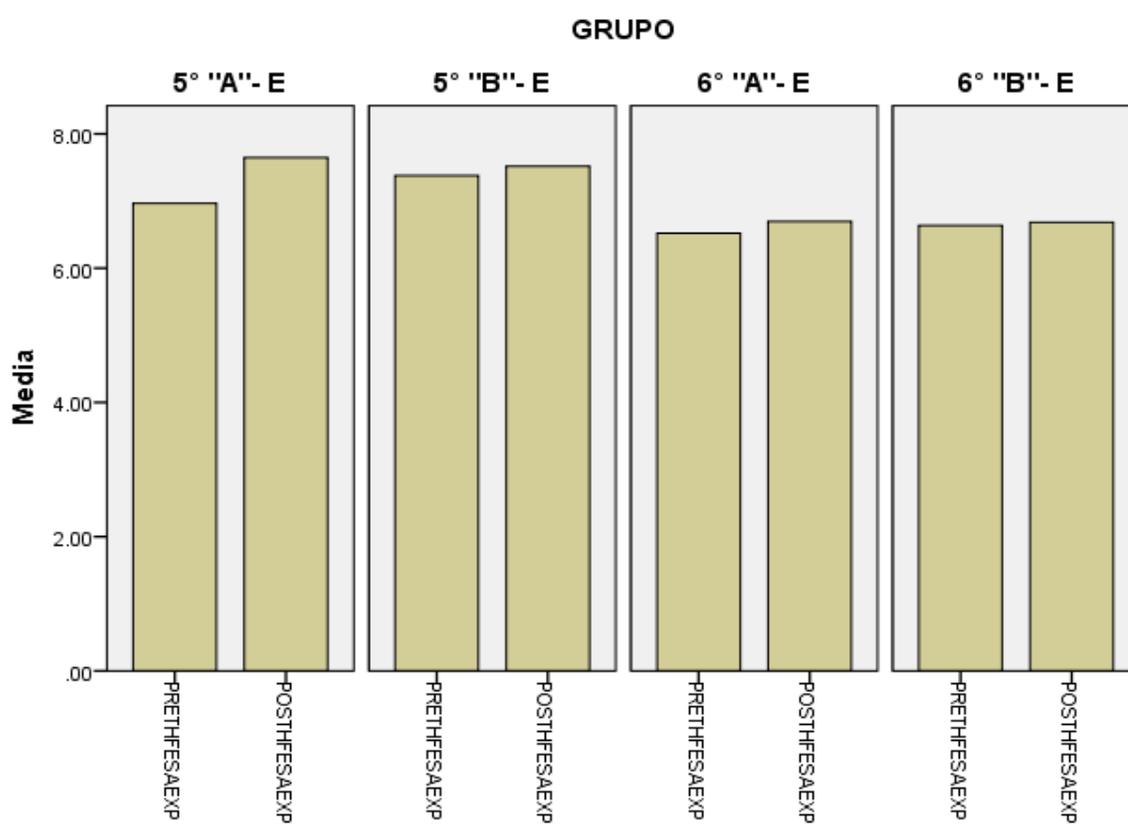


Figura 13. Media en las puntuaciones del factor felicidad o satisfacción entre el pretest y el posttest.

3.4 Análisis de la aplicación del cuestionario de José de Jesús Ramírez Guzmán (Adaptado)

3.4.1 Autoconcepto Escolar

Se define como la percepción que tiene el individuo del papel que realiza en la escuela incluyendo sus habilidades y debilidades académicas. Los datos de este factor se muestran en la Figura 14. En dicha figura se observan diferencias entre los grupos. Por ejemplo, en el grupo de 5°A, sus puntuaciones van de 21 a 19, mostrando un decremento entre el pretest y el posttest.

En el grupo de 5°B, se observa un ligero decremento entre las fases de 21 a 22. En el grupo de 6°A, el decremento es muy ligero ya que entre las fases la diferencia es pequeña, centrándose en una puntuación de 20. Y finalmente en el grupo de 6°B, se muestra un decremento que va del 21 al 19 entre el pretest y posttest.

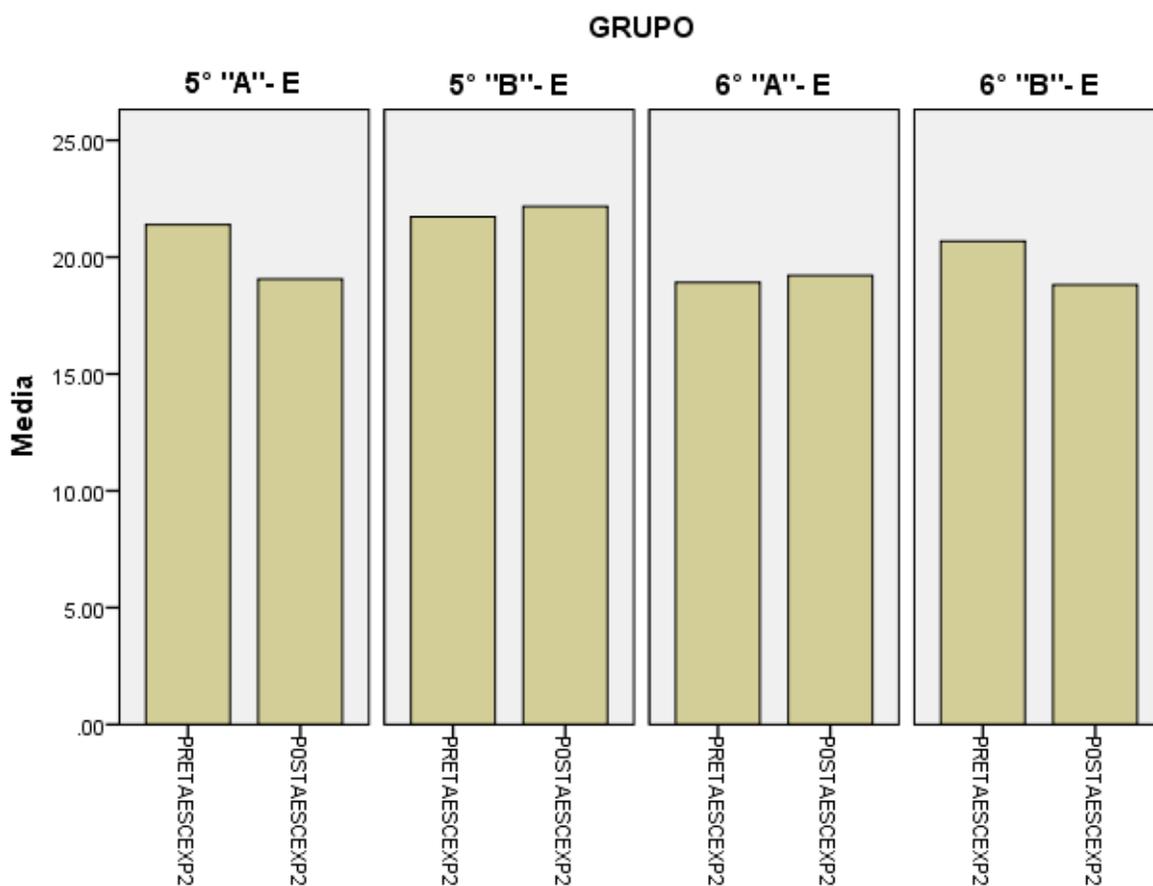


Figura 14. Media en las puntuaciones del factor autoconcepto escolar entre el pretest y el posttest

Estas diferencias observadas en la Tabla 14, se respaldan con los resultados de la prueba T de Studen, en la cual se señala que estas diferencias son estadísticamente significativas, y el dato más importante es el decremento del pretest al postest. El decremento es de 21 a 20.

Tabla No. 14 autoconcepto escolar

Prueba T de Student Prueba para una muestra	Valor de prueba = 0					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
PRETAESCEXP	36.063	104	.000	20.79048	19.6472	21.9337
POSTAESCEXP	34.414	104	.000	19.90476	18.7578	21.0517

3.4.2 Autoconcepto Ético-Moral

En la Figura 15, se muestran las puntuaciones observadas en el factor de autoconcepto Ético-Moral, el cual integra la percepción que tiene la persona acerca de su carácter en el cumplimiento de los hábitos y costumbres sociales. En la figura se observa una diferencias entre los grupos de 5 y de 6 grado. En el 5°A se muestra un decremento ligero, entre dos puntos, pero en el 5°B, se observa un decremento sustancial entre las fases, ya que se pasa de una puntuación de 29 a 35 entre las fases. Con respecto a los grupos de 6, las puntuaciones se estilizan entre el 39 y 39.5 entre las fases.

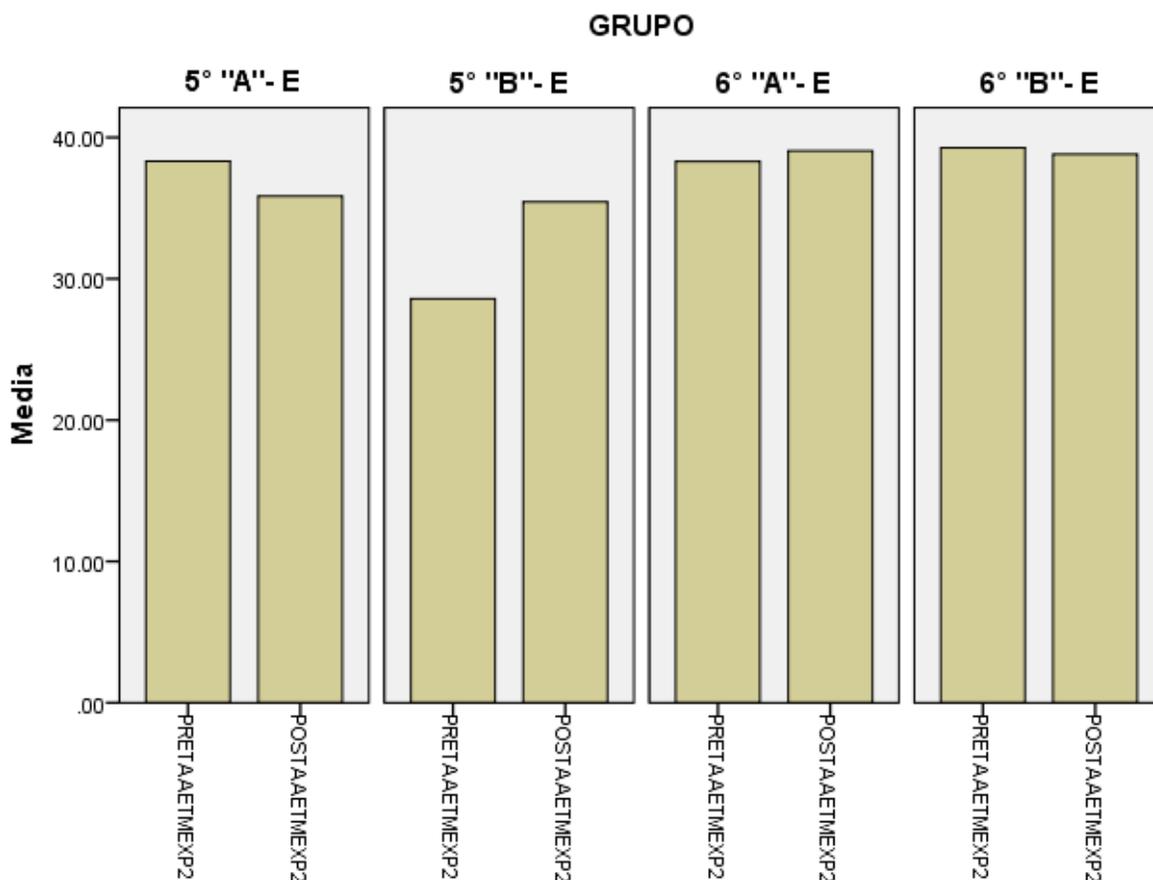


Figura 15. Media en las puntuaciones del factor autoconcepto ético-moral entre el pretest y el postest

En la Tabla 15 se muestra los resultados obtenidos al aplicar la Prueba T de Student, en la cual se muestra que la diferencia observada es estadísticamente significativa. Se resalta la diferencia entre las medias del pretest al postest, con un incremento que va del 35.8 al 37.7. Lo cual puede interpretarse que esta diferencia se debió al manejo de la variable independiente.

Tabla 15. Autoconcepto ético-moral

Prueba T de Student Prueba para una muestra	Valor de prueba = 0					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
PRETAAETMEXP	44.183	104	.000	35.82857	34.2205	37.4367
POSTAAETMEXP	49.526	104	.000	37.05714	35.5734	38.5409

3.4.3 Autoconcepto Familiar

En la figura 16, se muestran los datos obtenidos en el factor de autoconcepto Familiar. Con este factor el individuo manifiesta su percepción del papel que juega en la familia y del tipo de relación que tiene con ella.

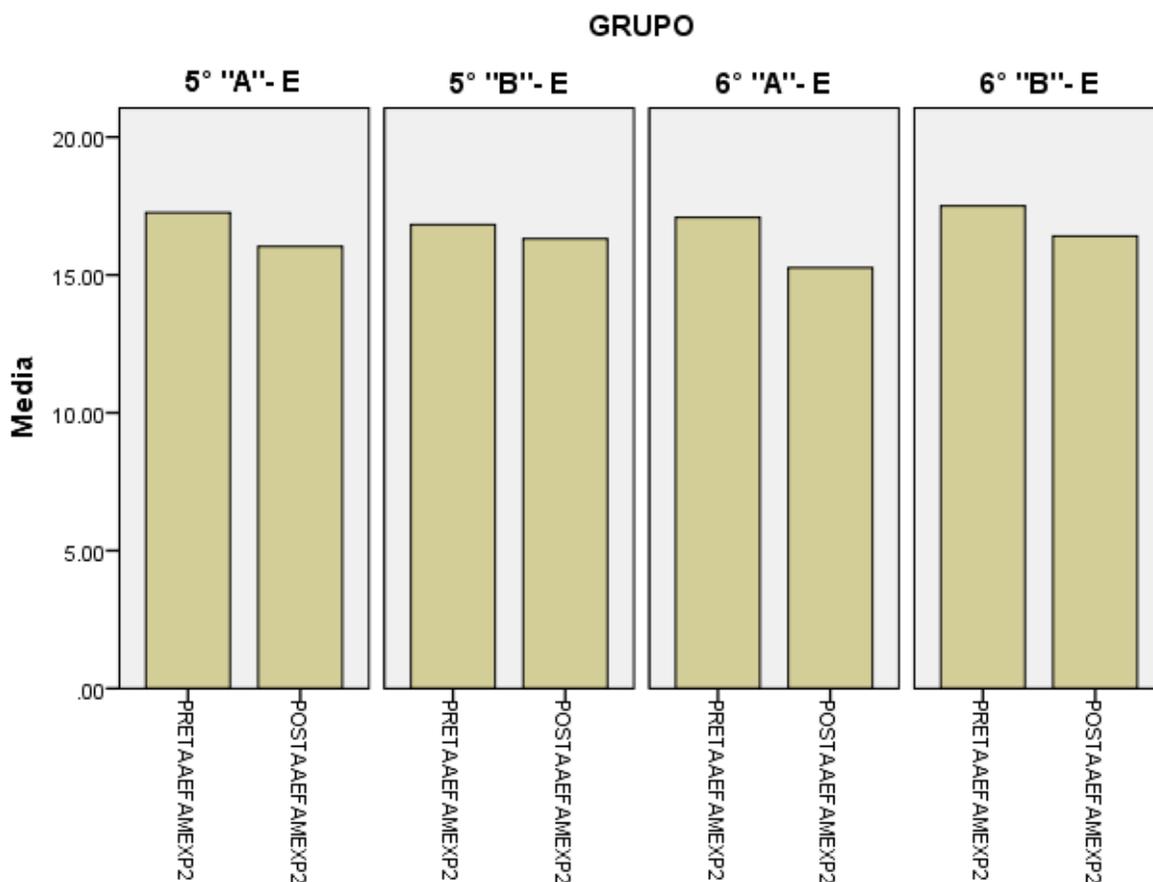


Figura 16. Media en las puntuaciones del factor autoconcepto familiar entre el pretest y el postest

En la Tabla 16, se observa puntuaciones muy similares entre todos los grupos, éstas puntuaciones oscilan entre el 16 y 17, en todos los casos se observa un decremento entre las fases. Esto es, las puntuaciones decrecen entre el pretest y el postest. Dicha diferencia también se manifiesta cuando se realizó la Prueba T de Student, porque se señala que la diferencia es estadísticamente significativa, y se ubica del 17.15 al 16.01.

Tabla No. 16 Autoconcepto Familiar

Prueba T de Student Prueba para una muestra	Valor de prueba = 0					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
PRETAAEFAMEXP	58.167	104	.000	17.15238	16.5676	17.7371
POSTAAEFAMEXP	49.193	104	.000	16.01905	15.3733	16.6648

3.4.4 Autoconcepto Rechazo social

En la figura 17 se muestran los resultados obtenidos en el factor de Autoconcepto de Rechazo Social. En este factor la persona define su percepción acerca del involucramiento que tiene en los diferentes grupos en que se desempeña.

Como se puede apreciar en la Figura 17, oscilan alrededor del puntaje 20, en todos los casos se observa un incremento de la fase del pretest a la fase del posttest. A excepción del grupo 5°A, quien muestra un ligero decremento de una fase a otra.

Considerando los resultados de la aplicación de la Prueba T de Student, estas diferencias son estadísticamente significativas, como se puede observar en la Tabla 17. Aun cuando esta diferencia es ligera, se puede atribuir al manejo de la variable independiente.

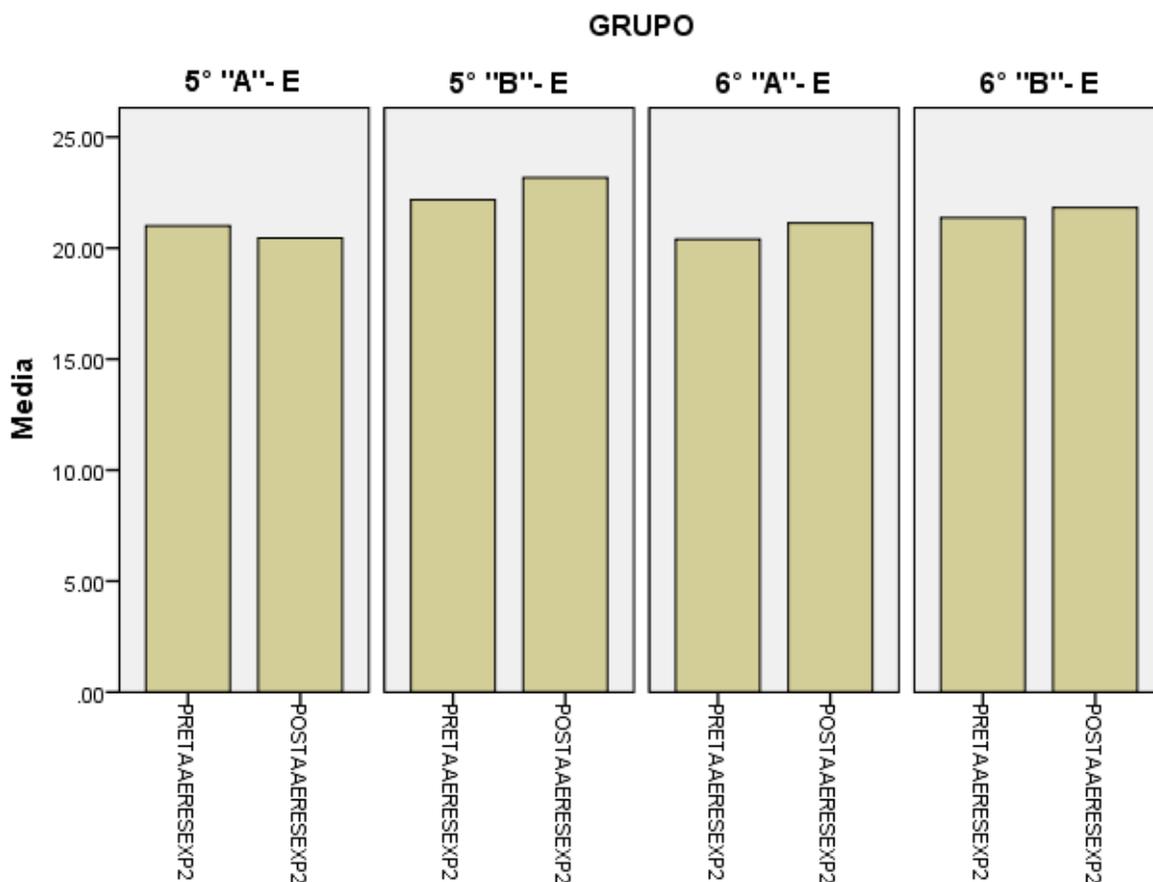


Figura 17. Media en las puntuaciones del factor rechazo social entre el pretest y el postest

Tabla No. 17 Rechazo Social

Prueba T de Student Prueba para una muestra	Valor de prueba = 0					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
PRETAAERESEXP	55.759	104	.000	21.26667	20.5103	22.0230
POSTAERESEXP	64.051	104	.000	21.63810	20.9682	22.3080

3.4.5 Autoconcepto Físico

En este factor se agrupan ideas que definen como se percibe el individuo es sus rasgos corporales. Los datos obtenidos de este factor, se muestran en la Figura 18. Como se puede observar, en el 5°A, no se observan diferencias entre las fases. En el 5°B, se observa un incremento importante entre el pretest y el postest. Las puntuaciones observadas en los grupos de sexto grado, son similares, porque están alrededor de 20 pero con ligeros incremento y decremento.

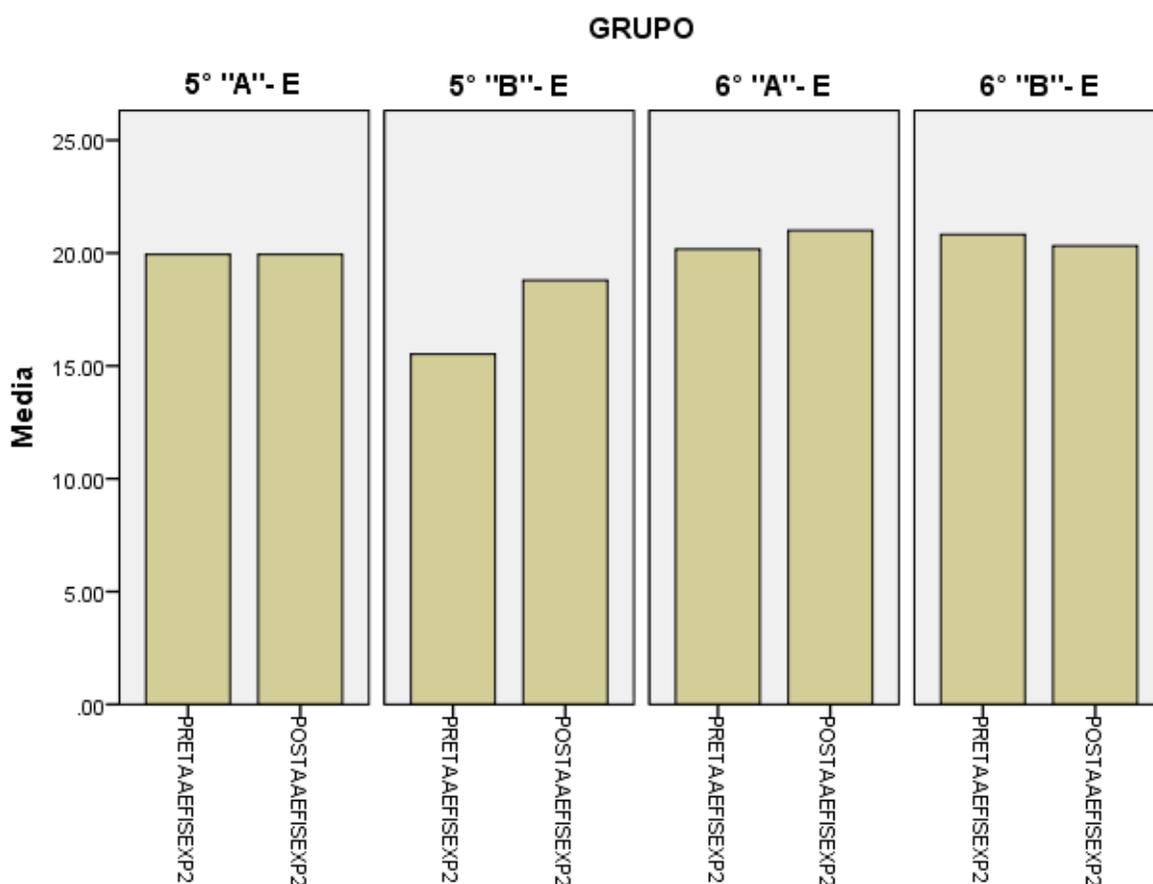


Figura 18. Media en las puntuaciones del factor autoconcepto físico entre el pretest y el postest

Las diferencias observadas en la Figura 18, se pueden apoyar con los datos obtenidos en la Prueba T de Student, al comparar la fase del pretest con la fase del postest. En dichos resultados se respalda que la diferencia entra las fases es estadísticamente significativa, lo cual sugiere que este factor incremento ligeramente debido al manejo de la variable independiente. Esta diferencia se muestra en el incremento de 18.95238 en pretest al 19.93333 en el postest.

Tabla 18. Autoconcepto Físico

Prueba T de Student Prueba para una muestra	Valor de prueba = 0					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
PRETAAEFISEXP	41.470	104	.000	18.95238	18.0461	19.8587
POSTAAEFISEXP	47.286	104	.000	19.93333	19.0974	20.7693

3.4.6 Autoconcepto Social

En el factor de Autoconcepto Social, se recupera la percepción que tiene el niño en razón de sus interrelaciones con sus pares en la escuela. Los datos obtenidos se muestran en la Figura 19. En ella se observa que existieron grandes diferencias entre los diferentes grupos, y entre fases.

En el grupo de 5°A, se observa que las puntuaciones van del 12.60 en pretest, al 13 en el postest. Cabe resaltar que es el grupo con mayor puntuación de los demás grupos. En el 5°B, se observa un considerable incremento del pretest con una puntuación de 8, al postest con la puntuación de 12.50. En el caso de los grupos de sexto grado, sus resultados son muy similares, ya que uno muestra un incremento del 12.40 en pretest, al 12.50 en el postest, e inversamente, el grupo de 6°B, muestra un decremento de 12.50 en el pretest, al 12.40 en la fase del postest.

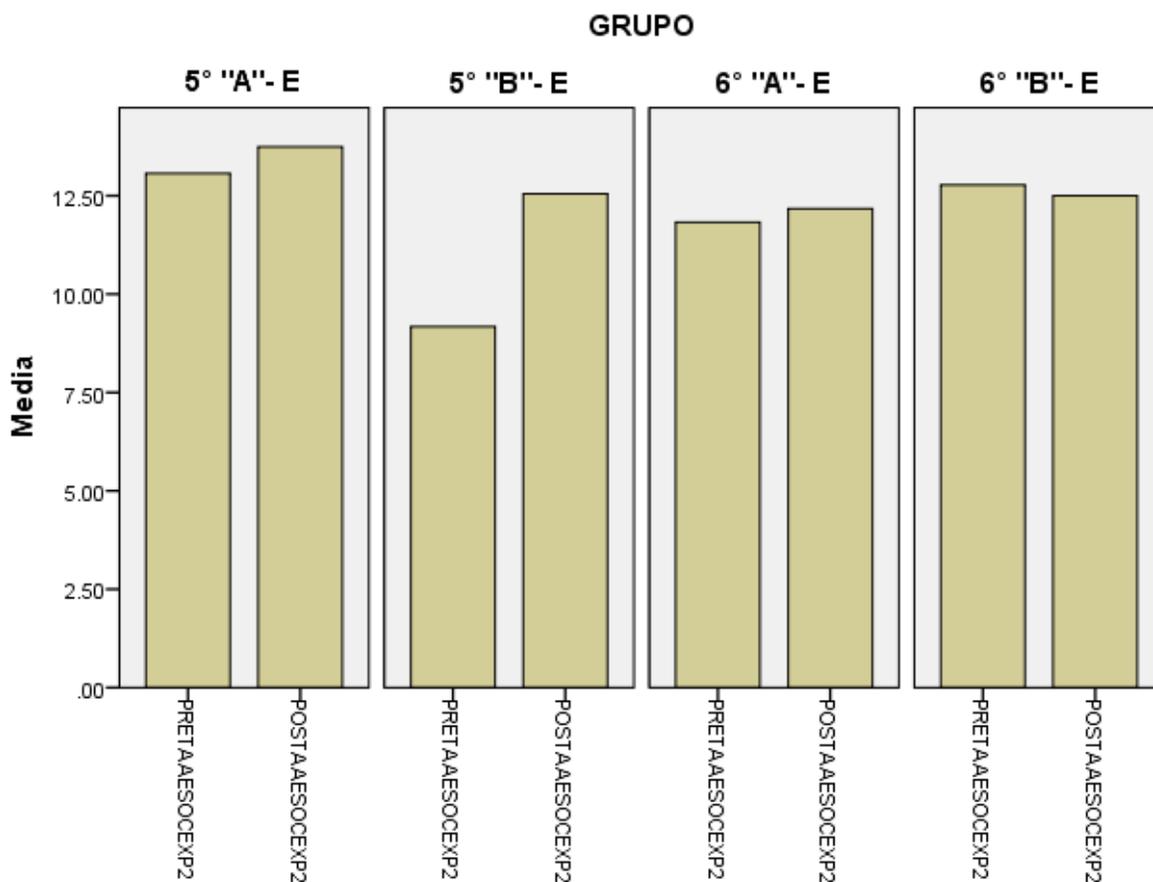


Figura 19. Media en las puntuaciones del factor autoconcepto social entre el pretest y el postest

Analizando estos datos con la prueba T de Student, se comprueba que las diferencias observadas en la Figura 19, son estadísticamente significativas. En la Tabla 19 se puede observar estos resultados. La diferencia mostrada a través de esta prueba señalan que hubo un incremento entre el pretest y el postest de aproximadamente un punto, esto es, de 11.65 en el pretest al 12.80 en el postest. Y esto se puede deber a la variable independiente utilizada.

Tabla No. 19. Autoconcepto Social

Prueba T de Student Prueba para una muestra	Valor de prueba = 0					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
PRETAAESOCEXP	41.403	104	.000	11.65714	11.0988	12.2155
POSTAAESOCEXP	55.193	104	.000	12.80952	12.3493	13.2698

3.4.7. Autoconcepto Lúdico Cooperativo

Con este factor el niño expresa la percepción de jugar cooperativamente en contraste con los juegos competitivos. En la Figura 20, se muestra, las puntuaciones obtenidas en este factor, y en la cual se observa que en todos los grupos se observa un incremento entre el pretest y el postest. En el grupo de 5°A, el incremento se presenta de una puntuación de 29 en el pretest, al 30 en el postest. En el grupo de 5°B, el incremento va del 20 al 30, en el grupo de 6°A, el incremento es más ligero, de 29.5 a 30, y finalmente en el grupo 6°B, el incremento es más ligero, de 0.5.

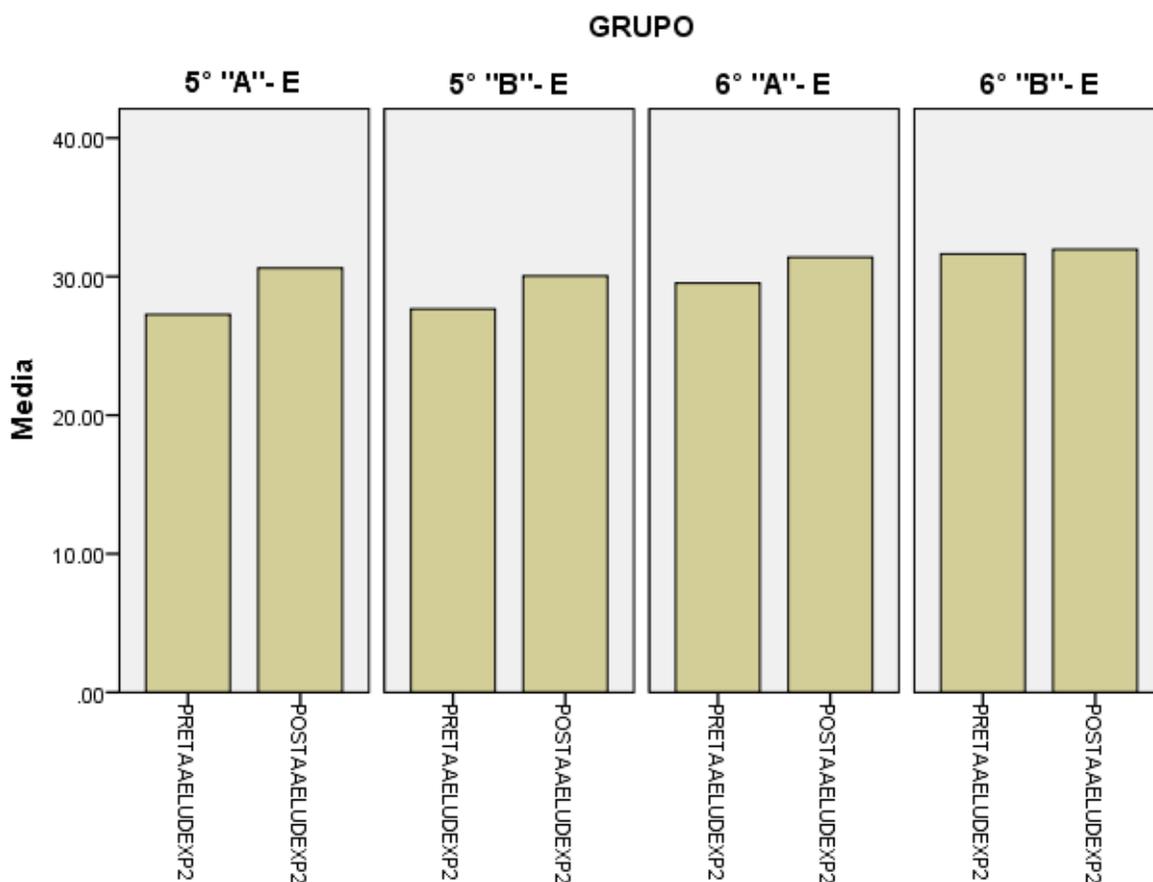


Figura 20. Media en las puntuaciones del factor autoconcepto lúdico cooperativo entre el pretest y el postest

Las diferencias observadas en la Figura 20, se respaldan con los datos obtenidos en la aplicación de la Prueba T de Student. Estos datos se muestran en la Tabla 20, en la cual se observa que la diferencia observada entre el pretest y el postest es estadísticamente significativa, lo que se puede deber al uso de la variable independiente. Además la diferencia observada va de una media de 28.78, a 30.90.

Tabla 20. Lúdico Cooperativo

Prueba T de Student Prueba para una muestra	Valor de prueba = 0					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
PRETAAELUDEXP	58.826	104	.000	28.78095	27.8107	29.7512
POSTAAELUDEXP	60.977	104	.000	30.90476	29.8997	31.9098

3.5 Nivel de Autoconcepto Global y Escolar: Postest

3.5.1 Autoconcepto Global de Piers y Harris en los grupos

En la Figura 21, se presenta un análisis visual de resultados de la aplicación del cuestionario de Autoconcepto Global de Pierre y Harris en el grupo de 5°A. En esta Figura se muestra la puntuación comparativamente entre el pretest y el postest. Como se puede observar, las puntuaciones son muy similares a diferencia de algunos factores. El factor de mayor impacto es el de Lúdico-Cooperativo, y este factor es el que se modificó de forma evidente después de la intervención.

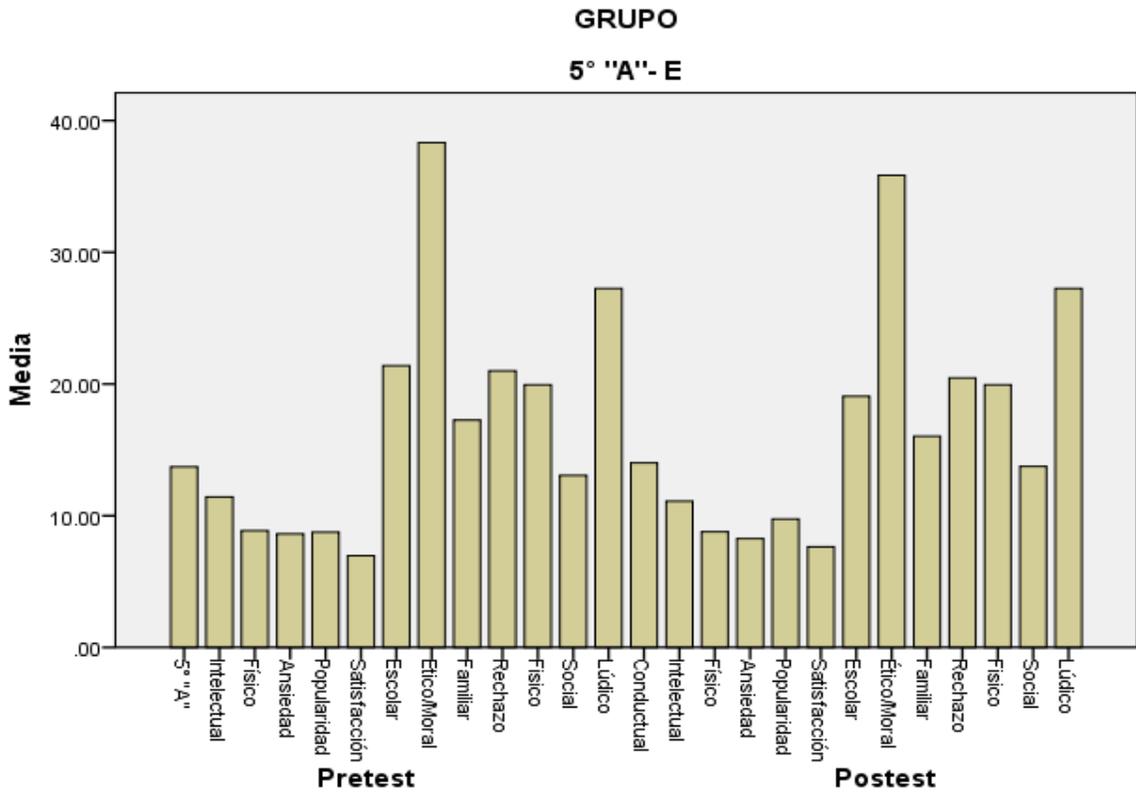


Figura 21. Autoconcepto Global. Comparación entre el pretest y el posttest. Grupo 5° “A”

En la Figura 22, se muestran las puntuación entre todos los factores para el grupo de 5°B, y en la cual se aprecia que la diferencia entre la fase de pretest y posttest, tienes en algunos factores incremento y en otros decrementos. Pero el factor en donde se observa un incremento sustancial es el de Lúdico-Cooperativo, y es el factor principal que se consideró para determinar un impacto importante de la variable independiente utilizada en este estudio. Otro factor que en este grupo se incremento es el Autoconcepto de Rechazo Social. Esto es debido a que quizás los alumnos se volvieron más sensibles al aspecto social, debido a la intervención.

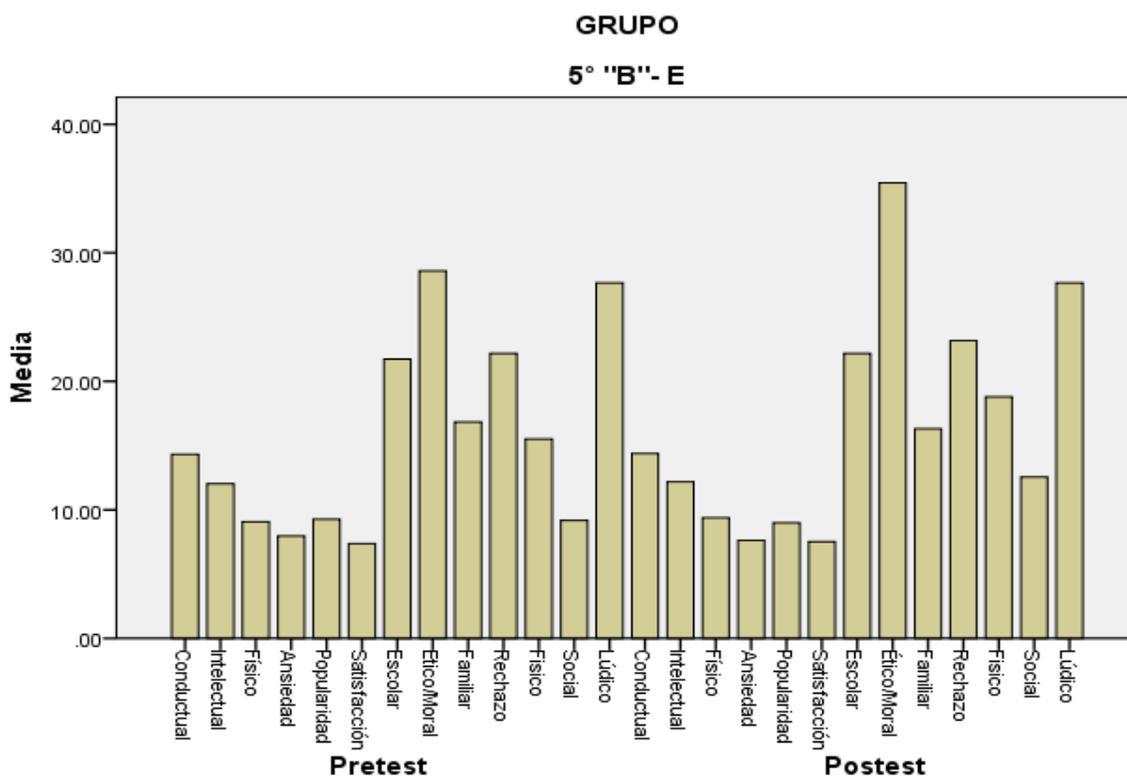


Figura 22 .Autoconcepto Global. Comparación entre el pretest y el postest. Grupo 5° "B"

En la Figura 23, se muestran las puntuación entre todos los factores para el grupo de 6°A, y en la cual se aprecia que la diferencia entre la fase de pretest y postest, tienes en algunos factores incremento y en otros decrementos. Pero el factor en donde se observa un incremento sustancial es el de Lúdico-Cooperativo, y es el factor principal que se consideró para determinar un impacto importante de la variable independiente utilizada en este estudio. Otro factor que en este grupo se incremento es el Autoconcepto de Rechazo Social. Esto es debido a que quizás los alumnos se volvieron más sensibles al aspecto social, debido a la intervención.

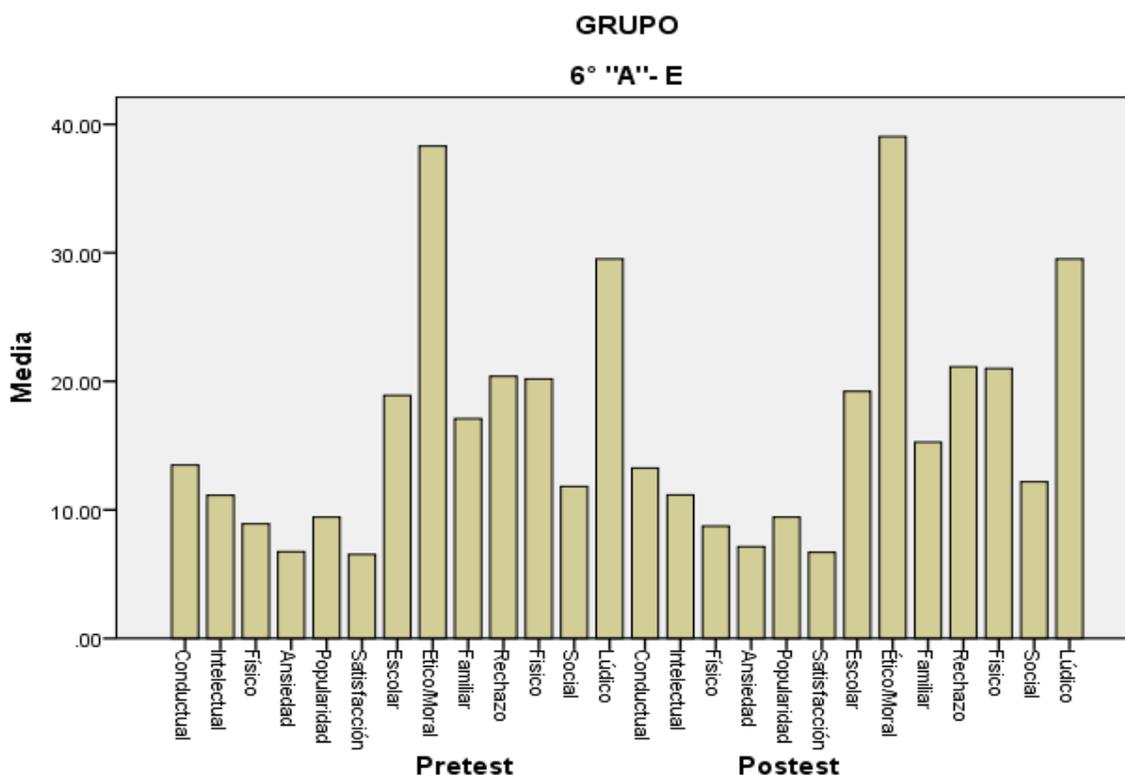


Figura 23. Autoconcepto Global. Comparación entre el pretest y el posttest. Grupo 6° "A"

En la Figura 24, se muestran las puntuación entre todos los factores para el grupo de 6°B, y en la cual se aprecia que la diferencia entre la fase de pretest y posttest, tienes en algunos factores incremento y en otros decrementos.

El factor en donde se observa un incremento sustancial es el de Lúdico-Cooperativo, y es el factor principal que se consideró para determinar un impacto importante de la variable independiente utilizada en este estudio. Otro factor que en este grupo se incremento es el Autoconcepto de Rechazo Social. Esto es debido a que quizás los alumnos se volvieron más sensibles al aspecto social, debido a la intervención. Estos datos son muy parecidos a los demás grupos pero sus puntuaciones son más altas que los demás.

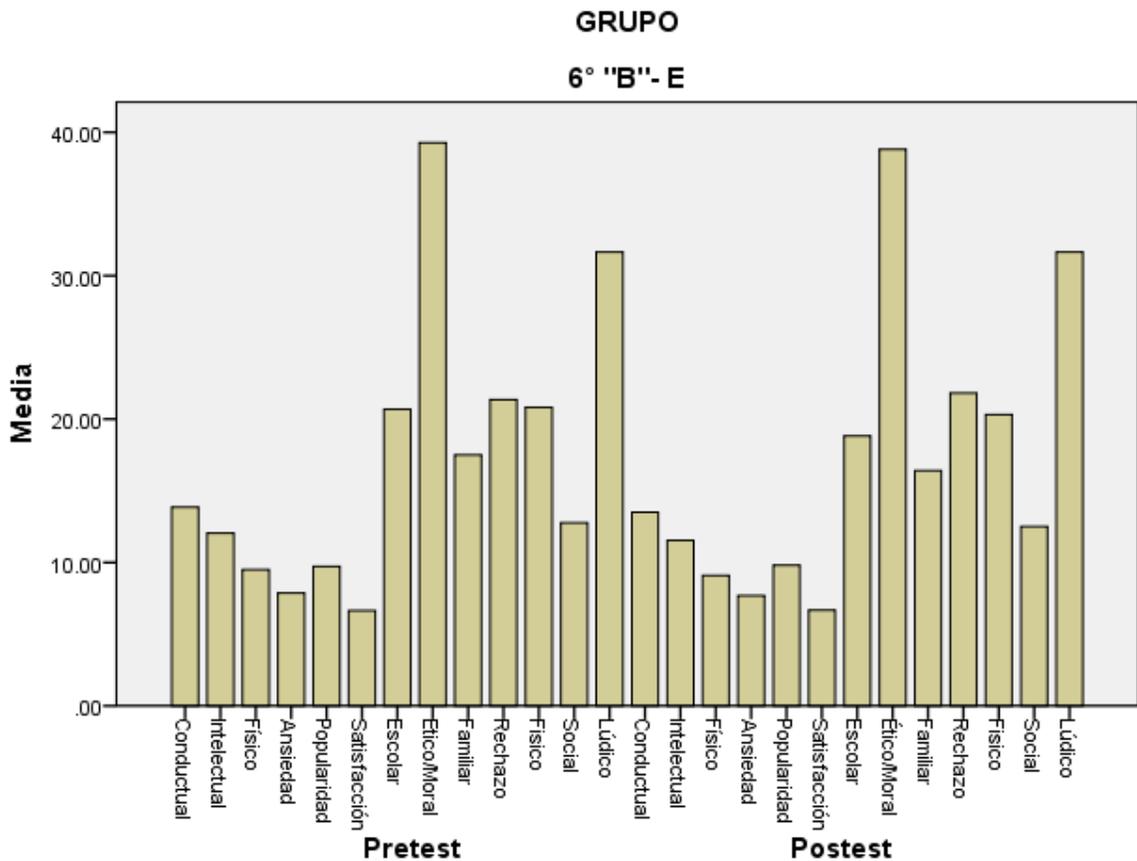


Figura 24. Autoconcepto Global. Comparación entre el pretest y el posttest. Grupo 6° "B"

3.6 Análisis comparativo de los resultados del pretest y posttest

3.7.1 Comprobación de hipótesis.

Para la correlación de variable dependiente e independiente se aplicó el análisis de Lowess, teniendo los siguientes resultados mostrados en la Tabla 21. El análisis de Lowess, es una herramienta de modelización. El objetivo es modelizar una variable dependiente Y en función de una o varias variables explicativas con el fin de poder prever los valores de la variable dependiente Y conociendo el valor de las variables explicativas, y los datos observados en el pasado.

Los números que arroja la Tabla 21, evidencian una clara relación en forma positiva de la influencia que una variable tiene sobre otra. Esto es, considerando que la variable dependiente fue el Autoconcepto y que la variable independiente es el juego cooperativo, se puede asumir que efectivamente el juego Cooperativo permitió tener un efecto positivo en la variable del Autoconcepto. Como se recordará, el autoconcepto se entendió y evaluó a través de dos instrumentos, cada uno de ellos consideró una serie de factores que incluyeron los diferentes aspectos antes analizados.

Tabla 21. Correlación de variable dependiente (Autoconcepto) y Variable Independiente (Juego Cooperativo)

FACTOR	y +/- x	r	p
FELICIDAD:GRUPO	7.0483 - 0.2605	-0.1595	0.0208
INDIVIDUAL:GRUPO	3.9495 + 0.062	0.1121	0.1053
ETICO:GRUPO	3.8115 + 0.1096	0.1390	0.0441
CONDUCTUAL:GENERO	12.5998 + 0.8564	0.1435	0.0377
INTELLECTUAL:GÉNERO	9.9605 + 1.1447	0.1731	0.0120
FISICOHARR:GENERO	7.9764 + 0.7253	0.1536	0.0261
ANSIEDAD:GENERO	8.3739 - 0.5932	0.1179	0.0882
ESCOLAR:GENERO	2.9829 + 0.2802	0.1418	0.0400
CONDUCT:EDAD	14.8548 - 0.6694	-0.1286	0.0628
POPULAR:EDAD	8.6388 + 0.4837	0.1169	0.0911
FELICIDAD:EDAD	7.2825 - 0.5612	-0.1766	0.0103
ESCOLAR:EDAD	3.7056 - 0.2089	-0.1212	0.0797
ETICO:EDAD	3.7732 + 0.1961	0.1279	0.0644
ANSIEDAD:TEMPORAL	8.8667 - 0.9048	-0.1805	0.0087
FELICIDAD:TEMPORAL	4.1524 + 1.5238	0.4198	0.0000
CONDUCTUAL:LUDICO/ COOPERATIVO	11.3561 + 0.6206	0.1768	0.0102
INTELLECTUAL:LUDICO/ COOPERATIVO	7.8219 + 0.9482	0.2438	0.0004
FÍSICOHARR:LUDICO/ COOPERATIVO	5.562 + 0.8647	0.3112	0.00000
POPULAR:LUDICO/ COOPERATIVO	5.7139 + 0.9098	0.3261	0.00000
FELICIDAD/SATISFACCIÓN:LUDICO/ COOPERATIVO	4.0796 + 0.5875	0.2741	0.00006
INDIVIDUAL:LUDICO/ COOPERATIVO	2.9982 + 0.2731	0.3762	0.00000
CONDUCTUAL:LUDICO/ COOPERATIVO	3.0105 + 0.3188	0.3670	0.00000
ÉTICO/MORAL:LUDICO/ COOPERATIVO	3.0254 + 0.2598	0.2512	0.0002

3.7 REFERENCIAS

- Ambriz, G. y Dauahare, M. (2013) *Tesis profesional. ¡Un problema! ¡Una hipótesis! ¡Una solución!*. 7ma. Reimpresión. México: D.F. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores de Cuautitlán.
- Arias, L. (2007) *Metodología de la Investigación*. México: D.F. Editorial Trillas.
- Camarero, L. Coord., Almazan, A., Arribas, J., Mañas, B. y Vallejos, A. (2013) *Estadística para la investigación social*. México: D.F. Alfaomega Grupo Editor, S.A. de C.V.
- Corbetta, P. (2007) *Metodología y técnicas de investigación social*: España: Madrid. Editorial Mc. Graw Hill/Interamericana de España S.A. de C.V.
- Fernández, N. (2010) *Instrumentos de evaluación en la investigación educativa*. México, D.F. Editorial Trillas.
- Fuente, R. (2008) *Diseño y conducción de proyectos de investigación educativa para maestros de educación básica*. México: D.F. Universidad Pedagógica Nacional. Miguel Ángel Porrúa, Librero-editor.
- Guerra, M. (2010) *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association*. México: D.F. Ediciones Manual Moderno.
- Hernández, R., Fernández, C. Baptista, L. (2010) *Metodología de la Investigación*. 5ª. Ed. México, D.F. Editorial Mc. Graw Hill Educación.
- Mata, H., Cols. (2012) *SPSS aplicado a las "Técnicas cuantitativas de gestión (estadística"* Venezuela. Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada.

- Muñoz, C. (1998) *Como elaborar y asesorar una investigación de tesis*. México: Naucalpan, Editorial Prentice Hall Hispanoamericana S.A.de C.V.
- Muñoz, J., Quintero, J. Munévar, R. (2005). *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*. Colombia: Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Schmelkes, C. (2010). *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación (tesis)*. 3ª. Ed. México: D.F. Editorial Oxford Univesisty Press México, S.A. de C.V.
- Silva, A. (1998). *La investigación asistida por computadora*. México: D.F, Edit. UNAM Campus Iztacala.
- Tamayo y Tamayo, M. (2013) *El proceso de la investigación social*. México: D.F., Editorial LIMUSA, S.A de C.V.
- Tarrés, M. (2008) *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México D.F. Editorial Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales(FLACSO), Sede México.

CAPÍTULO 4

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

4.1 Discusión

A través del desarrollo del presente trabajo, se ha resaltado la importancia del juego como medio educativo. Este aspecto ha obtenido un papel predominante con las nuevas teorías constructivistas, debido a la significatividad de su aprendizaje. Gradualmente, ha ido evolucionando al nivel de otros contenidos de uso tradicional que de forma generalizada, han ocupado la totalidad de los espacios de planificaciones y unidades didácticas de los proyectos curriculares.

Su importancia actual en el área educativa, no sólo como recurso o herramienta de trabajo, sino como contenido con un corpus conceptual amplio y con unas potencialidades psicopedagógicas profundamente demostradas. La amplia gama de investigaciones sobre el juego, ponen de manifiesto su valor en el desarrollo global de los niños tanto a nivel intelectual, como en el desarrollo de pensamiento y de la capacidad creativa. No se diga a nivel psicomotriz, el cual se ve estimulado el desarrollo perceptivo y coordinativo. Por otro lado, a nivel social impulsa las interacciones comunicativas y cooperativas, emocionalmente, a través del cultivo del autoconcepto, el equilibrio y el control psicoafectivo (Garaigordobil, 2007).

La propuesta que se planteó en el presente trabajo, se posiciona en una visión amplia e integradora del papel del Juego cooperativo. Hay suficientes estudios, trabajos, propuestas y experiencias que nos invitan a pensar que el juego cooperativo tiene un sin número de ventajas y virtudes. Por otra parte, el juego competitivo, tratado desde el punto de vista educacional, tiene también su lugar, además, en un lugar destacado. Eso sí, alejado de posicionamientos tradicionales que favorecen una selección determinante de talentos en detrimento de los menos dotados, visión que puede tener sentido como vía hacia el alto rendimiento, pero que se aleja de la esfera educativa, que es la nuestra.

Uno de los autores dentro del panorama del juego cooperativo es Terry Orlick, que destaca en este tipo de actividad “una serie de libertades que ayudan al desarrollo de la

cooperación, de los buenos sentimientos y del apoyo mutuo” (Orlick, 1990, p. 17). Por su parte, Bantunlá (1998, p.11) defiende la “utilización de estructuras lúdicas cooperativas, las cuales requieren la implicación de todo el grupo en el juego, provoca el surgimiento de sentimientos de aceptación, de consideración hacia las demás personas”. Con este tipo de estructuras en el juego, los participantes pueden saber cómo se sienten los demás, actuando consecuentemente con ellos y mejorando el clima dentro del mismo juego.

Las características que requiere tener el juego cooperativo son:

- ✓ Un medio para explorar y buscar diferentes soluciones en un entorno sin presiones.
- ✓ Es un marco propicio para que se den relaciones empáticas entre sus participantes.
- ✓ Se da más importancia al proceso que al producto final.
- ✓ En este tipo de juego se pueden dar errores ya que forma parte del proceso del mismo juego, y serán los compañeros los encargados de proporcionar feed-back para superar dichos problemas.
- ✓ La educación en valores está presente en este tipo de juegos así como habilidades de destreza social.
- ✓ El éxito del compañero no significa nuestro fracaso, es algo positivo dentro del mismo juego.
- ✓ La comunicación es factor esencial así como la ayuda entre los participantes.

Tras analizar los diferentes puntos de vista de algunos de los autores más relevantes en el juego cooperativo, se puede concluir que: (1) el juego es un importante instrumento para generar aprendizajes ya que el alumnado se divierte y la motivación es un hecho esencial en el aprendizaje, (2) el juego cooperativo es un medio esencial para mejorar las relaciones sociales en el aula y no crear situaciones de confrontación o violentas. Se consigue un grupo más unido que trabaja para el bien común y no solamente para el individual, y (3) diferentes valores que nos aporta el juego cooperativo frente al competitivo, al formar el primero estructuras sociales en el grupo clase.

En el presente proyecto se revisaron varios aspectos en los que el juego cooperativo tuvo efecto. Para ello se retoman los resultados cuantitativos obtenidos, los cuales referiremos de manera particular. Vale la pena destacar, que la mayoría de los resultados se enfocaron al análisis de la información obtenida a través de los instrumentos utilizados. Sin embargo, consideramos que esas puntuaciones no reflejan de manera directa todos los efectos o cambios que se observaron en el uso de las estrategias lúdicas cooperativa. Debemos considerar éstos resultados como sólo un dato más, no como la totalidad en donde se pueden observar todos y cada uno de los efectos.

4.1.1 Efecto de la práctica del juego cooperativo en el autoconcepto social

El factor del autoconcepto social, se le ha establecido en la literatura como responsabilidad social o percepción que las personas tienen acerca de su contribución al buen funcionamiento social y competencia social o autopercepción de las capacidades para desenvolverse en situaciones sociales y que integraría la propia competencia junto a la aceptación social o percepción de la buena acogida por otras personas.

Para el caso de este autoconcepto, se toman los resultados tanto los recuperados en el cuestionario del Piers y Harris como los de Felipe de Jesús Ramírez (modificado), en las puntuaciones obtenidas tanto en el pretest como en el postest. A primera vista, se observó una diferencia estadísticamente significativa entre la fase del pretest y del postest, aunque esta diferencia es leve. Esto es, los alumnos sí manifestaron un cambio, en la mayoría de los casos un incremento. Hay que recordar que en otras investigaciones aun cuando se observan pequeñas diferencias cuantitativas, el cambio verdaderamente importante es a nivel cualitativo.

Como en este caso, el juego pareciera por lógica y naturaleza, brindar un espacio para la convivencia automática. El diagnóstico nos dijo lo contrario, la interrelación entre los alumnos afectada por las circunstancias escolares, no siempre agrupa, más bien confronta. El estado regular de los educandos es la competencia “unos contra otros”, convirtiéndose en varios casos la mayor barrera para la convivencia.

Posterior a que los alumnos conocieron el juego cooperativo y con base a la intervención docente, pareciera que el mundo se tornó distinto, sus voces de “a ese no lo quiero en mi equipo”, dio un giro, al saberse que discriminar duele y que en muchos casos estamos en el “reverso de la moneda” somos discriminados, el formar la cultura de la integración, hace sumar esfuerzos y nos hace sentir mejor como ellos mismos lo expresaron durante el proceso.

4.1. 2 Efecto de la práctica del juego cooperativo en la popularidad.

Con respecto a este punto, el juego cooperativo también fue un factor que se cambió a nivel cuantitativo de forma muy discreta, pero considerando que esa diferencia es estadísticamente significativa, se puede establecer que el cambio se debió a la variable independiente elegida en este estudio. Al igual de los demás factores, debemos señalar que el cambio cualitativo fue más evidente que el cuantitativo.

La necesidad de verse reconocidos, sin duda es su mayor lucha por la sobrevivencia, sobre todo en el ámbito escolar donde las multitudes son aplastantes: por lo que sobresalir ahí requiere de procedimientos que los da la propia convivencia, que más que importar el poder que genera, es la inyección de energía que permite el impulso para realizar cualquier tipo de procesos.

En la actualidad el factor de la popularidad ha cobrado una importancia tanto por las redes sociales, como como lo medios de comunicación. Ahora se conoce que este es un medio que determina otros factores como la autoestima, que cuando esta se presenta en bajos índices, se propicia la pérdida de valores, de identidad, que en el caso de la educación física su mayor intervención es la identidad corporal, desde un Yo situado producto de la interacción con los objetos y con los otros seres que lo rodean (Grasso, 2005, pp. 17-18)

4.1.3 Efecto de la práctica del juego cooperativo en la mejora del autoconcepto lúdico cooperativo.

Introducir a los alumnos en este tipo de juego resultó interesante, el común denominador de los estudiantes, practica y prefiere el juego competitivo, la cultura desarrollada, primero desde la familia y luego en la escuela complica los procesos de inducción de esta modalidad de juego.

En el diagnóstico que se practicó una encuesta a una muestra representativa de los sujetos de estudio, evidenció, la preferencia por practicar actividades competitivas. Los espacios, lo riesgoso del área y la confrontación, fueron argumentos con ellos para trabajar con el juego cooperativo.

Al principio se resistieron; afortunadamente en pocas sesiones fueron cambiando su rechazo por interés y disminuyendo sobre todo su petición por lo competitivo, adoptando la nueva modalidad como su estilo de juego. Los resultados muestran su aceptación ya que en 3 de los 4 grados se registra un incremento, por lo que se reconoce que el alumno avanzó a un reconocimiento del juego, su práctica, la alegría que mostraban, lo más importante la actitud en el juego y para con sus compañeros.

Muestras claras de su modificación actitudinal, en contraste con los resultados de la contestación en los instrumentos de investigación, ver los desaparegos de los amigos, la aceptación de pequeños que en las primeras intervenciones era muy evidente el rechazo, la no consideración para integrarlos equipos y de pronto las reglas de juego hicieron que formaran consciencia, lo que de manera gradual las condiciones cambiaron.

La experiencia de vida con ellos durante la investigación y la fundamentación nos dieron posibilidades para integrar un componente más a lo propuesto por Shavelson, Shavelson y Hunter, (1996), al considerar que el ser humano también tiene una percepción del como convive el ámbito-, mostrándose cooperador o competitivo.

La era posmoderna nos alejó de los espacios para recrearnos, los niños están a tiempo de evitar ser sedentarios, el formar grupos compromete para involucrarse en cualquier actividad, por lo que en este rubro el juego cooperativo se ve reconocido por los alumnos al solicitar su práctica, dejando los deportes de lado momentáneamente.

4.1.4 Efecto de la práctica del juego cooperativo en la mejora en la popularidad de los educandos.

En este rubro los resultados son poco significativos al menos lo que muestran los datos duros. Los alumnos muestran un nivel de autoconcepto bajo, a pesar de la participación de las actividades del proyecto no se tuvo cambios, prácticamente permaneció estable.

La convivencia es un tanto ríspida, los tipos de juegos en lo que se entretienen los niños en los recesos, son regularmente violentos, algunos a la búsqueda de reconocimiento. El acoplamiento con sus compañeros es complicado, en forma constante presentan cambios de estado de ánimo, lo que hace verse ante los demás como antipáticos.

4.2 Conclusiones

Me parece muy importante destacar el hecho de que los juegos cooperativos fomentan las relaciones sociales (Garaigordobil, 2006). Todo el grupo participa como uno solo, buscando una meta común a todos. El trabajo entre los integrantes del grupo va a ser un 10 comportamiento de favor y ayuda, y no existirán conductas que vayan en contra de otros participantes como ocurre en los juegos competitivos.

En los juegos competitivos los alumnos motrizmente mejores destacan sobre los demás, creando en ellos mismos sentimiento de victoria y felicidad, pero estos sentimientos o pareceres se crean en contra de otros negativos en los alumnos que no logran la victoria.

Este aspecto se trabaja en los juegos cooperativos en los que dotaremos a los alumnos motrizmente mejores de responsabilidad en el juego, y los cuales van a ser los encargados de ayudar a sus compañeros con el objetivo de que todos participen de la misma forma, para crear en todos ellos sentimiento de victoria (Omeñaca, Puyuelo, y Ruiz, 2001).

Debe reconocerse que a pesar de los esfuerzos que se realizan dentro de la escuela por parte de todos los miembros de la comunidad educativa y que de una u otra manera participan en llevar a cabo diversas funciones, es el maestro frente a grupo quien ejecuta la parte más importante, ya que es quien asume el compromiso de que los alumnos que se le asignen reciban una atención que genere la construcción de aprendizajes significativos, dicho en otras palabras, es el encargado de educar, considerando a la educación en su sentido más amplio con la visión de que la escuela no es transmisora de conocimientos, sino que es donde los alumnos encuentran las oportunidades para construir su conocimiento.

Uno de los aspectos fundamentales que orientaron esta propuesta es el de subrayar la relevancia que tiene el juego durante toda la vida, pero primordialmente durante los primeros años de vida. Se parte de la idea de que la inteligencia y la construcción de conocimientos de los niños, aunado a su desarrollo físico, motriz y social se inician desde su nacimiento y en algunos aspectos desde antes; no obstante, la misión de la escuela como institución educativa por excelencia, es desarrollar de manera integral la potencialidad de los alumnos.

Bajo esta premisa y de acuerdo a la experiencia de varios años trabajando con escolares, es evidente que cuando los alumnos ingresan a la escuela ya saben y pueden hacer infinidad de cosas. El punto de partida para que los profesores organicen su tiempo y recursos para conocer, además del currículum, las características propias de cada educando, así como contar con los conocimientos teóricos en cuanto a sus procesos de desarrollo y la forma como construye sus conocimientos.

Debido a que la temática medular de este proyecto apunta hacia la idea de resaltar el uso de estrategias lúdicas para favorezcan el desarrollo de habilidades sociales, conocimientos, actitudes y valores es decir, desarrollar un autoconcepto por medio de situaciones didácticas donde estuvo presente el juego. La docente sustentó el diseño de las estrategias de enseñanza lúdico cooperativas, con bases sólidas que permitieron aprovechar al máximo los recursos con los que contaba, siempre colocando al alumno como centro y actor de los aprendizajes.

Ocuparon atención especial las características y el papel del juego en esta edad, ya que está demostrado que es la forma idónea para despertar en los alumnos, escolar interés para que participen con espontaneidad en las diferentes actividades escolares, sobre todo en los adolescentes que necesitan especial atención.

Se tiene presente que una de las cualidades que tienen los juegos cooperativos es que además de brindar placer y satisfacción, son actividades que en la escuela, o en otros lugares la mayoría de las veces no es una acción solitaria sino que generalmente se lleva a cabo con otros compañeros, lo cual favorece el carácter formativo y social que persigue toda acción pedagógica. Así mismo, se investigó y se plantearon los ambientes lúdicos de aprendizaje, cuidando que el medio de la escuela, sea propicio, adecuado y rico en experiencias para el alumno, con la finalidad de que le aporten la posibilidad de desarrollarse y de aprender.

En este sentido, la creación de ambientes lúdicos de aprendizaje se convierte en uno de los elementos que pueden aprovechar los profesores para facilitar aprendizajes significativos, favorecer las interacciones entre los integrantes del grupo, e invitar a la participación espontánea. Por otra parte, éstos ambientes deben permitir tener una visión completa de los avances o problemas que se puedan presentar por ser un medio donde los

alumnos se desenvuelven con libertad y confianza, que aparte, favorecerán su autonomía y su autoestima.

El respeto a los acuerdos establecidos, el trabajo en equipo y colaborativo, el fomento de hábitos, la expresión de sus ideas por diferentes medios, coadyuvan también en el desarrollo integral de los niños, transformando sus formas de comportamiento e inclusive, permite que lo que aprenden en la escuela se prolongue hasta sus hogares.

Una de las partes que reviste especial importancia para esta propuesta, es la que refiere a las características que los docentes han de considerar para obtener los mejores resultados en la aplicación de estrategias de enseñanza lúdicas. Son aspectos que se han incluido en la aplicación de actividades y por tanto ha sido posible comprobar su practicidad, viabilidad y eficiencia. En otro apartado se mencionaron algunas de las actividades que se aplicaron con el fin de compartir algunas ideas, que indudablemente cada docente puede adecuar, aplicar o mejorar.

La evaluación en todo proceso educativo debe estar presente, en este trabajo, la evaluación fue mayoritariamente cualitativa y formativa, se realizó, por una parte, durante todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje de los alumnos con la finalidad de conocer los avances o bien para poner atención en las dificultades que presente algún alumno. Por otra parte se evalúan los logros que se obtienen al aplicar las estrategias de enseñanza por parte de los profesores. Esta actividad evaluativa se realiza con el fin de reorientar las acciones planeadas y con miras a una mejora educativa.

Mediante la aplicación de este proyecto y después de reflexionar sobre los logros obtenidos demostrados al final de su puesta en marcha, destaca en primer término el carácter innovador dentro de las prácticas docentes que se habían llevado a cabo. Se pretende que se produzca un cambio respecto a los paradigmas y formas de enseñar, sin invalidar estrategias pasadas, es incuestionable que los niños aprenden mejor cuando participan activamente en la construcción de los aprendizajes, al interactuar con sus compañeros o adultos interesados en su educación como los maestros o padres de familia y lo más importante, cuando lo que se quiere enseñar tiene un significado para ellos. El primer contacto que experimentan los alumnos dentro de un ambiente escolarizado se vive en la edad escolar. Es en esta edad donde se sientan las bases de aprendizajes y experiencias con otras personas ajenas a su entorno familiar.

La elaboración de este proyecto responde a la necesidad de mejorar de manera sustantiva el desempeño docente de los profesores, cuya labor fundamental es brindar a los alumnos oportunidades que les permitan desarrollar competencias y así elevar la calidad en los procesos de enseñanza y como consecuencia del aprendizaje.

Se retoma la importancia del juego como actividad que favorece el desarrollo social, afectivo y cognoscitivo del ser humano y su influencia a lo largo de la vida. Siendo éste un recurso para los docentes que correctamente encauzado apoya de forma determinante a la construcción del aprendizaje, el cual no se limita al espacio escolar; es decir, la idea es formar individuos capaces de enfrentar situaciones cotidianas y de solucionar problemas de manera reflexiva.

Las experiencias, vivencias y relaciones que se establecen durante la estancia en la escuela, los alumnos revisten una influencia definitiva en las etapas escolares subsecuentes y aún en la personalidad de los individuos; por ello los profesores han de tener la sensibilidad y los conocimientos necesarios para brindar a los educandos la atención profesional que se requiere. Es imprescindible que el ambiente escolar se vea rodeado de confianza, respeto y afecto, factores que marcarán la vida de los pequeños e influirán en la formación de su personalidad desarrollando la confianza en sí mismos, sus capacidades intelectuales, sus habilidades y actitudes de respeto, responsabilidad, seguridad y autoestima.

Entre los aspectos que se consideran cuando se planean actividades, además de cumplir con los contenidos curriculares que señalan los programas institucionales, se da prioridad a que éstas se desarrollen en torno a un contexto real para los alumnos, pueden ser temas significativos, en este caso, las unidades de indagación respondieron al interés y realidad de los niños.

Las estrategias pedagógicas lúdicas se orientan hacia el desarrollo de las competencias necesarias que preparen a los escolares hacia el acceso a la escuela secundaria, articulando los contenidos entre estos niveles. Se impulsan las actividades en equipo o grupales para facilitar su paso del egocentrismo a una actitud cooperativa y de colaboración. Así como también se pudo observar que las interacciones con sus pares incrementaron en buena medida sus posibilidades de compartir, aportar y adquirir nuevas experiencias.

Los juegos y actividades que se implementaron por medio de estrategias novedosas permitieron mayor participación en el uso de las nuevas tecnologías. Los alumnos son capaces de utilizar los pizarrones electrónicos, iPads y computadoras de la escuela, sin embargo aún no se cuenta con lo necesario en todas las escuelas.

El proceso de evaluación respondió a los parámetros establecidos en el programa de educación escolar señalados por los estándares curriculares. Es un proceso básicamente cualitativo, si bien, como política de la escuela se estila enviar a los padres de familia evaluaciones periódicas, para efectos de este proyecto la intención primordial de la evaluación fue la de contar con elementos e información de cada alumno para reorientar la labor educativa, atendiendo de manera más eficiente a cada niño en particular.

Se tiene presente iniciar a los educandos para que aprendan a aprender fomentando situaciones pedagógicas donde se favorezca su creatividad, curiosidad, el descubrimiento, la reflexión, el análisis y que externen de forma oral y escrita sus hipótesis a través de actividades de ciencias e investigación adecuadas para su edad. Brindarles diversos materiales que les posibiliten la experimentación y la observación de la causa y el efecto que se suceden en diversos objetos. Además de inculcar hábitos de orden, disciplina y limpieza y actitudes de respeto, responsabilidad, tolerancia y empatía creando una convivencia armónica en el ámbito escolar y familiar.

Hacer placentera su permanencia en la escuela presupone respetar su ritmo y estilo de aprendizaje, recordemos que los alumnos no tienen prisa por aprender y tienen todo el tiempo para jugar y disfrutar. El docente debe crear un ambiente armónico, rodeado de afecto, donde la responsabilidad y el respeto hacia sí mismo y hacia los demás sean el común denominador de sus acciones.

Mantener a los alumnos ocupados con actividades interesantes evitarán el desorden y la distracción que por su edad pueden surgir, por lo que una adecuada planeación de actividades variadas y divertidas, como ya se ha mencionado, contar con diferentes materiales, flexibilidad en el acomodo de mobiliario, espacios libres, suficiente iluminación, orden, disciplina, hábitos de limpieza, por mencionar algunas, son otras de las características de un ambiente de aprendizaje idóneo para los alumnos escolares.

Fomentar el gusto por la lectura como medio recreativo y como una fuente que aporta información y conocimiento, para lo que es necesario contar con una biblioteca dentro del

aula que puede consistir en libros, revistas, folletos, etc. enriquecida por los mismos niños y renovándola constantemente para que siempre se mantenga despierto el interés por acercarse a ella.

Como parte del ambiente de aprendizaje es necesario dejar claros los propósitos que se pretenden alcanzar involucrando a los alumnos desde la planeación, aportando ideas que den cuenta de lo que saben y de lo que quieren aprender. Se establece desde el inicio el cómo, para qué, cuándo, quiénes, con qué, y dónde se llevarán a cabo las diversas acciones a emprender, con esto se logra que los alumnos se motiven y tomen parte activa en el desarrollo de las actividades. También se predeterminan los criterios de evaluación con el objetivo de que conozcan las características que debe cubrir el proyecto.

Así mismo se destaca el papel del maestro como mediador y guía que es quien se encarga de proveer al grupo con los recursos materiales o humanos suficientes para el correcto funcionamiento de las estrategias pedagógicas planeadas.

Entre las ventajas de las actividades con carácter lúdicas que se pueden mencionar destacan:

- Las interacciones de iguales que favorecen la socialización.
- Fomentan actitudes de cooperación, colaboración, responsabilidad y respeto.
- Permiten el desarrollo físico de los alumnos, mejorando las habilidades psicomotoras.
- Se enfrentan a retos que deben resolver de la mejor manera favoreciendo su desarrollo intelectual.
- Permiten afirmar mecanismos de autocontrol y convivencia creando ambientes armónicos.
- Crean un ambiente de sana competencia que los impulsa a ser mejores.
- Posibilitan aprendizajes constructivos ya que al incorporar nuevos conocimientos se reordenan los existentes.
- Las experiencias en la escuela resultan más agradables.

En líneas generales creo que el programa llevado a cabo en este estudio ha cumplido en mayor o menor medida con los objetivos propuestos. Teniendo en cuenta las limitaciones con las que nos hemos encontrado estoy bastante satisfecha de cómo se ha llevado a cabo

las diferentes sesiones y todo lo que ello implica, ya que se han superado las dificultades y problemas detectados en la fase de observación.

4.3 Referencias

Bantula , J. J. (1998). Juegos motrices cooperativos. Barcelona: Paidotribo

Garaigordobil, M. (2007): “Intervención psicoeducativa para el desarrollo de la Personalidad Infantil: Los programas JUEGO” (Conferencia de Clausura). Congreso Internacional de Orientación Educativa y Profesional: “Nuevos enfoques educativos y su repercusión en la orientación escolar. Castellón. Organizado por la Universitat Jaume I.

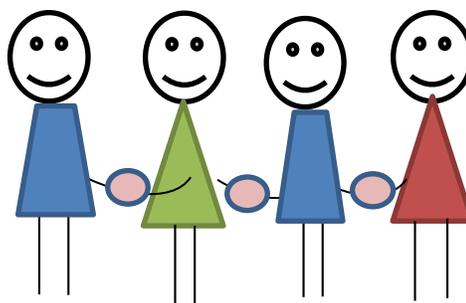
Omeñaca, C. R., Puyuelo, E., & Ruiz, O. J. V. (2001). Explorar, jugar, cooperar. Bases teóricas y unidades didácticas para la educación física escolar abordadas desde las actividades, juegos y métodos de cooperación. Barcelona: Editorial Paidotribo.

Orlick, T. (1990). Libres para cooperar, libres para crear: Nuevos juegos y deportes cooperativos. Barcelona: Paidotribo

5. APENDICE

1.1 Programa de Intervención

**PROGRAMA DE JUEGOS COOPERATIVOS PARA
DESARROLLAR EL AUTOCONCEPTO**



Juana Marisela Jiménez Villasana



PRESENTACIÓN

El presente proyecto de intervención es parte de la metodología de investigación, constituyéndose como el elemento denominado tratamiento, aplicado a los alumnos de primaria de 10 a 12 años, sujetos de estudio de la presente investigación “El juego cooperativo en el desarrollo del autoconcepto” teniendo como preguntas de investigación

¿Por qué ocuparnos de ellos? Esta interrogante es parte del análisis de prácticas docentes en el área de educación física, surgiendo dudas al respecto de nuestra intervención pedagógica, concentrada por lo regular en actividades de índole competitivo, lo que al parecer propicia una interrelación poco favorable, dado que son distintos en su desarrollo.

En la Reforma Educativa de la Educación Básica 2011 (RIEB) se expresa la imperante necesidad que tenemos los docentes por implicarnos en el conocimiento profundo de nuestra especialidad, para actuar pedagógica y didácticamente en forma coherente con las necesidades que presenta el contexto escolar.

Las características en estas edades son contrastantes, la motricidad en las mujeres es más grácil, en contraste a los hombres que se tornan más bruscos, sobre todo cuando se demandan movimientos finos, se distinguen por ser entusiastas para practicar actividades físico deportivas, así como se muestran interesados y dedicados por el aprendizaje que se materializa con facilidad y rapidez. (Torres, 2001. pp. 139-140)

Socialmente en esta edad la atracción y el interés por el sexo complementario se incrementan, no teniendo mucho éxito la formación de grupos con ambos sexos, pueden solamente reunirse para actividades comunes, no logrando la solidez del conjunto en razón de que las mujeres maduran más rápidamente, dificultando empatar los intereses.

Los alumnos de 10 a 12 años se encuentran en una etapa de desarrollo crítico, denominado adolescencia, periodo que revela el inicio de la pubertad, caracterizándose por el desarrollo de la sexualidad. Desde el punto de vista fisiológico los pulmones y el corazón están en mejores condiciones que el anterior, respondiendo mejor a esfuerzos que demandan resistencia, teniendo una recuperación relativamente rápida. En las mujeres crecen los senos, aparece el vello púbico y axilar. En los varones la voz se torna más grave, su piel de la cara modifica su textura, apareciéndole vello en rostro pubis y axilas.

Desde el punto de vista físico, los índices de peso y crecimiento corporal registra un considerable aumento, incrementando su tono muscular y la osificación de sus huesos. Siendo presas de movimientos torpes, provocándoles choques accidentales con lo que encuentran a su paso, poniendo en crisis su percepción.

En esta edad importante en la formación de su personalidad, es relevante la intervención que se tenga con ellos, hay una gran demanda de apoyo por su parte, una imperante necesidad de poder reconocerse, la percepción de un nuevo cuerpo los vuelve vulnerables, por ello la intervención del docente tiene que ser asertiva, para mejorar sus procesos de construcción de su identidad corporal o corporeidad y el autoconcepto.

Un proyecto de intervención educativa, es un plan, acción o propuesta, creativa y sistemática, ideada a partir de una necesidad, a fin de satisfacer dicha carencia, problemática o falta de funcionalidad para obtener mejores resultados en determinada actividad. Se entiende que un plan o proyecto de intervención consiste en un conjunto de acciones sistemáticas, planificadas, basadas en necesidades identificadas y orientada a unas metas, como respuesta a esas necesidades, con una teoría que lo sustente (Rodríguez Espinar y col., 1990).

Para ello se procede a la integración de un proyecto con base en la pedagogía propuesta por Carlos Velázquez Callado (2012) que atiende la teoría del aprendizaje cooperativo, aplicado a la educación física y la teoría del interaccionismo simbólico de Cooley y Mead ; destacando la importancia que los otros tienen en la formación y desarrollo del autoconcepto, lo cual es relevante desde el ámbito educativo ya que padres, profesores, compañeros y otros agentes pueden contribuir en ese proceso.

OBJETIVO

Fortalecer el proceso de formación del autoconcepto a partir de un proyecto de juegos cooperativos, que implique una participación en pequeños grupos con metas comunes y el mejoramiento de las interrelaciones entre compañeros.

CONTENIDOS TEMÁTICOS

El programa está dirigido a los alumnos que tienen entre 10 y 12 años de edad, tomando como referencia la propuesta de Maitgé Garaigordóbil L. (2010) y Raul y Jesús Omeñaca (2007) adaptándolas a las condiciones del contexto, para ello se estructuró en 22 sesiones, dividido en 5 fases: durante un periodo de 10 meses.

La propuesta de contenidos se definen con base en las variables de esta investigación, ocupados de propiciar el mejoramiento del autoconcepto a partir de 5 tópicos que les dan respuesta, Siendo estos:

- I. Actividades de sensibilización e integración
- II. Juegos de comunicación
- III. Juegos de cohesión grupal
- IV. Juegos de ayuda
- V. Juegos de cooperación

METODOLOGÍA

- Establecer un discurso empático
- Agrupar en forma distinta, cambiando de equipo o de rol, permitiendo en los casos necesarios repetir lugar en el equipo para brindar confianza o seguridad.
- Trabaje temas definiendo palabras clave, informando de ella al grupo en el inicio de la sesión.
- Asigne responsabilidades para la distribución y recolección del material.
- Propicie la reflexión al final de la sesión, para recuperar lo aprendido y su utilidad.
- Promover la comunicación en todo momento.
- Ser firme para evitar la discriminación.

PLANEACIÓN

Se aplicarán dos actividades por sesión a cada grupo por semana. Se propone este formato que integre las actividades por cada sesión, definidas en la clasificación de actividades.

Nombre del juego o actividad: “A poner un huevo”		Fecha:
Inicio de clase: Jugar al “Cienpiés”	Sesión: No. 9	Grupo: 5° “A”
Palabra clave: “Todos”	Tema: Cohesión grupal	
Descripción/desarrollo del juego:		
<p>Cada equipo “gallina”, forma un círculo, entrelazando los brazos, mirando afuera del círculo, con sus espaldas o caderas sostendrán un globo, que deberán transportar hasta donde está el aro que les corresponde, deberán dejar caer en el globo, evitando que se salga del aro. Cuando pongan el “huevo” harán el ruido de las gallinas “cacaraquearán” con más fuerza e irán por otro “huevo” (globo). La actividad es contra tiempo y contra su marca, comunicándose para buscar nuevas estrategias para reducir su tiempo.</p>		
Espacio de desarrollo	Material	
Patio de la escuela o un salón amplio, ambos libres de obstáculos para los desplazamientos.	1 globo y 1 aro por equipo	
Cierre de clase: Reflexión. En láminas colocar la evaluación del logro de grupo.	Tiempo de sesión: 30 min.	
Observaciones:	Fuente bibliográfica:	
“La gallina” debe desplazarse cacaraqueando. No podrán meter las manos si se sale del aro “nido” al ponerlo. No contará si sale del aro, así que podrá protegerlo entre todo el equipo antes de que se caiga.	Bantunlá, J. (2010). <i>Juegos motrices cooperativos</i> . Barcelona, España: Editorial Paidotribo	

ORGANIZACIÓN DE LA CLASE

Se sugiere que la organización de la sesión, sea con base a tres momentos:

- Inicio de la sesión. Realizar actividades introductorias a la sesión, responsabilizando al equipo para que las ejecuten con base en una propuesta inicial, reforzado por ellos con base en las recomendaciones del docente. Informar al grupo el propósito de la sesión, asignando una palabra clave para destacarla: Por ejemplo: la palabra clave hoy es liderazgo, respeto, tolerancia, cooperación, etc. Indagar lo que saben al respecto de ella, ¿Quién sabe lo que significa esa palabra?
- Desarrollo del tema: Informar al grupo el propósito de la sesión, asignando una palabra clave para destacarla: Por ejemplo: la palabra clave hoy es liderazgo, respeto, tolerancia, cooperación, etc.
- Cierre de la sesión: Propiciar la reflexión con preguntas detonadoras para que identifiquen lo aprendido. Dando una valoración a partir de palabras que sean compatibles con la palabra clave.

PRINCIPIOS DIDÁCTICOS

Principios que deberán regir la sesión.

- Participación de todos, nadie puede quedarse fuera del juego.
- Evitar la competencia, la comparación, la individualización o conflicto.
- Integración/aceptación, considerar que cada jugador tiene un rol en el juego, por lo que es necesario que todos estén en el equipo.
- Diversión, buscar que el aspecto lúdico les permita participar con alegría.
- Cooperación, dar y recibir ayuda para lograr la meta común.
- Materiales para todos o donde todos se integren

EVALUACIÓN

La evaluación se realizará al término de cada sesión, expresada en las láminas, reconociendo lo aprendido a una palabra, el valor que represente para mí la actuación grupal en la lámina correspondiente.

- Inicial: Recuperación de saberes previos: del tema en forma verbal
- Procesal/formativa: Autoevaluación: participación, integración, aceptación.
- Final/sumativa: coevaluación: Análisis, reflexión.

CLASIFICACIÓN DE JUEGOS COOPERATIVOS

TEMA	JUEGO
II. Actividades de sensibilización e integración	El cien pies” “Acitrón”
	“1, 2, 3 salida” “ Voliglobo”
	“Pasando todos en el aro” “5 ratoncitos”
	El lazarillo Ensalada de frutas
	Jalar el cable Todos en círculo cable
III. Juegos de comunicación	Botivaso Volitelaraña
	El pavorreal Cruzando el rio
	A casa que llueve El escudo
	La telaraña “Siameses”
	“Alfombra humana” “Todos a bordo”
IV. Juegos de cohesión grupal	La rueda de tractor Te chocolate cafe
	Osito Osito Futbol de siameses”
	Caja llena “Subamos el aro, eah eah eah”
	“Pasando todos en el aro” “Futbol raro”
	Pasar el puente “Totuga gigante” kraftr espalda “Detrás de la cortina” Kraft pecho Los esquies
V. Juegos de ayuda	Futbol de siameses” “Botibol de Aladino”
	“Peces y pescados” “Futbol Múltiple”
	“Gusano-basquet” Las cuatro esquinas”
	La silla rusa Sácame si puedes

6. REFERENCIAS

- Aguilar, M. & Bize R. (2011). *Pedagogía de la intencionalidad*. Santa Fé, Argentina: HomoSapiens Ediciones.
- Aizecang, N. (2005). *Jugar, aprender y enseñar*. Buenos Aires Argentina: Ediciones Manantial SRL.
- Aldama, Z. (2013). *Asia gana la carrera en educación*. http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/12/03/actualidad/1386103194_643843.htm. consultado el día 25 de julio 2014. Párr. 7-8.
- Almaguer, T. y Elizondo A. (2003). *Fundamentos sociales y psicológicos de la educación*. D.F. México: Editorial Trillas.
- Ambriz, G. y Dauahare, M. (2013) *Tesis profesional. ¡Un problema! ¡Una hipótesis! ¡Una solución!*. 7ma. Reimpresión. México: D.F. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores de Cuautitlán.
- Arias, L. (2007) *Metodología de la Investigación*. México: D.F. Editorial Trillas.
- Bantunlá, J. (2010). *Juegos motrices cooperativos*. (3a. Ed.) Barcelona, España: Editorial Paidotribo.
- Barbier, J. (1999). *Prácticas de formación, evaluación y análisis*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas UBA.
- Barriga, F. & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. (3ª. Ed.) D.F., México: Editorial McGraw Hill
- Bermúdez, J. (2010). *Juegos didácticos para la clase de educación física*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Bernal, A. (2010). *Educación e identidad nuevos desafíos*. Barcelona, España: Editor Antonio Bernal Guerrero, PPU.
- Bischof, L. J. (2010). *Interpretación de las teorías de la personalidad. Enfoque de poder explicativo y capacidad predictiva*. D.F., México: Editorial Trillas.
- Blázquez, D. & Sebastiani, E. (2009). *Enseñar por competencias en la educación física*. Barcelona, España: INDE Publicaciones.

- Blázquez, D. (2013). *Diez competencias docentes para ser el mejor profesor de educación física. La gestión didáctica de la clase*. Barcelona, España: INDE Publicaciones.
- Bolaños, B. (2011). *Autoconocimiento y reflexividad. Perspectivas contemporáneas*. España: Editores Bernardo Bolaños Guerra y Miriam M.S. Madureira.
- Calero, M. (2008). *Constructivismo pedagógico*. D.F., México: Alfaomega Grupo Editor, S.A. de C.V.
- Camarero, L. Coord., Almazan, A., Arribas, J., Mañas, B. y Vallejos, A. (2013) *Estadística para la investigación social*. México: D.F. Alfaomega Grupo Editor, S.A. de C.V.
- Campo, G. (2008). *El juego en la educación básica. Juegos pedagógicos y tradicionales*. Armenia, Colombia: Editorial Kinesis.
- Castañer, M. & Trigo, E. (1998). *La interdisciplinariedad en la educación secundaria obligatoria. Propuestas teórico-prácticas*. (2da. Ed.) Zaragoza, España: Editorial INDE publicaciones.
- Castañer, M. (Coord). Grasso, A., López, C. Mateu, M., Motos, T., Sánchez R. (2006). *La inteligencia corporal en la escuela. Análisis y propuestas*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Cebrián, B., Martín, M. & Arroyo, M. (Coords.). (2013). *Cómo trabajar la motricidad en el aula. Cuñas motrices para infantil y primaria*. Buenos Aires. Argentina: Editorial Miño y Dávila.
- Chabot, D. & Chabot, M. (2009). *Pedagogía emocional. Sentir para aprender. Integración de la inteligencia emocional en el aprendizaje*. D.F., México: Alfaomega Grupo Editor, S.A. de C.V.
- Contreras, O. & García, L. (2011). *Didáctica de la educación física. Enseñanza de los contenidos desde el constructivismo*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Contreras, O. (1998). *Didáctica de la educación física*. Madrid, España: Editorial INDE.
- Corbetta, P. (2007) *Metodología y técnicas de investigación social*: España: Madrid. Editorial Mc. Graw Hill/Interamericana de España S.A. de C.V.
- Cratty, B. (1978) *Desarrollo perceptual y motor en los niños*. Barcelona, España: Editorial Paidós SAICF.

- Cueli, J., Reidl, L., Martí, C., Lartigue, T., Michaca, P. (2013) *Teorías de la personalidad*. (3a. Ed.). D.F. México: Editorial Trillas.
- Dávila, M. (2011). *La enseñanza de la educación física. Propuesta para desarrollar competencias en la escuela*. D.F., México: Editorial Trillas.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. D.F., México: UNESCO, Dower Arrendamiento S.A. de C.V.
- Domjan, M. (2010). *Principios de aprendizaje y conducta*. (6a.Ed.) D.F., México: Editorial WADSWORTH CENGAGE Learning.
- Durán, N. (2013). *El cuerpo. Un espacio pedagógico*. D.F., México: Editorial Los Reyes.
- Edgreen, H. (1990). *Juegos para alumnos de primaria*. D.F., México: Editorial Pax Librería Carlos Cesarman, S.A.
- Fernández, A. Goñi, E. (2008). *El autoconcepto infantil: una revisión necesaria*. Madrid, España: Editorial INFAD, *Revista de Psicología No. 1*, pp. 13-22.
- Fernández, N. (2010) *Instrumentos de evaluación en la investigación educativa*. México, D.F. Editorial Trillas.
- Fernández-Rio, J., Rodríguez, J., Velázquez, C. y Santos, L. (2013). *Actividades y juegos cooperativos para educar en la escuela y en el tiempo libre*. Madrid, España: Editorial CCS.
- Ferreiro, R. & Espino, M., (2009). *El ABC del aprendizaje cooperativo*. (2da. Ed.) D.F., México: Editorial Trillas.
- Ferreiro, R. (2009). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo*. (2da. Ed.) D.F., México: Editorial Trillas.
- Fraile, A. (coord.), López, V., Omeñaca, J. y Velázquez, C. (2008). *La resolución de conflictos en y a través de la educación física*. Barcelona, España: Editorial Graó, de IRIF, S.L.
- Fuente, R. (2008) *Diseño y conducción de proyectos de investigación educativa para maestros de educación básica*. México: D.F. Universidad Pedagógica Nacional. Miguel Ángel Porrúa, Librero-editor.

- Galvis, P. & Rubio, E. (2010). *Relaciones entre el desarrollo motor y el coeficiente emocional*. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad Libre de Colombia-COLCIENCIAS.
- Garabito, M. & Castro, G. (2011). *Introducción a la nueva pedagogía vivencial*. Bucaramanga, Colombia: Editorial Ltda. Proyecto Cultural de Sistemas y Computadores, S.A.
- Garaigordobil, M. & Fagoaga, J. (2006). *El juego Cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares*. Madrid, España: Editorial Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa. Centro de Educación y Documentación Educativa (CIDE).
- Garaigordóbil, M. (1994). *Evaluación de una intervención psicoeducativa en sus efectos sobre la conducta prosocial y la creatividad*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Cultura y CIDE
- Garaigordobil, M. (2010). *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- García, E. (2012). *Vigotsky: La construcción histórica de la psique*. D.F., México: Editorial Trillas.
- García, P. (2005). *Fundamentos teóricos del juego*. Sevilla, España: WANCEULEN Editorial Deportiva, S.L.
- García, J. & Vázquez R. (2013). *Nuevas perspectivas en la epistemología contemporánea*. D.F., México: Editorial Trillas
- Garma, A. & Elexpuru, I. (1999). *El autoconcepto en el aula. Recursos para el profesorado*. Madrid, España: Edit. Cast.: Edebé
- Gasparín de, R. (2010). *Manual de autoestima y relaciones humanas*. D.F., México: Editorial Trillas.
- Gasparín, R. de (2010). *Manual de autoestima y relaciones humanas*. D.F., Mexico: Editorial Trillas.
- Gavilán, P. & Alario, R. (2010). *Aprendizaje cooperativo. Una metodología con futuro, principios y aplicaciones*. Madrid, España: Editorial CCS. Colección Educar.
- Gilbert, I. (2005) *Motivar para aprender en el aula. Las siete claves de motivación escolar*. Barcelona, España: Editorial PAIDÓS EDUCADOR

- González, A. (2008) *El enfoque centrado en la persona. Aplicaciones a la educación*. D.F., México: Editorial Trillas.
- González, F. (2011) *El pensamiento de Vigotsky. Contradicciones, desdoblamientos y desarrollo*. D.F., México: Editorial Trillas.
- González, M. C. & Tourón, J. (1992) *Autoconcepto y Rendimiento Escolar. Aplicaciones en la Motivación y en la regulación el aprendizaje*. Barcelona, España: Ediciones Universidad de Navarra, S.A. (EUNSA).
- Grasso, A. (2005). *Construyendo la corporeidad. La corporeidad escuchada*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones NOVEDADES EDUCATIVAS
- Guerra, M. (2010) *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association*. México: D.F. Ediciones Manual Moderno.
- Guevara, G. (Coord.) (2012) *México: 2012. La Reforma Educativa*. D.F., México: Ediciones Cal y Arena.
- Guitart, R. (2008) *101 juegos. Juegos no competitivos*. Barcelona, España: Editorial GRAO, de IRIF, S.L.
- Gutiérrez, E. (s/f) *Adolescencia y juventud. Concepto y características*. <http://biblioises.com.ar/Contenido/300/370/Adolecencia%20y%20Juventud%20caracteristicas.pdf> consultado el día 20 de marzo de 2015.
- Gutiérrez, R. (1997) *El juego de grupo como elemento educativo*. Madrid, España: Editorial CCS.
- Hernández, G. (2012) *Paradigmas en psicología de la educación*. D.F., México: Ediciones Culturales Paidós, S.A. de C.V.
- Hernández, R., Fernández, C. Baptista, L. (2010) *Metodología de la Investigación*. 5ª. Ed. México, D.F. Editorial Mc. Graw Hill Educación.
- Íñiguez, Lucipino (2001). *Identidad: de lo Personal a lo Social. Un Recorrido Conceptual*. En Eduardo Crespo (Ed.), *La constitución social de la subjetividad* (p.209-225). Madrid: Catarata
- Jhonson, D., Jhonson, R., Holubec. E. (1999) *El aprendizaje cooperativo en el aula* Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós SAICF.

- Klingler, C. & Vadillo, G. (2000) *Psicología cognitiva, estrategias en la práctica docente*. D.F., México: Mc Graw Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Labastida, J. & Aréchiga V. (2010) *Identidad y diferencia. Volumen I. La política y la cultura*. D.F., México: Siglo XXI Editores, S.A. de C.V.
- Lara, G. & Colin, G. (2007) *Sociedad de consumo y cultura consumista*. <http://scielo.unam.mx/pdf/argu/v20n55/v20n55a8.pdf> consultado el día 12 de marzo de 2015.
- Le Boulch, J. (s/f) *El movimiento en el desarrollo de la persona*. Madrid, España: Editorial Paidotribo.
- LLeixá, T. (2008) *Juegos Sensoriales y de conocimiento corporal*. (5ª. Ed.) Barcelona, España: Editorial Paidotribo
- Mariotti, F. (2009). *Creatividad y desarrollo de la personalidad a través del juego*. D.F., México. Editorial Trillas.
- Martin, G. y Peno, S. (2012) *Juegos cooperativos para educadores, de la teoría a la práctica*. Madrid, España: Editorial Grupo 5.
- Mata, H., Cols. (2012) *SPSS aplicado a las "Técnicas cuantitativas de gestión (estadística)"* Venezuela. Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada.
- Méndez, A & Méndez, C. (2007) *Los juegos en el currículum de la educación física*. España: Barcelona. Editorial Paidotribo
- Mietzel, G. (2005) *Claves de la psicología evolutiva. Infancia y juventud*. Barcelona, España: Editorial Herder.
- Molina, D. (2009) *El sueño del cuerpo perfecto: Génesis de la educación física*. D.F., México: Editorial Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Ajusco. Horizontes Educativos.
- Molina, N. (2010) *Ciencia & tecnología para la salud visual y ocular. Herramientas para investigar. ¿Qué es el estado del arte?*. D.F., México Universidad la Salle.
- Montes, A. & Castro, M. (2005) *Juegos para niños con necesidades educativas especiales*. D.F., México: Editorial Pax México, Librería Carlos Cesarman, S.A.

- Montoya, M. (2001) *Autoestima. Estrategias para vivir mejor con técnicas de PNL y desarrollo humano*. D.F., México: Editorial Pax México, Librerías Carlos Cesarman, S.A.
- Moyles, J. (1999) *El juego en la educación infantil y primaria*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Muñoz, C. (1998) *Como elaborar y asesorar una investigación de tesis*. México: Naucalpan, Editorial Prentice Hall Hispanoamericana S.A.de C.V.
- Muñoz, J., Quintero, J. Munévar, R. (2005). *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*. Colombia: Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.
- O'Brien, T. & Guiney, D. (2005) *Atención a la diversidad en la enseñanza de los aprendizajes*. D.F., México: Alianza Editorial Mexicana
- OCDE ((2012) *Perspectivas OCDE: México. Reformas para el cambio*. D.F., México: www.oecd.org/mexico.
- OCDE (2003) *La comprensión del cerebro. Hacia una nueva ciencia del aprendizaje*. D.F., México: Aula XXI. Editorial Santillana
- OCDE (2012) *MÉXICO. Mejores políticas para un desarrollo incluyente*. México: D.F. www.oecd.org/mexico
- Ochaíta, E. & Espinosa, A. (2004) *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes, necesidades y derechos en el marco de la Convención de Naciones Unidas sobre derechos del niño*. España: Madrid. Editorial Mc. Graw Hill.
- Omeñaca, R & Ruiz, J. (2007) *Juegos cooperativo y educación física*. Barcelona, España: Editorial Paidotribo
- Orlick, T. (2011) *Juegos y Deportes Cooperativos. Desafíos divertidos sin competición*. Madrid, España: Editorial Popular, S.A.
- Orlick, T.(1978) *Libres para cooperar, libres para crear*. (2da. Ed.) Barcelona, España: Editorial Paidotribo
- Ortiz, G.(Coord.) (2010) *Educación especial. Aportaciones de la neuropsicología*. D.F., México: Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Ajusco. Horizontes Educativos.
- Otuzi, F. (2003) *Juegos Cooperativos*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Distribuidora Lumen SRL.

- Parlebás, P. (2008) *Juegos, deporte y sociedades, léxico de la praxiología motriz*. Barcelona , España: Editorial Paidotribo.
- Pastor, J. (2002) *Fundamentación conceptual para una intervención psicomotriz en educación física*. Madrid, España: INDE Publicaciones.
- Pérez, D., López, V. y Iglesias, P. (2004) *La atención a la diversidad en educación física*. Sevilla, España: Wanceulen Editorial Deportiva, S.L.
- Pozo, J. (2006) *Adquisición de conocimiento*. (2ª. Ed.) España: Madrid. Ediciones Morata/Colofón
- Pozo, J. (2013) *Teorías cognitivas del aprendizaje*. (9ª. Ed.) Madrid, España: Ediciones Morata/Colofón.
- Ramírez, L. M., y Toro, S. H. (2008) *La autonomía en adolescentes en la transición del bachillerato a la universidad*. (Tesis de maestría). Recuperada de http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/1401/1/Ramirez_Guzman_Luz_Madelen_2008.pdf
- Ricoeur, P. (2011) *Sí mismo como otro*. D.F., México: Editorial Siglo XXI.
- Rogers, C. & Stevens, B. y Cols. (1994). *Persona a Persona. El problema del ser humano. Una nueva tendencia en Psicología*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores
- Roig, J. (2006) *La educación ante un nuevo orden mundial*. Argentina: Ediciones Díaz de Santos.
- Rojas, G. (2006) *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. D.F., México: Editorial Paidós Mexicana.
- Roldán, C. (2010) *El superhombre de Nietzsche. Filosofía y estética del cultivo de sí*. Madrid. España: Universidad del Rey Juan Carlos. Servicio de Publicaciones.
- Ruiz, L. (1995) *Competencia motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en educación física escolar*. Madrid, España: Gimnos Editorial. Colección Monográfica sobre Ciencias de la A.F. y el Deporte.
- S.E.I.E.M. (2012) *Educación para la convivencia en la no violencia*. Toluca., México: Editorial SEIEM
- S.E.P. (2011) *Educación Física en Educación Básica: Actualidad didáctica y formación continua de docentes*. Editorial de la Secretaría de Educación Pública.

- Sánchez, R. (2012) *Las autoestimas múltiples, Dimensiones de la autovaloración*, D.F., México. Editorial Trillas.
- Sarafino, E. & Armstrong, J. (2008) *Desarrollo del niño y del adolescente*. D.F., México: Editorial Trillas.
- Sarlé, P. (2006) *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires. Argentina: Editorial Paidós, SAICF.
- Sassano, M. (2003) *Cuerpo, tiempo y espacio*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Stadium
- Schmelkes, C. (2010). *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación (tesis)*. 3ª. Ed. México: D.F. Editorial Oxford University Press México, S.A. de C.V.
- Serrano, J. Pons, R. González-Herrero, M. y Calvo, M. (2009) *Aprendizaje cooperativo y educación para la paz*. Murcia, España: Ediciones de la Universidad de Murcia EDITUM
- Sierra, G. (2013) *El autoconcepto. Vivencias educativas*. Madrid, España: Publicaciones ICCE (Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación).
- Silva, A. (1998). *La investigación asistida por computadora*. México: D.F, Edit. UNAM Campus Iztacala.
- Sollod, E., Wilson, J. y Monte, C. (2009) *Teorías de la personalidad. Debajo de la máscara*. (8ª. Ed.) Editorial Mc Graw Hill
- Suárez, R. (2012) *La educación. Estrategias de enseñanza aprendizaje. Teorías educativas*. D.F., México: Editorial Trillas.
- Sureda, I. (2003) *Cómo mejorar el autoconcepto. Programa de intervención para la mejora de habilidades socio-personales en alumnos de secundaria* Sevilla, España: Editorial CCS.
- Tamayo y Tamayo, M. (2013) *El proceso de la investigación social*. México: D.F., Editorial LIMUSA, S.A de C.V.
- Tarrés, M. (2008) *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México D.F. Editorial Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales(FLACSO), Sede México.

- Tobón, S. & Jaik, A. (2012) Experiencias de aplicación de las competencias en la educación y el mundo organizacional. D.F., México: REDIE. <http://iunaes.mx/wp-content/uploads/2013/04/Experiencias-de-Aplicacion.pdf#page=10> recuperado el 11 de agosto de 2014
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica (2da. Ed.)*. Bogotá, Colombia: Editorial Ecoe.
- Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación (3ra. Ed.)*. Bogotá, Colombia: Ecoe
- Tobón, S., Pimienta, J. & García Fraile, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. D.F., México: Editorial Pearson.
- Tomlinson, C. (2003) *El aula diversificada*. D.F., México: Secretaria de Educación Pública-Ediciones Octaedro.
- Torres, F. (2007). *Las pedagogía del cuerpo y la educación física*. D.F., México: Primero Editores
- Torres, F. (2010) *De los cuerpos dóciles a los cuerpos siniestros, una historia del cuerpo en la modernidad*. D.F., México: Editorial Torres Asociados.
- Torres, J. (2001) *Didáctica de la clase de educación física*. D.F. México: Editorial Trillas.
- Torres, R. (2009). *Actualidad internacional. Educación en África*. <http://torressepulvedasek.blogspot.mx/2009/06/educacion-en-africa.html>, consultado el día 25 de julio 2014.
- Tovar, R. (2012) *Constructivismo práctico en el aula*. D.F., México: Editorial Trillas.
- Tuckman, B & Monetti D.(2011) *Psicología educativa*. Querétaro, México: Editorial Cengage Learning
- UNESCO (2013) *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Producción editorial: Ediciones Inbuche
- UNESCO (2014) *Enseñanza y Aprendizaje; Lograr la calidad para todos*. Paris, Francia: Ediciones UNESCO Francia.
- UNESCO, (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para todos, cumplir nuestros compromisos*. Editorial. Ediciones UNESCO Francia.
- UNESCO, ORLEAC (1990) *Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*. Publicaciones ORLEAC. Santiago, Chile: Editorial UNESCO

- Vegh, I. (2010) *Yo, Ego, Si-mismo. Distinciones de la clínica*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós SAICF.
- Velázquez, C. (2004) *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. D.F., México: Editorial Secretaría de Educación Pública.
- Velázquez, C. (2012) *La pedagogía de la cooperación en educación física*. Valencia, España: Colectivo La Peonza-Educación Física para la paz.
- Velázquez, C. (2013) *Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de educación física*. (Tesis Doctoral) Universidad de Valladolid. Valladolid, España.
- Velázquez, J. (2010) *El desarrollo de competencias con juegos. Ambientes lúdicos de aprendizaje, diseño y operación*. D.F., México: Editorial Trillas.
- Villa, A. & Ausmendi, E. (1999) *Desarrollo y evaluación del autoconcepto en la edad infantil*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero, S.A.
- Waldeg, G. (2003) *Reseña de: La comprensión del cerebro. Hacia una nueva ciencia del aprendizaje de OCDE*. Educación Matemática, vol. 15, núm. 3 Grupo Santillana México. <http://www.redalyc.org/pdf/405/40515312.pdf> consultado el 11 de agosto de 2014.
- Zapata, O. (1995) *Aprender jugando en la escuela primaria. Didáctica de la psicología genética*. D.F., México: Editorial Pax de México, Librería Carlos Cesarman, S.A.
- Zarzar, C. (2003) *La formación integral del alumno: qué es y cómo propiciarla*. D.F., México: Editorial Fondo de Cultura Económica
- Zubiría, J. de (2010) *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. (3ª. Ed.) Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Zulaika, L. (2006). Educación física y mejora del autoconcepto. Revisión de la investigación. *Revista De Psicodidáctica / Journal Of Psychodidactics*, 1(8). doi:<http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.111>