

Universidad Estatal a Distancia
Vicerrectoría Académica
Escuela en Ciencias de la Educación
Sistema de Estudios de Posgrado
Maestría en Psicopedagogía

Trabajo final de graduación para optar al grado de
Magister en Psicopedagogía

Tema:

El efecto de la metodología de aprendizaje cooperativo en el desarrollo de las competencias emocionales en un grupo de estudiantes de séptimo año del Liceo Santo Domingo, en Heredia, circuito 05, durante el 2012

Estudiante:

Licda. Ileana María Arce Valerio

Diciembre 2012

Resumen

Este trabajo tuvo como objetivo principal demostrar el efecto de la metodología de aprendizaje cooperativo en el desarrollo de las competencias emocionales en un grupo de estudiantes de séptimo año del Liceo Santo Domingo, en Heredia. La investigación respondió a un estudio de tipo cuantitativo con alcance explicativo, con un diseño experimental de único grupo. Los principales objetivos específicos fueron: reconocer el desarrollo de las competencias emocionales en estudiantes de séptimo año, ante la aplicación de la metodología de aprendizaje cooperativo en las lecciones de orientación y guía; determinar la relación entre el desarrollo de las competencias emocionales (empatía, regulación emocional, responsabilidad, asertividad, toma de decisiones) y el aporte de la psicopedagogía en el ingreso a secundaria.

La investigación consideró las siguientes variables: metodología de aprendizaje cooperativo y competencias emocionales (empatía, regulación emocional, responsabilidad, asertividad, toma de decisiones). Se planteó la siguiente hipótesis de investigación: H1: Sí existe diferencia estadísticamente significativa entre la condición control y la condición experimental luego de aplicar la metodología de aprendizaje cooperativo con respecto a las competencias emocionales (empatía, regulación emocional, responsabilidad, asertividad, toma de decisiones) en un grupo de estudiantes de séptimo año del Liceo Santo Domingo. El aporte teórico brindó las bases de investigación para el enriquecimiento del proceso educativo. Para la obtención de la información se construyó un instrumento que consistió en una escala Likert con cuarenta y siete afirmaciones dirigidas al grupo de estudiantes de séptimo año, el cual fue validado mediante juicio de expertos y su confiabilidad se obtuvo a través del procedimiento denominado medida de estabilidad o test-retest. Se implementó Anova de una vía para medidas repetidas en la búsqueda de determinar diferencias significativas entre las mediciones. Entre los principales resultados se evidenció una diferencia significativa entre el pre test y el post test de la condición experimental, lo cual reflejó un aumento de las competencias emocionales posterior al tratamiento enriquecido con aprendizaje cooperativo; por lo cual, se logró demostrar el efecto de la metodología de aprendizaje cooperativo en el desarrollo de las competencias emocionales. Estos resultados permiten concluir

que la metodología de aprendizaje cooperativo es un elemento clave en el proceso educativo, donde se favorece el incremento en las competencias emocionales desde un proceso que confirma satisfacción de quienes participaron de los procesos que esta investigación abordó.

Palabras claves. Aprendizaje cooperativo, competencias emocionales, asertividad, responsabilidad, empatía, regulación emocional, toma de decisiones.

Tribunal examinador

Dr. Víctor Hugo Fallas

DIRECTOR SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO

Dra. Yarith Rivera

DIRECTORA ESCUELA DE EDUCACIÓN

Mag. Beatriz Eugenia Páez Vargas

COORDINADORA MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA

M.Sc. Olman Vargas Zumbado

DIRECTOR(A) DE TRABAJO FINAL DE GRADUACIÓN

M.Sc. Yanory Campos León

LECTOR(A) EXTERNO

Declaración jurada

La suscrita Ileana María Arce Valerio, cédula 4-173-459, hace constar, bajo juramento, que los contenidos que sustentan el Trabajo Final de Graduación: *El efecto de la metodología de aprendizaje cooperativo en el desarrollo de las competencias emocionales en un grupo de estudiantes de séptimo año del Liceo Santo Domingo, en Heredia, circuito 05, durante el 2012*, es investigación y producción original de la investigadora.

Declaro bajo la Fe de juramento:

Ileana María Arce Valerio

Agradecimiento

Agradezco a Dios,
por permitirme realizar esta investigación.

A mi familia,
por su constante apoyo.

A todas las personas involucradas en este trabajo,
quienes me mostraron su confianza al formar parte de este proceso
y me brindaron su apoyo.

A quienes me aportaron sus conocimientos
y experiencias en el desarrollo de esta labor.

A todas estas personas,
mi sincera gratitud por su valiosa colaboración.

Dedicatoria

Dedico este trabajo a Dios, por su infinita bondad y misericordia para conmigo y mi familia. Gracias por amarme tanto y enviar a tu Hijo para darme vida eterna.

A mi padre Hugo Arce Madrigal y a mi madre Amalia Valerio Zárate, por ser personas valientes y ejemplares en mi vida. Dios les bendiga hoy y siempre. Les quiero muchísimo.

A mis hermanos Enrique, Marjorie y Esteban, muchas gracias por ser parte de mi vida. Les quiero muchísimo.

Y a cada una de las personas que, de una u otra manera, me han acompañado en este proceso de crecimiento personal y profesional.

Un abrazo muy especial colmado de bendiciones.

Tabla de contenidos

	Página
Capítulo 1. Introducción	12
1.1 Antecedentes del problema	12
1.2 Justificación e importancia del problema	16
1.3 Tema	20
1.4 Planteamiento del problema	20
1.5 Hipótesis	20
1.6 Objetivos	21
1.6.1 Objetivo general	21
1.6.2 Objetivos específicos	21
1.7 Alcances y límites del problema	22
Capítulo 2. Marco teórico	23
2.1 Aprendizaje cooperativo	23
2.1.1 Elementos primordiales en el aprendizaje cooperativo	23
2.1.2 Tipología y estrategias de aprendizaje cooperativo	25
2.1.3 Educación y aprendizaje cooperativo	27
2.2 Competencias emocionales	31
2.2.1 Concepto	31
2.2.2 Dimensiones básicas	33
2.2.3 Competencias emocionales y educación emocional	37
2.2.4 Las competencias emocionales en el contexto educativo	38
2.3 La psicopedagogía ante el aprendizaje cooperativo y las competencias emocionales	40
2.4 La adolescencia desde un abordaje psicopedagógico	42

Capítulo 3. Diseño metodológico	44
3.1 Tipo y diseño de investigación	44
3.2 Población	45
3.3 Variables	46
3.4 Instrumentos y técnicas utilizadas para la recolección de datos	47
3.5 Validación de los instrumentos	49
3.6 Tratamiento y análisis de los datos	50
3.7 Ética y negociación de entrada	54
Capítulo 4. Presentación, análisis e interpretación de los resultados	56
4.1 Resultados	56
4.2 Análisis de resultados	65
Capítulo 5. Conclusiones y recomendaciones	70
5.1 Conclusiones	70
5.2 Recomendaciones	71
Referencias	73
Apéndices	79
Apéndice A Instrumento	80
Apéndice B Tratamiento	86
Apéndice C Consentimiento informado	101

Lista de tablas

Tabla 1. Definición de variables	46
Tabla 2. Frecuencias del sexo en los participantes	56
Tabla 3. Promedio del puntaje obtenido en la evaluación según la medición	58
Tabla 4. Comparación entre mediciones	60
Tabla 5. Promedio del puntaje obtenido en la evaluación de cada variable según la medición	60
Tabla 6. Comparación entre mediciones para cada una de las variables	61
Tabla 7. Tamaño del efecto calculado (ES)	65

Lista de figuras

Figura 1. Escuela donde se graduaron los participantes de sexto año	57
Figura 2. Porcentaje de participantes que se encuentran cursando séptimo año por primera vez	58
Figura 3. Comparación entre las mediciones	59
Figura 4. Comparación entre las mediciones para la variable de empatía	61
Figura 5. Comparación entre las mediciones para la variable de regulación emocional	62
Figura 6. Comparación entre las mediciones para la variable de responsabilidad	63
Figura 7. Comparación entre las mediciones para la variable de asertividad	63
Figura 8. Comparación entre las mediciones para la variable de toma de decisiones	64

Capítulo 1

Introducción

Antecedentes del problema

El aprendizaje cooperativo puede entenderse como aquel proceso de trabajo “donde los alumnos no solo aprenden de la ayuda –siempre limitada- que les ofrece el docente, sino que también aprenden de las ayudas mutuas que se ofrecen entre ellos, bajo la supervisión del profesor” (Durán, 2007, p. 87).

A partir de lo anterior, se puede evidenciar la importancia de reconocer la integralidad del ser humano en estos procesos de investigación en educación, donde no ha de olvidarse el ámbito emocional en íntima relación con la construcción de aprendizajes desde el planteamiento cooperativo.

En cuanto a las investigaciones vinculadas con la temática en cuestión, se revisó una amplia bibliografía: algunos estudios efectuados en el exterior, junto con libros y artículos de revistas indexadas que abordan la temática. En el ámbito nacional, no existe mucha información que vincule el aprendizaje cooperativo y las emociones de manera directa, sino que las investigaciones encontradas abordan aspectos tales como la inteligencia emocional, promoción del conocimiento y manejo de la emociones, habilidades de pensamiento a partir del aprendizaje cooperativo, entre otros elementos; pero sin llegar a generar un enlace de investigación entre el aprendizaje cooperativo y las competencias emocionales.

En este punto, a nivel internacional se mencionan aportes como el elaborado por Reguera (2010), en su investigación para optar por el título de magíster en educación a nivel superior de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú). Investiga los efectos del método de aprendizaje cooperativo en el rendimiento académico de estudiantes universitarios, donde reconoce su relevancia dentro de los ambientes educativos junto con la efectividad en el

mejoramiento del rendimiento académico. También se destaca un trabajo de investigación a nivel doctoral, en la Universidad de Granada, realizado por Salmerón (2010), quien titula su investigación: *Desarrollo de la competencia social y ciudadanía a través del aprendizaje cooperativo*. En este estudio aportado por Salmerón (2010), se denota la importancia del aprendizaje cooperativo como una metodología activa de enseñanza que es necesario incorporar al currículo, lo cual hace relevante el abordaje en la presente investigación.

En el artículo *Aprendizaje cooperativo y desarrollo del autoconcepto en estudiantes chilenos*, publicado por la *Revista de Pedagogía* de la Universidad Central de Venezuela, durante el año 2007, se hace alusión al trabajo de investigación realizado por Denegri, Opazo y Martínez, en el cual se reconoce que el trabajo cooperativo “permite el aprendizaje de competencias sociales y cognitivas y potencia un autoconcepto positivo en los estudiantes” (p. 1); esto se vincula con el trabajo propuesto en cuanto a que el aprendizaje cooperativo influye en las competencias sociales, aunque no se le ha enlazado de manera específica con las competencias emocionales.

También, la *Revista Iberoamericana de Educación* publicó, un artículo denominado *La técnica puzzle de Aronson como herramienta para desarrollar la competencia ‘compromiso ético’ y la solidaridad en la enseñanza universitaria*, trabajo de investigación efectuado por Traver y García (2006). En este se indica que la técnica de aprendizaje cooperativo seleccionada mostró “eficacia para educar en actitudes; para promocionar actitudes positivas hacia la escuela, el estudio y los compañeros; y particularmente, para la enseñanza-aprendizaje de la actitud de solidaridad entre el alumnado” (p. 5); lo cual permite investigar su efecto en el aspecto emocional como elemento no abordado de manera puntual.

Como parte de los aportes destacados alrededor de la propuesta temática, se puede mencionar la publicación del libro *Manual de orientación y tutoría*, donde se destaca la sección denominada: *La competencia emocional*, elaborada por el Dr. Rafael Bisquerra durante el 2002. En este trabajo se brindan aportes fundamentales alrededor del constructo de competencias emocionales (debido a la trascendencia se elige esta referencia).

Existen algunas investigaciones nacionales aportadas por estudiantes tanto de la Universidad Estatal a Distancia como de la Universidad Nacional, donde se hace mención a temáticas relacionadas con la presente investigación pero sin llegar a planteamientos específicos que relacionen el aprendizaje cooperativo y las competencias emocionales.

Desde la Maestría en Psicopedagogía de la Universidad Estatal a Distancia, se llevó a cabo la investigación denominada: *La inteligencia emocional en el desarrollo de los niños y las niñas del nivel de transición* (Herrera y Muñoz, 2009). Entre sus hallazgos indican que las adecuadas relaciones entre estudiantes se encuentran basadas en la empatía y el autoconocimiento, y se reconoce que la atención al área emocional se presenta como elemento clave frente a los procesos de aprendizaje; desde este aporte teórico se reconoce la variable empatía como elemento importante del aspecto emocional y relacionado con el apoyo a los procesos de transición y cambio que experimentan las personas.

Fuentes y Barrantes (2008), a nivel de Maestría en Psicopedagogía de la Universidad Estatal a Distancia, investigaron la influencia de las emociones en el comportamiento de la población preescolar y concluyen que debe darse importancia a las emociones en el comportamiento de la población estudiantil, junto con el establecimiento de estrategias que contribuyan a su manejo, ya que estos contextos de orientación permiten procesos de autorregulación, a partir de lo cual se refuerza el planteamiento de esta investigación.

Además, vale la pena señalar el trabajo de investigación para optar por el título de magíster en Psicopedagogía de la Universidad Estatal a Distancia, elaborado por Valenciano y Villanueva (2007), denominado: *El papel de la maestra en la promoción del conocimiento y el manejo de las emociones como competencias de la inteligencia emocional de los niños y niñas de quinto grado escolar. Un estudio de caso*; como parte de sus hallazgos, reconocen la necesidad de utilizar estrategias adecuadas de intervención en la dinámica educativa, para el desarrollo de habilidades vinculadas al aspecto emocional; además, argumentan que la educación emocional debe ser parte del currículo y así favorecer ambientes

positivos de aprendizaje, desde donde se da importancia no solo a lo emocional sino que se le vincula al ámbito educativo y permite reconocer la necesidad de un mayor abordaje desde la investigación en ese contexto.

En cuanto a los aportes efectuados en la Universidad Nacional, están el trabajo de licenciatura realizado por Barquero (2010), denominado *Estrategia de aprendizaje sociocultural en el tema de "identidad nacional" para el desarrollo de competencias ciudadanas, en el nivel de 8° año*, de cuyos principales hallazgos se menciona: "combinar con éxito la teoría sociocultural con el desarrollo de competencias ciudadanas, porque los estudiantes aprendieron a ser personas capaces de resolver desafíos (...) expresar ideas y a convivir con los demás" (p. 116). La investigación realizada por Espinoza (2010) para optar por el grado de licenciatura, con el tema *Potenciando habilidades de pensamiento a partir del aprendizaje cooperativo: experiencia didáctica para el mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de la educación cívica*, destaca el "trabajo cooperativo como un medio para la producción del aprendizaje" (p. 117), ya que potenció habilidades en la población estudiantil para crear conceptos y resolver problemas, entre otros. Ambos estudios marcan precedente para reconocer la importancia del desarrollo de competencias mediante el aprendizaje cooperativo.

Asimismo, Morán y Quirós (2009), en su investigación de licenciatura denominada *Una experiencia didáctica basada en el aprendizaje cooperativo, para la Enseñanza de la Educación Cívica en el nivel de 8° año*, indican que el aprendizaje cooperativo favorece no solo el pensamiento crítico, sino que también promueve la tolerancia hacia otras ideas y la socialización entre la población estudiantil.

A partir de las investigaciones expuestas anteriormente, es posible ejecutar contextualizaciones de investigación ante la realidad social en la población seleccionada.

Justificación e importancia del problema

Con la finalidad de fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje en estudiantes de séptimo año de la educación general básica, se investigó el efecto de la metodología de aprendizaje cooperativo en el desarrollo de las competencias emocionales en la población estudiantil seleccionada. Para lo anterior, se tomó como referente el aporte teórico del aprendizaje cooperativo y del basado en competencias, desde una perspectiva psicopedagógica.

La implementación de la metodología de aprendizaje cooperativo en los centros educativos ha de ser una realidad no impuesta. La existencia de espacios de construcción del aprendizaje en cooperación puede llegar a aportar cambios significativos ante las necesidades integrales de las personas involucradas.

Al establecer esa visión integral de ser humano inmerso en los procesos educativos, no cabe duda que el aspecto emocional también forma parte de esta propuesta. Por lo cual, surge la necesidad de establecer interrogantes en torno a la relevancia del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de las competencias emocionales.

Como parte del sustento aportado por investigaciones anteriores ante el tipo y diseño de investigación seleccionados, se retoman algunos estudios que hacen referencia a elementos vinculados a la metodología de la presente investigación pero sin plantearse como equivalentes en todas sus características. Salmerón (2010) elaboró una estructura de competencia junto con una intervención docente apoyada en el aprendizaje cooperativo. Obtuvo resultados a partir de la aplicación de un pretest y un postest con un análisis cualitativo. Dichos resultados evidenciaron, entre otros elementos, “la interiorización de la comprensión de la influencia mutua que tenemos al vivir en sociedad. Han integrado que se necesitan unos a otros tanto para el desarrollo de la actividad como para mantener un ambiente agradable dentro del grupo” (Salmerón, 2010, p. 313). Por su parte, Denegri, Opazo, y Martínez (2007) obtuvieron entre los resultados de su investigación “el aumento del Autoconcepto en los estudiantes sometidos en

forma regular a trabajo cooperativo” (p. 33), a partir de la aplicación de un estilo de tipo cuasi experimental con grupo control y mediciones antes y después.

Asimismo, Morán y Quirós (2009) contemplaron, en su investigación, a un grupo de III ciclo con el objetivo de elaborar una experiencia didáctica basada en el aprendizaje cooperativo, para lo cual se apoyaron en el programa de estudios correspondiente a la asignatura de Cívica e incluyeron elementos de la metodología de aprendizaje cooperativo (durante dos sesiones semanales por un trimestre). También López (2011) elaboró una investigación relacionada con el efecto de un programa de canciones infantiles lúdicas en el desarrollo del autoconcepto y la comprensión léxica, donde implementó un tratamiento con extensión de cuatrocientos cincuenta minutos. Lo anterior, permitió reconocer al aprendizaje cooperativo como un elemento que debe ser incorporado en procesos educativos, y sustentó la ejecución del tratamiento efectuado para la presente investigación, el cual será abordado con detalle en la metodología.

Adicionalmente, como se logró observar en las investigaciones mencionadas en antecedentes y en este apartado, no se destacó investigación que relacionara de manera directa a la metodología de aprendizaje cooperativo con las competencias emocionales bajo un tipo de investigación de corte cuantitativo con alcance explicativo, en el cual se establezca un diseño experimental de series cronológicas con modalidad de único grupo como el ejecutado en este estudio (se amplia en el Capítulo 3).

La presente investigación se considera como innovadora, porque responde a un planteamiento de trabajo cooperativo dirigido al desarrollo de las competencias emocionales, con una repercusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje; lo cual no ha sido muy desarrollado en los procesos de investigación educativa, tal como lo mencionan Monereo y Pozo (2007), en relación con las competencias emocionales “(...) apenas forma[n] parte de proyectos educativos y currículos” (p. 18).

La trascendencia de esta investigación se encuentra en la posibilidad de establecer propuestas de abordaje para el fortalecimiento del proceso educativo

en séptimo año. El Programa Estado de La Nación en Desarrollo Humano Sostenible (2011) reconoce a este nivel como el más vulnerable para el abandono escolar. Por lo tanto, mediante esta investigación se pretende aportar elementos para el fortalecimiento de ese proceso de aprendizaje desde las bases, es decir, desde la participación y creación conjunta que puede brindar el aprendizaje cooperativo, junto con su posible efecto en el desarrollo de las competencias emocionales en los estudiantes y las estudiantes de séptimo año; todo lo cual permita lograr la adquisición de herramientas para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la permanencia del estudiantado en el centro educativo desde una perspectiva integral.

Se plantea aportar uno de los pasos para romper estructuras de individualismo y competición, al facilitar el camino a las acciones cooperativas, innovadoras y proactivas en cada miembro de la comunidad educativa. Se desea un aprendizaje que trascienda las cuatro paredes e impacte en la vida individual y colectiva de cada ser humano involucrado en ámbitos educativos de diversa índole.

El interés de esta investigación consiste en lograr mayor cercanía con la población estudiantil de séptimo año, para impactar su proceso educativo con un énfasis en las competencias emocionales. Es importante reconocer que en la adolescencia se hace evidente la necesidad de promover espacios de interacción que apoyen su adecuado desarrollo integral, y permitan un enriquecimiento del proyecto de vida.

Lo anterior, aunado al aporte que pueda brindar el abordaje de esta investigación con un diseño experimental de único grupo; lo cual se resalta como otra de las innovaciones, ya que, según la revisión de bibliografía correspondiente, la temática planteada en este diseño de investigación no se ha abordado en investigaciones nacionales o internacionales, por lo cual podría dar mayor apertura para la continuación de investigaciones desde la cotidianeidad educativa.

Al plantear la necesidad de retomar estos elementos de aprendizaje cooperativo y basado en competencias, no se pretende argumentar que con su implementación

se modificarán por completo los panoramas de abandono educativo y dificultades académicas en el nivel seleccionado; pero sí se quiere generar espacios de diálogo, convivencia y cooperación que en diversas ocasiones han sido arrebatados por el individualismo, el temor al otro como ser ajeno a la propia realidad, y por un mecanismo social que ha llegado a decir que la producción es más relevante que el trabajo cooperativo.

De acuerdo con Monereo y Solé (2001), la psicopedagogía se presenta como una disciplina:

(...) cuya actividad fundamental tiene que ver con la manera como aprenden y se desarrollan las personas, con las dificultades y problemas que encuentran cuando llevan a cabo nuevos aprendizajes (...) con el análisis, la planificación, el desarrollo y la modificación de procesos educativos. (p. 1)

La persona profesional en psicopedagogía tiene en sus manos una gran oportunidad para avanzar en el impacto a la comunidad educativa, al asumir el reto de favorecer la aplicabilidad del concepto educar para la vida. Esto conlleva la búsqueda de espacios y la puesta en práctica de estrategias para permear a las demás personas (estudiantes, personal docente y administrativos, familias, comunidad) de un sentido de pertenencia y cooperación ante la sana convivencia. Se parte de su realidad para favorecer el desarrollo de competencias, en este caso, con un énfasis en lo emocional, lo cual lleva a plantear el problema de investigación.

Es importante recordar que el sistema educativo costarricense puede apoyarse en el desarrollo de propuestas cooperativas para el mejoramiento de su calidad y para generar un mayor impacto en las poblaciones metas a las cuales se debe su razón de ser.

Tema

El efecto de la metodología de aprendizaje cooperativo en el desarrollo de las competencias emocionales en un grupo de estudiantes de séptimo año del Liceo Santo Domingo, en Heredia, circuito 05, durante el 2012.

Planteamiento del problema

¿Cuál es el efecto de la metodología de aprendizaje cooperativo en el desarrollo de las competencias emocionales (empatía, regulación emocional, responsabilidad, asertividad, toma de decisiones) en un grupo de estudiantes de séptimo año del Liceo Santo Domingo, de acuerdo con la condición control y la condición experimental?

Hipótesis

Hi: Sí existe diferencia estadísticamente significativa entre la condición control y la condición experimental luego de aplicar la metodología de aprendizaje cooperativo con respecto a las competencias emocionales (empatía, regulación emocional, responsabilidad, asertividad, toma de decisiones) en un grupo de estudiantes de séptimo año del Liceo Santo Domingo.

Ho: No existe diferencia estadísticamente significativa entre la condición control y la condición experimental luego de aplicar la metodología de aprendizaje cooperativo con respecto a las competencias emocionales (empatía, regulación emocional, responsabilidad, asertividad, toma de decisiones) en un grupo de estudiantes de séptimo año del Liceo Santo Domingo.

Objetivos

Objetivo general

Demostrar el efecto de la metodología de aprendizaje cooperativo en el desarrollo de las competencias emocionales (empatía, regulación emocional, responsabilidad, asertividad, toma de decisiones), en un grupo de estudiantes de séptimo año del Liceo Santo Domingo, en Heredia, circuito 05, durante el año 2012.

Objetivos específicos

1. Identificar los principales elementos de la metodología de aprendizaje cooperativo implícitos en el desarrollo de las competencias emocionales (empatía, regulación emocional, responsabilidad, asertividad, toma de decisiones).
2. Reconocer el desarrollo de las competencias emocionales (empatía, regulación emocional, responsabilidad, asertividad, toma de decisiones) en estudiantes de séptimo año, ante la aplicación de la metodología de aprendizaje cooperativo en las lecciones de orientación y guía.
3. Determinar la relación entre el desarrollo de las competencias emocionales (empatía, regulación emocional, responsabilidad, asertividad, toma de decisiones) y del aprendizaje cooperativo ante el aporte de la psicopedagogía en secundaria.
4. Identificar en el grupo de estudiantes de séptimo año el grado de satisfacción ante la implementación de la metodología de aprendizaje cooperativo.

Alcances y límites del problema

Esta investigación se delimitó en un centro educativo público de secundaria perteneciente al circuito 05 de la Dirección Regional de Educación en Heredia, Ministerio de Educación Pública, Costa Rica.

Se trabajó con un grupo completo de estudiantes de séptimo año, en el Liceo Santo Domingo, durante el 2012. Se consideró como variable independiente la metodología de aprendizaje cooperativo y, como dependiente, las competencias emocionales (empatía, regulación emocional, responsabilidad, asertividad, toma de decisiones).

En cuanto a los alcances se puede mencionar la posibilidad de réplica. También se ofrece un programa basado en el aprendizaje cooperativo el cual puede implementarse con poblaciones equivalentes.

Finalmente, entre las limitaciones encontradas cabe mencionar que solo es posible generalizar resultados en poblaciones similares. De la misma manera, se reconoce que existió la necesidad de realizar un ajuste al cronograma de aplicación del tratamiento, debido a reprogramaciones de las lecciones de Orientación y Guía, y a la interrupción que el periodo de vacaciones de medio año podía generar al programa.

Capítulo 2

Marco teórico

Este capítulo abarca la temática del aprendizaje cooperativo. Se parte de los aspectos primordiales de este, su tipología y sus estrategias para, posteriormente, vincularlo al ámbito educativo. De igual manera, se aborda el tema de las competencias emocionales, su concepto, las dimensiones básicas, para realizar un enlace específico con la educación emocional y con el contexto educativo. Al lado de este planteamiento, se aborda la contribución de la psicopedagogía ante cada uno de los puntos en mención (basada en la adolescencia).

Aprendizaje cooperativo

Elementos primordiales en el aprendizaje cooperativo

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje se constituyen en oportunidades para el mejoramiento personal y colectivo. Desde esta perspectiva, la educación se compone de interacciones dinámicas que repercuten en el ambiente institucional y en la sociedad.

Uno de los retos existentes en el aula, el centro educativo y demás instancias formativas lo constituye la necesidad de establecer conexiones efectivas y eficaces entre cada uno de los actores educativos, y generar espacios de intercambio que potencien a sus participantes. Cabe destacar que, desde hace más de una década, se ha reconocido la imperiosa atención a estos elementos, como se observa en la siguiente afirmación, correspondiente a 1998: “Es lamentable que el aprendizaje esté orientado estrictamente a la construcción del conocimiento según criterios medios-fin, frustrando de este modo gran parte de la potencial riqueza de la comprensión del mundo que podrían alcanzar los estudiantes” (Grundy, 1998, p. 59).

Ante este panorama, se hace necesario replantear acciones educativas, y fortalecer aquellas que favorezcan la sana convivencia y la construcción conjunta de ideas y desempeños. Fernández, Palomero y Teruel (2009) afirman: “Hoy es vital la cooperación y el trabajo en equipo, que supone compartir ideas, ponerse de acuerdo, dialogar, desarrollar proyectos en equipo y emplear tiempo” (p. 45).

En general, al contemplar un proceso educativo dinámico, cada una de las personas involucradas requiere el reconocimiento como protagonista de su aprendizaje y como participante en el crecimiento integral de quienes le rodean. En este punto, surge la metodología de aprendizaje cooperativo como una herramienta útil para abordar, de forma activa y crítica, el pensamiento colectivo y su puesta en práctica mediante el consenso y el intercambio de ideas. Ferreyra y Pedrazzi (2007) mencionan algunos elementos básicos en el aprendizaje cooperativo: “interdependencia positiva, interacción promotora (cara a cara), responsabilidad personal e individual, habilidades personales y de los pequeños grupos, procesamiento grupal” (p. 105); lo cual hace notar su trascendencia para la puesta en práctica en contextos educativos.

El aprendizaje cooperativo lleva implícita la interacción entre las personas que comparten el proceso de creación conjunta, en donde cada individuo tenga la misma relevancia y responsabilidad. Lo anterior, conlleva a unificar esfuerzos para la apertura de esos espacios de diálogo y para la puesta en común de ideas que propicien la toma de decisiones. Espacios donde se trascienda el individualismo, al efectuar acciones que consideran a las otras personas dentro del proceso de aprendizaje. Todo ello, según Ferreyra y Pedrazzi (2007), permite una interdependencia cooperativa, desde donde se promueven el estímulo y el logro por aprender. La interdependencia cooperativa mencionada por Ferreyra y Pedrazzi (2007) plantea que: “La interacción promotora lleva a un aumento de los esfuerzos por el logro, relaciones interpersonales positivas y salud psicológica” (p. 106).

Para su puesta en práctica, esta vinculación entre aprendizaje y cooperación lleva a plantear algunos elementos implícitos entre ambos conceptos. Es decir, destacar el establecimiento de puntos de encuentro, que se vuelven elementos

claves para una educación emocional ligada a lo socio afectivo. Antes de profundizar en el aspecto emocional, se establecen algunas formas de implementación de dicha metodología dentro de los procesos educativos.

Tipología y estrategias de aprendizaje cooperativo

La metodología cooperativa evidencia diversas opciones para su desarrollo, una de las cuales la constituye la existencia de tipos de aprendizaje cooperativo, tipología que logra especificar la interdependencia entre los integrantes de cada equipo en relación con la duración del proceso.

Ferreyra y Pedrazzi (2007) presentan los tipos de aprendizaje cooperativo, donde destacan el aprendizaje cooperativo formal e informal y los grupos cooperativos de base. Cada tipo es descrito por estos autores, de la siguiente manera:

Aprendizaje cooperativo formal. Los estudiantes trabajan conjuntamente durante una o varias clases o semanas para el logro de objetivos de aprendizaje compartidos (...).

Aprendizaje cooperativo informal. Son grupos que se forman *ad hoc* cuya duración varía de minutos a una clase (...).

Grupos cooperativos de base. Se caracterizan por su heterogeneidad y largo plazo con integrantes cuya estabilidad se mantiene por lo menos por un año o a veces hasta el egreso de la institución (...). (p. 108-109)

Cada tipo de aprendizaje cooperativo se presenta de la mano de algunas técnicas aplicadas al ámbito educativo, las cuales permiten que cada participante, desde su interacción con los demás, construya su aprendizaje.

Como parte de esta fundamentación teórica, Fernández, Palomero y Teruel (2009) hacen referencia a algunas técnicas relacionadas con el ámbito socioafectivo: "Técnicas como el *role- playing*, los juegos, las dinámicas de grupo o el trabajo corporal (...) propician encuentros profundos con uno mismo y con los

demás, a nivel corporal, sensorial y emocional, siendo claves para una educación socioafectiva” (p. 47).

Además, Morán y Quirós (2009) mencionan algunas técnicas de aprendizaje cooperativo referidas por Johnson y Johnson (1999), en las cuales destacan:

1. El rompecabezas: consiste en entregarle a cada estudiante una parte de la información para que todos se vean obligados a terminar la parte que le correspondió del trabajo (...)
2. Equipos-juegos y torneos: se trata de que el profesor forme tríos con estudiantes heterogéneos, en los cuales se les indique que el objetivo de la actividad es asegurarse de que todos los miembros del grupo estudien la información facilitada, para que luego inicie el torneo (...)
3. Debates escolares: en esta actividad se siguen los siguientes pasos: elegir un tema cuyo contenido puedan manejar los estudiantes; preparar los recursos didácticos; formar grupos de cuatro miembros y dividirlos en dos pares, uno a favor y otro en contra; asignar a cada par la tarea cooperativa de aprender su posición; hacer que cada par presente su punto de vista al otro; indicar a los pares que expongan convincentemente la posición opuesta, y hacer que los miembros del grupo lleguen a un consenso y redacten un informe del grupo que incluya su posición conjunta y sus respectivos fundamentos.
4. Investigación en grupo: se trata de que los grupos de trabajo cooperativo se formen de acuerdo con un tema de interés para todos. Los miembros ayudan a planear cómo investigar el tema y de igual manera se tienen que dividir el trabajo. Cada integrante debe realizar individualmente la parte que le correspondió y luego todos resumen y unen el trabajo, para ser expuesto a los demás compañeros del aula.
5. Co-po Co-po: consiste en distribuir a los alumnos en grupos de aprendizaje heterogéneo. A cada grupo se le asigna una parte de una unidad didáctica, luego a cada miembro se le asigna un subtema. Cuando los estudiantes terminan la investigación de los subtemas asignados, deben presentar sus conclusiones al grupo. (pp. 23-24)

Al contemplar estas y otras técnicas con líneas similares de influencia, se pueden enriquecer algunas de las estrategias de aprendizaje cooperativo existentes, para apoyar la generación de condiciones en la potenciación de la población estudiantil. Entre ellas se pueden mencionar las citadas por Ferreyra y Pedrazzi (2007): Trabajo en equipo, torneos de juegos por equipo, rompecabezas, cooperación guiada o estructurada, lectura y escritura integrada cooperativa, enseñanza acelerada por equipo, entre otros. Al contemplar estos aportes se logra fortalecer la metodología en mención, y generar un espacio educativo innovador que responda a los requerimientos de las personas participantes en un determinado contexto educativo.

A partir de lo anterior, la labor educativa puede enriquecerse mediante oportunidades de acción dirigidas a la variedad y la creatividad. Se destaca el trabajo cooperativo como uno de los aspectos a considerar ante una intervención integral, en esta encomiable labor educativa ante la cual se pueden evidenciar actitudes, lineamientos y reciprocidad en una interacción continua.

Educación y aprendizaje cooperativo

La educación tiene la imperante necesidad de fortalecer la sana convivencia en los centros educativos, lo que repercute en el ámbito social. Por lo tanto, la promoción del aprendizaje cooperativo puede implicar un beneficio a las relaciones interpersonales, mediante el respeto a diferencias existentes ante la diversidad, a la presencia de opiniones distintas y a la influencia de las experiencias previas en la búsqueda de protagonismo y mejoramiento ante las tareas asignadas.

Martín (2006) indica lo siguiente:

Atender a la diversidad supone además partir de los diferentes conocimientos previos del alumnado de la clase, promover *la interacción* entre los alumnos, desde el convencimiento de que no sólo aprenden de nosotros; utilizar la *evaluación formadora*, que permite a los propios

alumnos tomar conciencia del grado en que han aprendido y por qué y autorregulen sus procesos de aprendizaje. (p. 117)

Lo anterior hace notar la presencia del aporte constructivista en estos procesos de creación conjunta. Se debe procurar un nivel de desarrollo mayor al existente, y favorecer la adquisición de aprendizajes significativos. Como parte de esta fundamentación, Pimienta (2007) argumenta:

(...) dos características de docencia constructivista son: los ambientes complejos de aprendizaje de la vida real y las relaciones sociales. Las posturas constructivistas favorecen el aprendizaje cooperativo por sus propias razones (...) cuando los integrantes del equipo hacen preguntas y dan explicaciones, tienen que organizar sus conocimientos, hacer conexiones y revisiones (...) el aprendizaje cooperativo les brinda el apoyo social y el andamiaje (...) significa que todos los integrantes deben participar construyendo. (pp. 9-10)

La coordinación de esfuerzos ante lo asignado contempla el apoyo común y la distribución de deberes, según los objetivos establecidos en la perspectiva de fomentar una comunicación que responda apropiadamente a los requerimientos de cada participante, y una reflexión constante del rumbo decidido. Todo ello en la búsqueda de alcanzar propósitos de dimensiones integrales.

La metodología de aprendizaje cooperativo se vincula con diversos elementos (entre los cuales se evidencia el tema de competencias); ante los cuales el aporte provisto en el ámbito educativo se ha constatado por diversos investigadores(as). A continuación se destacan de manera continua algunos de los resultados obtenidos en estudios que se vinculan con esta temática, para posteriormente hacer un comentario de cierre en cuanto a su relevancia en procesos de investigación como el presente.

Reguera (2010), en la investigación denominada: *Efectos del método de aprendizaje cooperativo en el rendimiento académico de los estudiantes del 5º nivel de idiomas extranjeros de la Facultad de Ciencias de la Educación y*

Humanidades-UNAP, 2009, logró demostrar la hipótesis planteada y al respecto, argumenta lo siguiente: “El Método de Aprendizaje Cooperativo reafirma su efectividad (...) ya que mejora, en forma significativa el rendimiento académico de los estudiantes” (p. 49).

Otro estudio con una temática similar fue aportado por Denegri, Opazo, y Martínez (2007). Indican, dentro de los resultados obtenidos (adicional al aumento del autoconcepto), la evidencia de una estimulación a la elección de roles y de responsabilidades en cada grupo, junto con el favorecimiento a la acción pedagógica en cuanto a elementos propios de planificación, evaluación y otros.

Morán y Quirós (2009) realizaron, en Costa Rica, una investigación desde la experiencia didáctica basada en el aprendizaje cooperativo a partir del trabajo con un grupo, donde obtuvieron los siguientes resultados:

(...) un 93% considera que el aprendizaje cooperativo es una nueva forma de aprender, divertida y diferente, en la que todos los integrantes se comprometen a realizar la tarea, y lo más importante, que no se olvida inmediatamente lo aprendido. De esta manera se demuestra la interdependencia positiva (...). También el 100% de los estudiantes estima que el aprendizaje cooperativo estimula el compañerismo, la solidaridad, el sentido crítico, el trabajo en equipo, la tolerancia y la ayuda mutua. (pp. 76-77)

Lo anterior se reafirma con el planteamiento de que “la teoría del aprendizaje cooperativo se convierte en una herramienta ideal para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, por medio de la cooperación”. (Morán y Quirós, 2009, p. 32). Así se evidencia la metodología de aprendizaje cooperativo como una oportunidad para compartir, aprender y ayudar.

La investigación denominada *Potenciando habilidades de pensamiento a partir del aprendizaje cooperativo: experiencia didáctica para el mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de la educación cívica (Costa Rica)*, efectuada por Espinoza (2010), resalta que “las experiencias del trabajo cooperativo construyen

aprendizajes que pueden ser utilizados en diferentes escenarios cotidianos y que permiten la expresión de una serie de habilidades de pensamiento desarrolladas cuando el estudiante se encuentra en un conjunto de pares” (p. 113).

Además, Espinoza (2010) indica:

La aplicación de la estrategia de aprendizaje permitió que los estudiantes fueran retados a resolver, a través de sus habilidades de pensamiento, situaciones comunes que permiten potenciar sus habilidades creativas, de resolución de conflictos, el consenso y la capacidad de auto evaluar el proceso de conocimiento y su funcionalidad en acontecimientos reales. (p. 116)

Según Barquero (2010), es posible enlazar un planteamiento teórico llevado a la práctica junto con el desarrollo de competencias; lo cual le permitió determinar lo siguiente:

(...) se logró combinar con éxito la teoría sociocultural con el desarrollo de competencias ciudadanas, porque los estudiantes aprendieron a ser personas capaces de resolver desafíos cognitivos, a realizar trabajos con un nivel de complejidad apto para sus edades, demostrando que podían sintetizar, expresar ideas y a convivir con los demás. (Barquero, 2010, p. 116)

Al mismo tiempo, Salmerón (2010), en relación con el aprendizaje cooperativo, indica:

Confirmamos la hipótesis de que es la mejor metodología didáctica para llegar a formar futuros ciudadanos y ciudadanas capaces de vivir y convivir en una sociedad heterogénea (...). Los mecanismos medidores del aprendizaje cooperativo han funcionado como se esperaba. Lo más significativo es que han aumentado las relaciones afectivas positivas entre ellos y ellas (...). (p. 358)

Estos aportes teóricos indican que el aprendizaje cooperativo mejora el rendimiento académico, aumenta el autoconcepto y la interdependencia positiva, potencia las habilidades creativas junto con el desarrollo de competencias ciudadanas, donde se torna versátil al poder ajustarse a diversos escenarios. A partir de lo anterior, se vislumbra un nuevo espacio para investigaciones que procuren relacionar el aprendizaje cooperativo con otros elementos.

Salmerón (2010) plantea futuras líneas de investigación. Se refiere a la importancia de desarrollar estudios acerca del efecto de esta metodología de aprendizaje cooperativo, en la competencia de aprender a aprender, ante la competencia de iniciativa y desarrollo personal, y en la competencia emocional.

En cuanto al desarrollo del elemento emocional (competencias emocionales abordadas en la presente investigación), Fernández, Palomero y Teruel (2009) expresan: “las emociones y sentimientos de alumnos y profesores están presentes en el aula, de manera que las mutuas interrelaciones emocionales pueden generar crecimiento en ambas partes” (p. 34). Lo anterior, fundamenta que el abordaje de cada persona mediante esta metodología cooperativa permite considerar, desde una perspectiva armoniosa, el tema de las emociones y su papel en la educación y generar propuestas de acción que favorezcan la dinámica educativa al repercutir en sus participantes de manera dinamizadora.

Mediante el aprendizaje cooperativo, los estudiantes y las estudiantes pueden aprender entre sí, no solo contenidos sino mecanismos para fortalecer y potenciar sus competencias emocionales. Es por ello que el siguiente apartado destaca su relevancia en el ámbito educativo.

Competencias emocionales

Concepto

Para iniciar este apartado, se ha de reconocer que el término competencia involucra la implementación de saberes para su aplicabilidad en situaciones significativas desde una perspectiva integral. En palabras de Roegiers (2007): “La

competencia es la posibilidad, para un individuo, de movilizar, de manera interiorizada, un conjunto integrado de recursos con miras a resolver una familia de situaciones-problemas” (p.53).

El desarrollo de competencias permite resolver problemas con carácter práctico, en la búsqueda de dar respuestas oportunas para el mejoramiento del vivir y convivir en una sociedad diversa y compleja. En este punto, se reconoce que existe una amplia gama de competencias y variedad de clasificaciones, dentro de las cuales, para efectos de este estudio, se han seleccionado las denominadas competencias emocionales.

El término competencias emocionales se muestra dinámico y permeable a nuevos descubrimientos. Al acotar lo anterior, se destaca la aportación de Bisquerra y Pérez (2007), quienes definen competencia como “la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (p. 3).

Esta concepción implica el aprendizaje de estrategias, para atender distintas situaciones y responder apropiadamente a las mismas. Todo esto al lado de una autogestión personal que apoye el proceso de un desarrollo integral, el cual se fundamenta en el equilibrio y la construcción permanente.

Las competencias emocionales se constituyen en un aspecto amplio que conlleva variedad de procesos. Cabe aclarar que, en la bibliografía, este término se presenta de distintas maneras. Tal como lo plantean Bisquerra y Pérez (2007), no existe un criterio unificado en cuanto a la nominación, debido que algunos autores lo plantean en plural, otros en singular, y otros le asignan la denominación de competencia socioemocional.

Bisquerra (2010) argumenta:

(...) hasta los años sesenta ha prevalecido el enfoque analítico de las emociones disfóricas, sin llegar a un enfoque integrador que incluya las

emociones positivas. A partir de entonces se empieza a prestar atención a las emociones, sobre todo desde la psicología humanista. Pero no es hasta finales de los ochenta cuando se produce un énfasis especial en las emociones, de tal forma que se pueda hablar de revolución emocional. (p. 18)

En conformidad con lo expuesto, se resalta la importancia de las competencias emocionales desde procesos de análisis y revisión constante, que favorezcan un mayor detalle de estas, en atención al conjunto de habilidades, capacidades y demás, interrelacionado mediante la regulación, la expresión y la comprensión.

Dimensiones básicas

Al contemplar las competencias emocionales desde sus dimensiones básicas, se hace referencia a aquellos elementos presentes dentro de ellas mismas. Es decir, a la organización de los aspectos vinculantes desde una concepción teórica actual. Resulta importante adicionar a lo anterior lo mencionado por Bisquerra (2010): “Las diferencias individuales en la vivencia de las emociones, igual que muchos otros aspectos psicopedagógicos, tienen dos fuentes principales: la herencia y el ambiente” (p. 82).

Desde esa consideración, la influencia del contexto aunada a lo hereditario puede generar un abanico de conexiones de lo emocional, a lo físico y a lo social. Se relaciona, por tanto, a lo fisiológico, como a lo que puede ser potenciado desde la educación de las emociones. Por eso resulta necesaria una agrupación de elementos relacionados con las competencias emocionales, que favorezca su análisis desde lo contextual, sin olvidar lo fisiológico.

Según Bisquerra y Pérez (2007), las competencias emocionales “pueden agruparse en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar” (p. 9). Cada grupo contiene elementos claves para su abordaje, de donde se resaltan los siguientes: la comprensión de las emociones de los demás en el grupo de conciencia emocional, la regulación emocional como aspecto específico

de este bloque, la responsabilidad dentro de la autonomía emocional, la asertividad como elemento vinculado a lo social y la toma de decisiones como parte de las habilidades de vida y bienestar.

Cada uno de estos aspectos se constituye en esencia de las competencias emocionales y se vincula a las interacciones establecidas en la dinámica educativa desde un aporte cooperativo. Por lo tanto, a continuación se describen dichos elementos para una profundización en la temática.

Empatía

Gamboa (2010) destaca que la empatía conlleva un escuchar dirigido a la comprensión de la otra persona y favorece la armonía en las relaciones. Aunado a lo anterior, la empatía involucra la capacidad de gestionar conflictos con base en el reconocimiento de las emociones en el contexto. Ostrovsky (2006) afirma que la empatía se presenta como la cualidad de reconocer las emociones: “permite advertir lo que los demás necesitan o requieren, ya que está definida por la capacidad que tenemos para ponernos en el lugar del otro” (p. 149). Lo anterior coincide con el planteamiento de Bisquerra (2010), al determinar la empatía como “conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas” (p. 161); lo cual implica reconocer las emociones de la otra persona, y se presenta como un avance ante el egocentrismo.

Se destaca la relevancia de la empatía en las interacciones humanas, donde se logre la comprensión de la individualidad desde el acercamiento a la realidad de las otras personas, y se pueda generar un compromiso ante metas conjuntas, basadas en el conocimiento y comprensión de las personas que conforman el equipo de trabajo y más allá de este. Esta capacidad de colocarse en el lugar de la otra persona implica la comprensión de la percepción de los (las) otros(as) respecto a su mundo, lo cual permite el establecimiento de relaciones sociales saludables.

Regulación emocional

Conlleva un manejo adecuado de las emociones mediante mecanismos como el diálogo interno y las afirmaciones positivas. Le antecede la toma de conciencia de las propias emociones y de las decisiones asumidas. Según Ostrovsky (2006), este manejo de emociones implica “la capacidad de serenarse, disminuir la ansiedad o la irritabilidad para ayudar a superar los fracasos y los trastornos de la vida, lo cual implica una reflexión previa acerca de las emociones y sobre la conducta de uno mismo” (p. 149).

Dentro de esta regulación emocional, de acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007), se presenta la atención a la impulsividad, a la frustración y a preservar el alcance de los objetivos o, en palabras de Fernández y Ramos (2009), “un conocimiento práctico y real de las emociones implica (...) aprender a reconocerlas y a sentirlas, para después cambiarlas hacia donde deseamos” (p. 53). Es decir, lograr un equilibrio en el manejo de las emociones y la posibilidad de innovación.

Responsabilidad

Morán y Quirós (2009) indican que la responsabilidad personal e individual permite determinar el esfuerzo aportado por cada miembro, lo cual favorece la retroalimentación y la unificación de esfuerzos hacia un objetivo específico. La responsabilidad se pone a prueba ante las dificultades que pueden surgir del trabajo con otras personas, con la “intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos” (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 7).

Igualmente, la responsabilidad se constituye en un componente del aprendizaje cooperativo. Pimienta (2011) indica al respecto: “Los estudiantes asumen el rol designado y participan de manera comprometida en el logro de la tarea asignada” (p. 165), lo cual genera la posibilidad de asumir riesgos de equipo, mediante un accionar proactivo para el logro del objetivo establecido.

Asertividad

Para Ostrovsky (2006), la asertividad involucra atención al contexto y hacia sí mismo, de manera que se logre “asumir un comportamiento equilibrado entre la agresividad y la pasividad. Es poder decir ‘no` y mantenerlo, para evitar situaciones en las cuales uno pueda verse presionado” (p. 156). Mediante la asertividad se consigue expresar y defender las propias opiniones, sentimientos y derechos.

Conlleva la posibilidad de expresar los deseos y opiniones propios, aunque no exista consenso con los criterios de las demás personas. Brinda la oportunidad de pedir ayuda a otros sujetos para buscar mantener un equilibrio entre las responsabilidades de cada uno(a).

Toma de decisiones

Gamboa (2010) argumenta que la toma de decisiones incluye el reconocimiento de situaciones y motivaciones implícitas en el accionar diario. También, Fernández, Palomero y Teruel (2009) mencionan que “la toma de decisiones no depende exclusivamente de factores racionales, sino que también están presentes las emociones, que a veces entorpecen, provocando indecisión” (p. 45). O sea, en la toma de decisiones resulta de vital importancia el reconocimiento de las emociones, junto con los motivos implicados y las potencialidades existentes.

Según Bisquerra (2010), “en el proceso de toma de decisiones están más presentes factores emocionales que racionales” (p. 152), lo cual marca la necesidad de un mayor autoconocimiento al tomar conciencia de esta dinámica.

Los elementos descritos en este apartado hacen notar la vinculación teórica existente entre varios autores, junto con la relevancia de estos elementos dentro del desarrollo humano integral. Seguidamente se amplía la temática desde la denominada educación emocional.

Competencias emocionales y educación emocional

Se plantea un vínculo estrecho entre la educación emocional y la prevención. Al respecto se trabaja sobre la vulnerabilidad y factores de riesgo asociados. La educación emocional ha tomado mayor participación en los ambientes académicos, al evidenciar el enlace con experiencias vitales de las personas (familia, amistades, compañeros/as de clase, entre otros).

Bisquerra y Pérez (2007) contemplan el concepto de la siguiente manera: “La educación emocional entendida como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida” (p. 12). A este aporte, se suma lo argumentado por Cicuendez (2010): “El principal objetivo de la educación emocional es el desarrollar las competencias emocionales y sociales (...) el alumno adquiere conocimientos sobre las emociones, sea capaz de valorarlas (discriminarlas) y regularlas” (p. 2).

Por su parte, Bisquerra (2010) expone varios elementos para argumentar la importancia de las emociones en el sistema educativo, y por ende, da énfasis a la educación emocional. Algunos de los aspectos referidos son: el desarrollo emocional como parte del abordaje integral del desarrollo de la personalidad en la población estudiantil (fin de la educación), influencias de las emociones en el proceso educativo y en el autoconocimiento, prevención emocional y acciones contra el analfabetismo emocional, entre otros. Lo cual, hace notar la imperiosa necesidad de construir espacios educativos basados en una educación emocional que trasciende el mero verbalismo.

De los objetivos de la educación emocional presentados por Bisquerra (2010), en las siguientes líneas se puntualizan los principales, para reafirmar su relevante aplicabilidad en el desarrollo integral de las personas:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los demás.

- Desarrollar la habilidad de controlar las propias emociones.
- Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar una mayor competencia emocional.
- Desarrollar la habilidad de automotivarse.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.
- Aprender a fluir. (p. 244)

Con base en lo aportado, se plantea la educación emocional como una oportunidad para el fortalecimiento de capacidades y para la generación de espacios que permitan el autodescubrimiento, la aceptación, la inclusión, entre otros; lo cual llega a trascender a la sociedad de manera favorecedora.

Las competencias emocionales en el contexto educativo

Las competencias emocionales repercuten en los procesos de interacción entre los sujetos, para lo cual se debe prestar atención al desarrollo de cada persona –desde lo individual y hasta lo colectivo-. Incluyen elementos vinculados al aprendizaje y, por ende, muestra un enlace directo con el contexto educativo.

Bisquerra (2010) indica:

La finalidad de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad integral del alumnado. En este desarrollo pueden distinguirse como mínimo dos grandes aspectos: el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional. El primero ha recibido tradicionalmente un énfasis especial, en detrimento del segundo que ha quedado prácticamente olvidado de la práctica educativa. (p. 22)

Por lo tanto, se reitera la importancia de establecer espacios para la investigación, análisis y determinación de acciones que apoyen el desarrollo emocional en la población estudiantil. Al respecto, Neill (citado por Fernández, Palomero y Teruel,

2009) argumentaba: “la Escuela enseña a pensar, pero no enseña a sentir” (p. 34).

Desde un contexto educativo, las competencias emocionales tienen, en sí mismas, la presencia de la autoestima basada en el respeto y el afecto, lo cual permite avanzar hacia el éxito educativo y su trascendencia a otras áreas. Por lo tanto, se han de realizar las acciones pertinentes para propiciar un ambiente estimulante para la comunidad educativa.

Al aplicarse las competencias emocionales en el contexto educativo, se generan algunas consecuencias: “mejora del clima y de las relaciones inter/intrapersonales (...) aumento en la motivación del alumno (...) fortalecimiento de la confianza (...) desarrollo de responsabilidad social en los alumnos (...) disminución de los índices de violencia y agresiones (...) entre otros” (Cicuendez, 2010, p. 9).

El aprendizaje se ve positivamente influenciado a través de procesos donde la población estudiantil se encuentre motivada y pueda establecer espacios que propicien su iniciativa y creatividad. El desarrollo de competencias debe ser parte integrante del currículo que atiende la diversidad y procura ser de calidad. Sobre este particular, Martín (2006) resalta:

Las capacidades emocionales y de relación personal son esenciales (...) no se puede enseñar a personas que no tienen en las escuelas un bienestar emocional mínimo. Por tanto, *la inclusión* en las intenciones educativas de todos los tipos de capacidades es una medida esencial para la atención a la diversidad. (p. 117)

No es fácil propiciar la empatía, la regulación emocional, la asertividad, la toma de decisiones ni la responsabilidad en la población estudiantil, pero resulta imperativo el establecimiento de investigaciones y propuestas al respecto. Por ello, adicional a la unión de la metodología de aprendizaje cooperativo y las competencias emocionales, surge la necesidad retomar la trascendencia de una posición integral a partir de las características del estudiantado.

La diversidad es parte innegable de la condición de ser humano. Cada persona puede aportar innumerable riqueza a partir de la interacción y la puesta en común de esfuerzos. Por lo cual, el aprendizaje cooperativo favorece un ambiente educativo que responde a las necesidades de la comunidad educativa, mediante procesos de intercambio y creación conjunta en la búsqueda de una transformación de la dinámica educativa, para responder a los requerimientos de las personas participantes.

Se procura la participación de toda la población estudiantil como protagonista educativo, por medio del fomento de la cooperación entre los miembros de la comunidad educativa, y el reconocimiento de aspectos como el acceso, la permanencia y los logros.

Se plantea un proceso en el cual todas las personas tienen derecho a formar parte activa; donde se da sentido a la población estudiantil acerca de su aporte a la educación, y donde se retoman sus expectativas, intereses y sueños (para responder a sus necesidades y a un trabajo conjunto).

En esta educación enriquecida por aportes cooperativos que puedan trascender las emociones, y con la presencia de una filosofía de educación para todos y todas, queda por sentado el apremio de una intervención profesional, eficaz y eficiente, generadora de propuestas de enlace entre estos elementos y muchos otros implicados en la dinámica educativa. Es aquí donde el (la) psicopedagogo(a) puede participar en procesos de asesoramiento, acompañamiento, evaluación y demás, orientado por parámetros que le permitan privilegiar a aquellas personas a las cuales se debe como profesional.

La psicopedagogía ante el aprendizaje cooperativo y las competencias emocionales

Como se destacó anteriormente, el aporte del (la) profesional en psicopedagogía viene a incrementar las posibilidades de intervención con la comunidad escolar. El (la) psicopedagogo(a) se concibe como una persona con experticia en el

trabajo cooperativo, con facilidades para gestionar y coordinar equipos, y con gran capacidad para la negociación.

Su desempeño en el campo ha de dilucidar pericia en el manejo de las temáticas en cuestión, tanto a nivel teórico como práctico, con la necesaria capacidad de asesoramiento y trabajo en equipo.

Se destaca la importancia de aplicar la empatía, tener apertura al diálogo e interés en el trabajo con las emociones, ya que lamentablemente, según lo indica Bisquerra (2010), “tradicionalmente se ha prestado poca atención a la psicopedagogía de las emociones” (p. 20).

Cicuendez (2010) plantea lo siguiente:

Una lectura psicopedagógica nos lleva a considerar la importancia de reforzar la dimensión emocional en el proceso de aprendizaje de los alumnos, debido a que las emociones tienen una fuerte influencia en la motivación y ayudan a generar un clima idóneo para el aprendizaje en el contexto aula y en el centro. Todo ello, desde una variante preventiva que permite potenciar la acción docente dirigida a la mejora de las relaciones sociales en el marco de una educación inclusiva (...). (p. 1)

Igualmente, no puede dejarse de lado la vinculación directa de las competencias emocionales con la educación emocional. En este sentido, se comparte lo argumentado por Bisquerra (2010): “La educación emocional tiene un enfoque del ciclo vital. A lo largo de toda la vida se pueden producir conflictos que afectan al estado emocional y que requieren una atención psicopedagógica” (p. 243).

Por lo tanto, el (la) profesional en psicopedagogía debe ser participante activo en los procesos de transformación institucional, poseer la fundamentación e investigación correspondientes y plantear, en la búsqueda de respuestas pertinentes a las necesidades de la población estudiantil, la metodología de aprendizaje cooperativo como un mecanismo para la convivencia armoniosa.

Al mismo tiempo, desde el desempeño profesional en psicopedagogía, han de contemplarse los procesos de planificación, desarrollo, análisis y reestructuración, como parte del servicio de apoyo a la comunidad educativa, para brindar una respuesta adecuada al avance de cada persona involucrada.

La adolescencia desde un abordaje psicopedagógico

Indudablemente la intervención psicopedagógica ante el aprendizaje cooperativo y las competencias emocionales no puede obviar la población meta a la cual responde; por lo tanto, a partir de esta investigación, se hace necesario considerar algunos elementos claves en el desarrollo integral adolescente.

De acuerdo con De Diego, Graffigna y Parra (2008):

La adolescencia es una etapa de confrontación, descubrimiento y búsqueda de la propia identidad. Es un desafío apoyar a los estudiantes respetando su identidad y promoviendo el desarrollo de todas sus potencialidades, invitarlos a compartir un tiempo y un espacio convertido en oportunidad (...). (p. 4)

Por lo tanto, es importante considerar espacios, tanto dentro como fuera del contexto educativo, que favorezcan su expresión y la puesta en práctica de sus capacidades.

La población adolescente no solamente se enfrenta a procesos de autonomía, sino que, a la vez, se encuentra ante la formación de su identidad dentro del enmarque de su personalidad; esto lleva a considerar que “una meta importante de la adolescencia es la independencia, en especial la autorregulación” (Craig y Baucum, 2009, p. 404).

Debido a que la adolescencia es un periodo en la vida de las personas, susceptible a factores de riesgo y de protección para su adecuado desarrollo, no puede omitirse la urgente necesidad de contar con “espacios en los cuales puedan expresarse e intercambiar grupalmente cuestiones que son comunes a su

edad, en un lugar de pertenencia compartido, guiado por profesionales” (De Diego, Graffigna y Parra, 2008, p. 5). Por consiguiente, el aporte psicopedagógico que puede recibir este grupo etario en el ámbito educativo viene a complementar acciones de apoyo desde la familia y a brindar un enriquecimiento a la dinámica educativa.

En este punto, es necesario retomar lo afirmado por Alfaro et al. (2010) al indicar:

El estudio de la realidad del contexto, en la que interactúan grupos estudiantiles de séptimo año, involucra infinitos detalles microambientales. Tanto el estudiantado como el cuerpo docente se encuentran en constante aprendizaje, y el espacio de aprendizaje es lugar vital de construcción y reconstrucción del conocimiento, por medio de multiplicidad de intercambios, los que, a su vez, promueven los valores, las actitudes y el desarrollo. (p. 3)

Este proceso de cambio y crecimiento no solo llega a influir en el proyecto de vida, sino que incluye el abordaje de aspectos como la participación social, la personalidad, el sentido de sí mismo y la valoración personal integral. En cuanto a lo emocional, Bisquerra (2010) indica que:

Entre los 11 y 15 años se van estableciendo nexos de unión entre hechos y las emociones que generan (...) A partir de la adolescencia se ponen de manifiesto déficits en el manejo de las emociones, principalmente las que tienen que ver con las habilidades sociales (...). p. 80

Por todo lo anterior, es importante demostrar el efecto de la metodología de aprendizaje cooperativo en el desarrollo de las competencias emocionales, ante lo cual se establecen los parámetros metodológicos de la investigación.

Capítulo 3

Marco metodológico

Tipo y diseño de investigación

El trabajo propuesto correspondió a una investigación de corte cuantitativo con alcance explicativo, ya que pretendió “establecer las causas de los eventos, sucesos o fenómenos que se estudian” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 83); con un diseño experimental de series cronológicas con modalidad de único grupo con pre test y post test.

Según Agudelo, Aigner y Ruíz (2008), los diseños experimentales se utilizan “generalmente en la investigación educativa y pedagógica donde se emplean por ejemplo en la validación de materiales instruccionales como métodos de enseñanza, textos, ambientes escolares, etc. Todo esto en pequeños grupos y en contextos experimentales” (p. 2). En los diseños experimentales, se analiza el efecto de la variable independiente en la variable dependiente, lo cual reconoce la razón de tal situación mediante la comparación entre las diferencias en las mediciones.

En cuanto al diseño propuesto, Hernández, Fernández y Baptista (2003) argumentan:

El grupo hace las veces de “grupos experimentales” y de “control” (...). Las pruebas estadísticas que se utilizan en estos diseños son las mismas que se tienen para las series cronológicas y los diseños con repetición del estímulo (...) manipulan una sola variable independiente (...) y miden una o más variables dependientes (...). (pp. 242-243)

Debido a que el grupo es el mismo, se logra obtener la equivalencia correspondiente. El diseño se presenta de la siguiente manera, según Hernández et al. (2003):

G O1 - O2 x O3

G= Único grupo

O1= Pre test (condición control)

- = Ausencia de tratamiento

O2= Post test (condición control) y pre test (condición experimental)

O3= Post test (condición experimental)

Población

La población considerada para la realización del presente estudio constó de un grupo de estudiantes de séptimo año del Liceo Santo Domingo, Heredia (modalidad diurna académica del circuito 05). La edad de cada participante oscilaba entre los doce a los catorce años y provenían de zona urbana.

El grupo seleccionado estaba conformado por ocho mujeres y diez hombres, provenientes de nueve centros educativos de primaria, correspondientes al cantón de Santo Domingo en Heredia, el cantón de Tibás en San José y dos escuelas del país de Nicaragua.

Se confirmó un porcentaje similar de participantes entre hombres y mujeres, junto con la presencia de un mayor número de participantes provenientes de las dos escuelas más cercanas a este centro educativo de secundaria (según corroboración posterior con la administración).

La mayoría de los estudiantes y las estudiantes participantes cursaban por primera vez el séptimo año (trece son de nuevo ingreso); por lo tanto, cinco de los estudiantes eran repitentes.

En cuanto al tamaño de la muestra, para realizar la presente investigación, se trabajó con una totalidad de dieciocho estudiantes, inicialmente estaba compuesto

por veintiún estudiantes, pero tres de ellos no se presentaron durante el presente curso lectivo.

Para seleccionar a los estudiantes, se utilizó el método de muestreo probabilístico, para lo cual se realizó una selección al azar simple por método de tómbola entre los grupos de sétimo año del 2012.

Este procedimiento de selección de la muestra se apoya en el aporte de Hernández, Fernández y Baptista (2010):

Tómbola... consiste en numerar todos los elementos muestrales de la población, del número 1 al número N . Después se hacen fichas o papeles, uno por cada elemento, se revuelven en una caja y se van sacando n números de fichas, según el tamaño de la muestra. (p. 183)

Variables

Tabla 1

Definición de variables

Variable	Conceptual	Operacional
Metodología de aprendizaje cooperativo (1)	El aprendizaje cooperativo es una metodología que puede ser empleada de diversas formas (...) apunta a fortalecer los valores y principios democráticos, que suponen trabajar para el beneficio mutuo y el bien común, a partir de las relaciones de confianza y afecto, reconociendo la igualdad de todos los miembros, abordando las situaciones desde todas las perspectivas, admitiendo la diversidad, en pro del desarrollo personal y social.	Medido por medio de un instrumento que consistió en una escala Likert con cuarenta y siete afirmaciones dirigidas al grupo de estudiantes de sétimo año, junto con cuatro ítemes adicionales como parte de la información general de la población seleccionada.

Competencias emocionales (2)	(Ferreyra y Pedrazzi, 2007, pp. 108-110) “El conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 69).	Medidas por medio de un instrumento que consiste en una escala Likert con cuarenta y siete afirmaciones dirigidas al grupo de estudiantes de séptimo año, junto con cuatro ítems adicionales como parte de la información general de la población seleccionada.
------------------------------	--	---

Fuente: Investigadora (2012).

Instrumentos y técnicas utilizadas para la recolección de datos

Para la obtención de la información y la posterior realización de conclusiones y recomendaciones, se construyó un instrumento que permitió medir las variables de la investigación desde lo actitudinal. Al respecto, cabe mencionar que una actitud, tal y como lo afirman Hernández et al. (2010), “es una predisposición aprendida para responder coherentemente de manera favorable o desfavorable ante un objeto, ser vivo, actitud, concepto, persona o sus símbolos” (p. 244). Además, los mismos autores anotan que “las actitudes tienen diversas propiedades, entre las que destacan la dirección (positiva o negativa) e intensidad (alta o baja); estas propiedades forman parte de la medición” (p. 244).

Dicho instrumento estuvo conformando por cuarenta y siete afirmaciones, dirigidas al grupo de estudiantes de séptimo año, las cuales se confeccionaron basadas en los objetivos planteados, la hipótesis propuesta y las variables correspondientes. Además, contó con cuatro ítems adicionales para obtener parte de la información general de la población seleccionada. Un ítem de respuesta semi-cerrada, dos de respuesta cerrada y el último de respuesta abierta.

En cuanto a las preguntas semi-cerradas, “estas combinan un listado de categorías con una opción de respuesta abierta” (Baena et al., 2011, p. 12). Hernández et al. (2010) afirman que los ítems de respuesta cerrada “contienen

categorías u opciones de respuestas que han sido previamente delimitadas. Es decir, se presentan las posibilidades de respuesta a los participantes, quienes deben acotarse a éstas” (p. 217). En cuanto a los ítems de respuesta abierta, Yuni y Urbano (2006) señalan que son aquellos “en donde el sujeto responde libremente y con sus propias palabras” (p. 721).

Para medir por escalas las actitudes, se utilizó el método de escalamiento Likert que, de acuerdo con Hernández et al. (2010), consiste en un “conjunto de ítems que se presentan en forma de afirmaciones para medir la reacción del sujeto en tres, cinco o siete categorías” (p. 245). Por su parte, Borda, Tuesca y Navarro (2009) afirman que, en la escala Likert, el sujeto escoge una de las opciones de respuesta que presenta cada afirmación. Para cada opción de respuesta se asigna un valor numérico; de esta manera, el sujeto obtiene una puntuación de cada una de las afirmaciones escogidas y, al final, un puntaje total al sumar los valores otorgados a cada respuesta.

Por lo tanto, a cada una de las opciones de respuesta del instrumento de la investigación se le asignó un valor numérico de uno a cinco, donde cinco es el valor que marca la actitud idónea y cero el valor que destaca la ausencia de esa actitud. El valor numérico de las opciones de respuesta fue utilizado para realizar los cálculos estadísticos.

Seguidamente, se presentan las opciones de la escala Likert y el valor numérico asignado a cada una de ellas (respuesta con el mismo tipo de reactivo):

- (5) Siempre
- (4) Casi siempre
- (3) Algunas veces
- (2) Pocas veces
- (1) Nunca

Validación de los instrumentos

La validez, según Hernández et al. (2010), “se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir (...) debe alcanzarse en todo instrumento de medición que se aplica” (p. 201). Este instrumento fue validado mediante juicio de expertos. El equipo estuvo conformado por dos magister en Psicopedagogía, una licenciada en Psicología y Docencia, y un licenciado en Orientación con desempeño en funciones en una asesoría regional. Dicho proceso corroboró, por parte de cada uno de los expertos, que el contenido del instrumento mide, de manera clara y concreta, las variables que se buscan medir en la investigación. Para la aplicación del instrumento, según la recomendación de los expertos, se eliminó la columna a la izquierda de cada afirmación (correspondiente a la variable que mide cada ítem), ya que tiene valor solo para la persona investigadora.

De acuerdo con Hernández et al. (2010), “la confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales” (p. 200). Para determinar la confiabilidad del instrumento mediante un coeficiente, se empleó el procedimiento denominado medida de estabilidad o test-retest. Según Hernández et al. (2010), “en este procedimiento un mismo instrumento de medición se aplica dos o más veces a un mismo grupo de personas, después de cierto periodo” (p. 301).

Anticipadamente a la aplicación de la medida de estabilidad, se realizó un pilotaje al azar con quince estudiantes de séptimo año, ajenos al grupo seleccionado. Luego se seleccionó, por el método de tómbola, a un grupo de séptimo año para aplicar el instrumento en dos ocasiones separadas una de la otra por un periodo de ocho días (mismo horario de aplicación). Como parte del protocolo, se solicitó el apoyo del grupo seleccionado.

Los análisis estadísticos fueron calculados con el Statistical Package for the Social Science (IBM-SPSS®), versión 19.0. La muestra (n=12) a la cual se le aplicó el cuestionario para obtener la confiabilidad constó de 5 mujeres y 7 hombres, con un promedio de edad de 12,5 años, y todos cursando el nivel de

sétimo año por primera vez (no hay repitentes). La confiabilidad del instrumento se obtuvo por medio de la técnica test-retest, aplicando una correlación de Pearson.

De acuerdo con lo expuesto por Safrit, citado por Moncada (2005), el valor de r (coeficiente de correlación) que se obtiene de una correlación se interpreta de la siguiente forma: un r entre 0.80 y 1 es alto, entre 0.60 y 0.79 es moderadamente alto, entre 0.40 y 0.59 la relación es moderada, entre 0.20 y 0.39 es bajo, mientras que un r entre 0 y 0.19 no hay relación, el valor de r puede ser tanto negativo como positivo, y se interpreta su valor absoluto.

Al realizar la correlación de Pearson se obtuvo un $r = 0.77$ ($p \leq .05$), lo que indica que el instrumento presentó una confiabilidad moderadamente alta.

Se establecieron los ítems 11, 20, 29, 38, 47 para responder al objetivo relacionado con el grado de satisfacción.

La construcción del instrumento se llevó a cabo en el mes de marzo del dos mil doce, y en abril del mismo año se generaron los procesos de validez y confiabilidad del instrumento. Seguidamente, se aplicó el diseño de único grupo.

Tratamiento y análisis de los datos

Se planteó el desarrollo de un programa de intervención como tratamiento. En este se destaca la fundamentación de los procedimientos en investigaciones consultadas: por ejemplo, Morán y Quirós (2009) efectuaron la investigación en un grupo de estudiantes de III ciclo, en dos sesiones semanales, con duración de cuarenta minutos en cada lección; por su parte, López (2011) implementó un tratamiento con extensión de cuatrocientos cincuenta minutos. Por lo tanto, el procedimiento para el presente trabajo contempló el desarrollo de dos sesiones semanales con un único grupo de III ciclo (sétimo año), las cuales corresponden a una sesión de cuarenta minutos para la clase de Orientación y cuarenta minutos en la lección Guía durante el segundo trimestre del 2012, las cuales se llevaron a

cabo los días viernes de 11:25 a.m. a 12:45 p.m., durante seis semanas, para un total de cuatrocientos ochenta minutos distribuidos en doce sesiones.

De acuerdo con los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Pública en Costa Rica, las lecciones de Orientación y Guía tienen una asignación cada una de cuarenta minutos semanales; estas asignaturas se seleccionaron por el proceso de sensibilización y construcción conjunta que promueven.

La estrategia didáctica basada en el aprendizaje cooperativo tomó como base el *Manual de apoyo técnico para el programa guía en tercer ciclo y educación diversificada* (2011), junto con los *Programas de estudio en Orientación del III Ciclo* (2008), ambos documentos emitidos por el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, en los que se reconocen las características de los sujetos de investigación (población adolescente). El programa empleado como tratamiento se presenta en el apéndice B.

Este tratamiento consistió en seis sesiones a desarrollar durante la lección de Orientación, donde se contemplaron temáticas como proyecto de vida, formulación de metas y toma de decisiones, las cuales se enriquecieron con aportes del aprendizaje cooperativo (debido a la amplitud de los contenidos se procedió a estructurar dos sesiones por tema). Asimismo, seis sesiones de trabajo en la lección Guía, lo cual permitió llevar a cabo un abordaje cooperativo ante temáticas como: reconocimiento de emociones, comprensión de las demás personas y resolución de conflictos. Cada sesión presenta el objetivo de trabajo junto con el contenido, procedimiento y aporte del aprendizaje cooperativo, donde se consideran las características propias de la población adolescente en este rango de edad.

Para la puesta en práctica del tratamiento se realizó una consulta previa al personal institucional que participaría como facilitador, con el fin de confirmar la anuencia de participar en el proceso y la apertura para la preparación de cada sesión; así como solventar cualquier inquietud antes, durante y después de su implementación y propiciar el trabajo coordinado.

Cada uno de los procedimientos, se ajustó a lo establecido en la legislación relacionada con el consentimiento informado.

De manera puntual, se destaca que dentro del diseño de único grupo se llevó a cabo lo siguiente:

G O1 - O2 x O3

Se aplicó un pre test (O1) como parte de la condición control durante la tercera semana del mes de mayo del presente año. Al transcurrir ocho días (ausencia de tratamiento) se realizó la aplicación de un post test relacionado con la condición control, el mismo funciona como un pre test de la condición experimental. Cada aplicación se realizó de manera colectiva durante el mismo horario.

Se programó la aplicación del tratamiento durante las semanas siguientes, pero se tuvo que realizar un ajuste al cronograma, debido a reprogramaciones de las lecciones de Orientación y Guía ante actividades institucionales que coincidían con dichas clases, junto con la presencia del periodo de vacaciones de medio año establecido por el Ministerio de Educación Pública. Ante lo cual, se dio inicio ininterrumpido al programa a partir de la tercera semana de julio (contempla un total de seis semanas, doce lecciones, cuatrocientos ochenta minutos). Este diseño cerró con la aplicación colectiva de un post test para la condición experimental, donde se consideró el mismo horario de las aplicaciones anteriores.

La información fue recabada de acuerdo con el diseño de único grupo descrito anteriormente. Posteriormente, al completar la información de las tres mediciones, se elaboró una base de datos para obtener los resultados anteriormente presentados. Estos resultados se presentan en tablas y gráficos básicos (relacionados con la información de encuadre de los sujetos de investigación). Seguidamente se realizó una comparación entre la teoría y los resultados obtenidos.

Para la obtención de los resultados se trasladó la información recopilada a una plantilla de Excel que funcionó como base de datos; este formato permitió colocar

en un mismo plano la información contenida en las tres mediciones por cada participante. Esta presentación de la información permitió la atención oportuna a nivel estadístico. La sumatoria realizada en Excel permitió obtener un valor por sujeto por variable para cada una de las mediciones; asimismo se logró obtener promedios y desviaciones de estadística descriptiva para confeccionar los gráficos. Esos datos se exportaron al Programa SPSS para obtener el valor estadístico F y la significancia que permiten interpretar resultados.

Para el adecuado uso de Statistical Package for the Social Science (IBM-SPSS®), versión 19.0, se generaron las acciones pertinentes para recibir asesoría profesional, ya que no se cuenta con el aprendizaje a profundidad en estadística inferencial.

En la búsqueda de determinar diferencias significativas entre las mediciones, se implementó el análisis de varianza en una vía (Anova) para medidas repetidas.

Reyes (2007) detalla lo siguiente, en relación con el análisis de varianza:

El análisis de la varianza de un factor (ANOVA) es una metodología para analizar la variación entre muestras y la variación al interior de las mismas mediante la determinación de varianzas. Es llamado de una vía porque analiza un variable independiente o factor (...). (p. 1)

Lo anterior, con la finalidad de establecer la validez de los supuestos. Este proceso se apoyó con el uso del paquete estadístico denominado SPSS o Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales. Hernández et al. (2010) indican que este paquete estadístico contiene dos partes denominadas: “a) vista de variables (para definiciones de las variables y consecuentemente, de los datos) y b) vista de los datos (matriz de datos)” (p. 279).

Para el cierre de los resultados, se realizó el tamaño de efecto calculado (ES), el cual consiste en “el grado de generalidad que posee esa superioridad de A sobre B en la población de la que se obtuvo la muestra estudiada” (Ledesma, Macbeth y

Cortada, 2008, p. 426). Cabe especificar que el tamaño de efecto calculado (ES) corresponde a una técnica estadística ante muestras pequeñas.

A partir de lo anterior, con la intención de determinar la magnitud del efecto y no solo su ocurrencia, el tamaño de efecto calculado (ES) se obtuvo, según lo expuesto por Botella y Gambara (2002), con la siguiente fórmula:

(Promedio condición experimental – Promedio condición control)/Desviación estándar condición control.

$$d = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sigma}$$

Ética y negociación de la entrada

El proceso de investigación implicó una serie de pasos a seguir para su avance. Dentro de estos se destaca la debida aprobación por parte del Director del Liceo Santo Domingo, para realizar la investigación en ese centro educativo. Durante el mes de febrero del dos mil doce, se recibió la aprobación por parte de la Dirección del Centro Educativo. Posteriormente, se realizaron los contactos pertinentes para tener acceso a la información base correspondiente al nivel de séptimo año.

Se reiteró la existencia de la autorización de la administración del centro educativo para el acceso a la información y corroboraciones requeridas de datos base (por ejemplo: centros educativos de procedencia), y se brindaron detalles del avance de la investigación (se entregaron objetivos e hipótesis).

Asimismo, se coordinó con el personal institucional anuente a participar como facilitador. Se determinaron las fechas de aplicación y la posibilidad de ajuste ante eventualidades propias de la dinámica educativa.

Se considera importante destacar que el proceso efectuado se generó con el consentimiento informado de los estudiantes y las estudiantes, junto con el de sus respectivos encargados(as). La población estudiantil se mostró anuente a

participar en cada una de las sesiones. Los contactos y permisos se realizaron personalmente, excepto el consentimiento informado a los encargados(as), el cual se envió de manera escrita a cada uno de los hogares.

Capítulo 4

Presentación, análisis e interpretación de los resultados

Resultados

Los análisis estadísticos descriptivos fueron calculados con Excel 2012, mientras que los análisis estadísticos inferenciales fueron calculados con Statistical Package for the Social Science (IBM-SPSS®), versión 19.0.

Se aplicó una prueba de análisis de varianza (ANOVA) de 1 vía de medidas repetidas para determinar la diferencia entre las tres mediciones.

Los estudiantes tienen un promedio de edad de 12.83 años (± 0.78 años). En la tabla 1 se muestra la frecuencia del sexo de los participantes, mientras que en la figura 1 se presenta la escuela donde cursaron sexto grado, en la figura 2 se muestra el porcentaje de estudiantes repitentes.

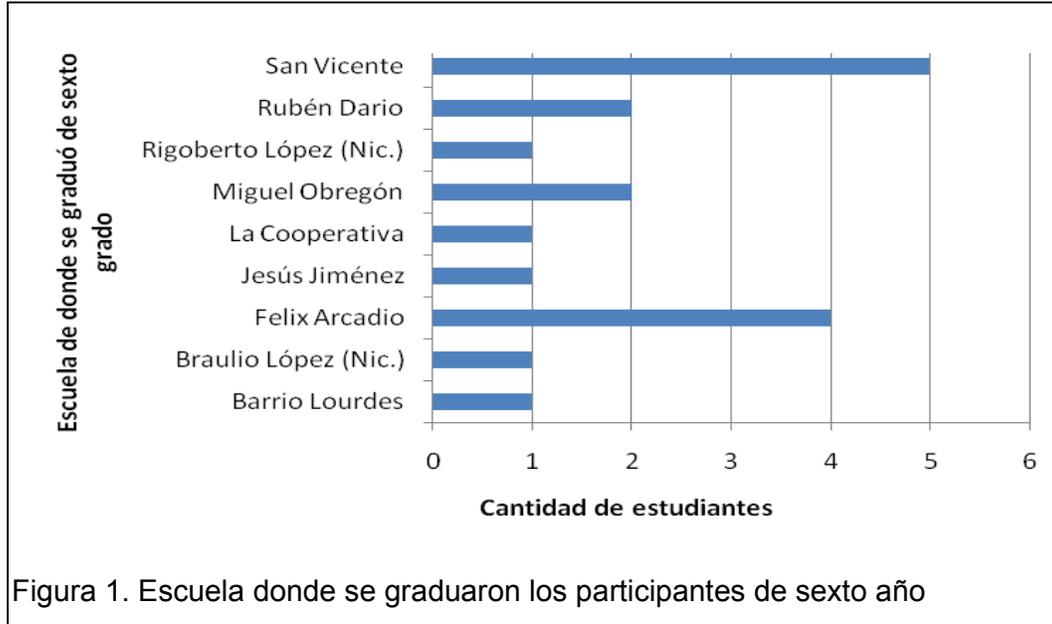
Tabla 2

Frecuencias del sexo de los participantes (Los valores representan frecuencias absolutas y relativas)

Sexo	Frecuencias	
	n	%
Hombre	10	55,56
Mujer	8	44,44

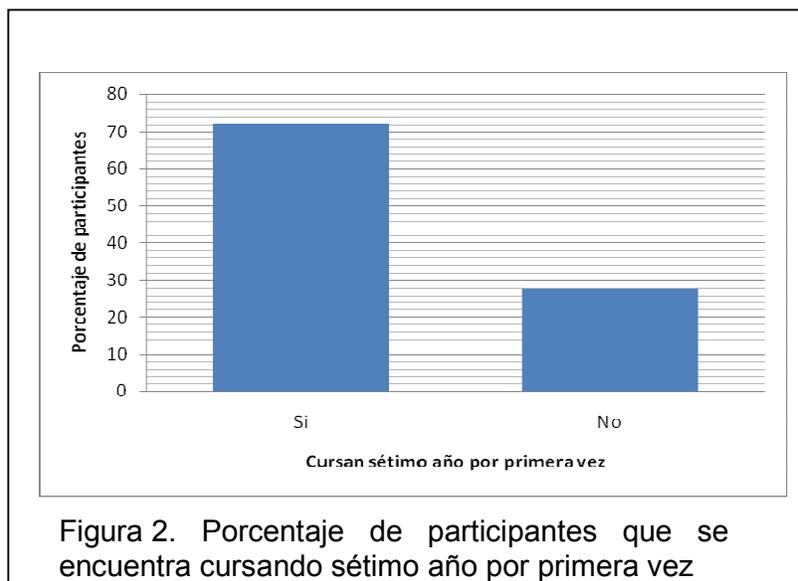
Fuente: Investigadora (2012).

Como se visualiza en la Tabla 2, el grupo de estudiantes que participó en la investigación estuvo conformado por más varones que mujeres; sin embargo, esta diferencia fue de tan solo dos estudiantes. Sin embargo permite reconocer la diversidad presente tanto de hombres como de mujeres, al participar indistintamente de la investigación.



Fuente: Investigadora (2012).

Tal y como lo muestra la Figura 1, el 50% de los estudiantes provienen de la Escuela San Vicente y el 40% de la Escuela Felix Arcadio, es decir, la mayoría de los y las estudiantes que participaron de la investigación (90%) provienen de las dos escuelas más cercanas al Liceo Santo Domingo. Lo cual reconoce la presencia de una mayoría de estudiantes que han compartido en contextos similares, pero que vienen a sétimo año a conformar grupo con estudiantes provenientes de variados centros educativos y de distintas nacionalidades (nicaragüenses).



Fuente: Investigadora (2012).

Como se observa en la figura 2, la mayoría de los estudiantes que participaron en la investigación se encuentran cursando el sétimo año por primera vez (72.22%), mientras que solamente el 27.78% de los y las estudiantes son repitentes. Lo anterior, confirma la diversidad de elementos presentes en el grupo de sétimo año y hace notar aspectos importantes a considerar en el desarrollo de los programas dirigidos a estas poblaciones.

En la tabla 3 y la figura 3 se muestran los promedios y desviación estándar del puntaje obtenido por los participantes y las participantes en las tres mediciones realizadas. La tabla 3 presenta los valores de la estadística inferencial. Esta indica que existe diferencia significativa entre las mediciones, la tercera medición es diferente de las dos anteriores.

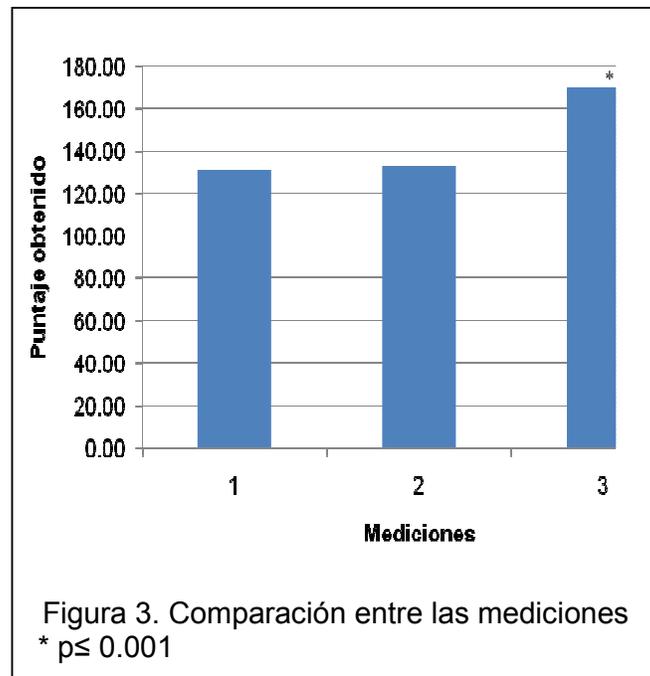
Tabla 3

Promedio del puntaje obtenido en la evaluación según la medición (Los valores representan promedios \pm desviación estándar)

Medición	Puntaje
Primera	131.44 \pm 21.53
Segunda	133.17 \pm 20.52
Tercera	170.28 \pm 10.10

Fuente: Investigadora (2012).

La tabla 3 evidencia que a partir de la segunda medición comienza a aumentar el promedio del puntaje obtenido por los y las estudiantes, sin embargo, este incremento fue notorio en la tercera medición, pues el puntaje aumentó en 38.84 puntos con respecto a la primera.



Fuente: Investigadora (2012).

Tal y como se visualiza en la figura 3, no existe una diferencia significativa entre el puntaje obtenido por el estudiantado en la primera y segunda medición, sin embargo, sí existe una diferencia significativa entre el puntaje obtenido en la tercera medición y las dos anteriores, lo cual hace notorio el efecto logrado mediante el tratamiento.

Tabla 4

Comparación entre mediciones (Se presenta valor estadístico F y significancia)

ANOVA 1 Vía	F	p
Puntaje	97.78	0.001*

* significativa a un valor $p \leq 0.001$

Fuente: Investigadora (2012).

Como lo muestra la tabla 4, el análisis ANOVA de las respuestas dadas por el estudiantado indica que existe una diferencia significativa entre el promedio del puntaje obtenido por los(as) estudiantes en el pre test con respecto al puntaje obtenido en el post test (Ver la figura 3). El nivel de significancia de 0.001 resultó significativo y las probabilidades de error mínimas.

Tabla 5

Promedio del puntaje obtenido en la evaluación por cada variable según la medición (Los valores representan promedios \pm desviación estándar)

Variable	Mediciones		
	Primera	Segunda	Tercera
Empatía	23.16 \pm 5.2	24.05 \pm 4.8	32.11 \pm 2.6
Regulación emocional	24.22 \pm 4.4	24.38 \pm 4.0	31.88 \pm 2.5
Responsabilidad	27.00 \pm 4.4	27.00 \pm 4.2	33.55 \pm 1.6
Asertividad	23.22 \pm 4.8	23.88 \pm 5.1	31.83 \pm 2.2
Toma de decisiones	23.22 \pm 5.1	23.88 \pm 4.8	31.83 \pm 2.7

Fuente: Investigadora (2012).

En la tabla 5 se observa que en la segunda medición el puntaje obtenido por el estudiantado en cada una de las variables de estudio se mantuvo muy similar al puntaje obtenido en la primera medición. No obstante, este puntaje aumentó considerablemente en la tercera medición.

Tabla 6

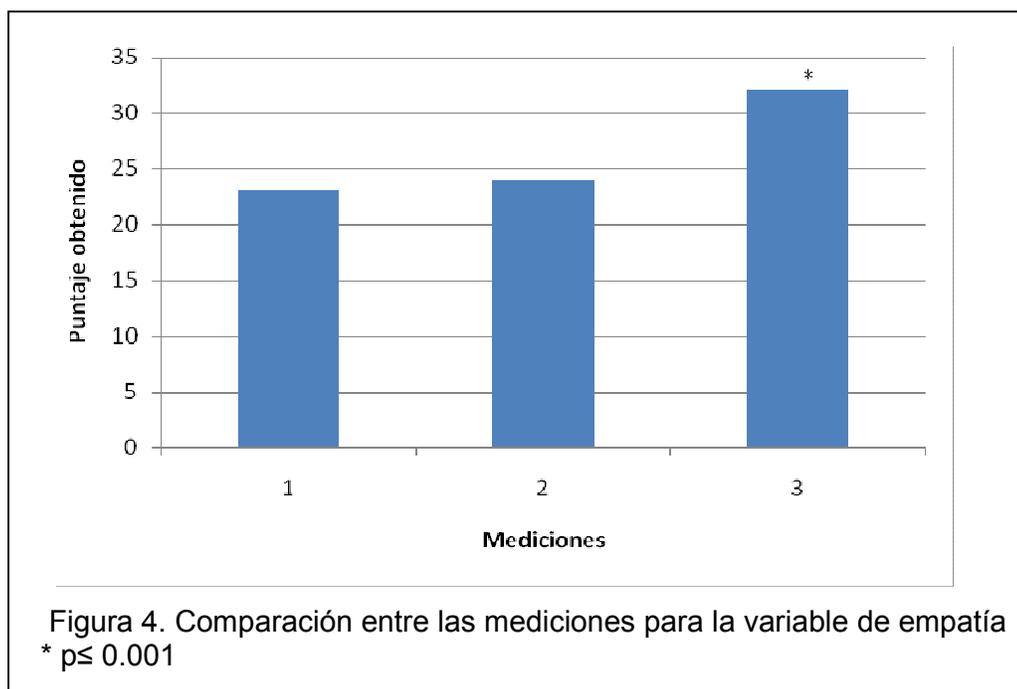
*Comparación entre mediciones para cada una de las variables
(Se presenta valor estadístico F y significancia)*

Variabes	F	P
Empatía	54.38	0.001*
Regulación emocional	72.59	0.001*
Responsabilidad	55.38	0.001*
Asertividad	57.94	0.001*
Toma de decisiones	53.52	0.001*

* significativa a un valor $p \leq 0.001$

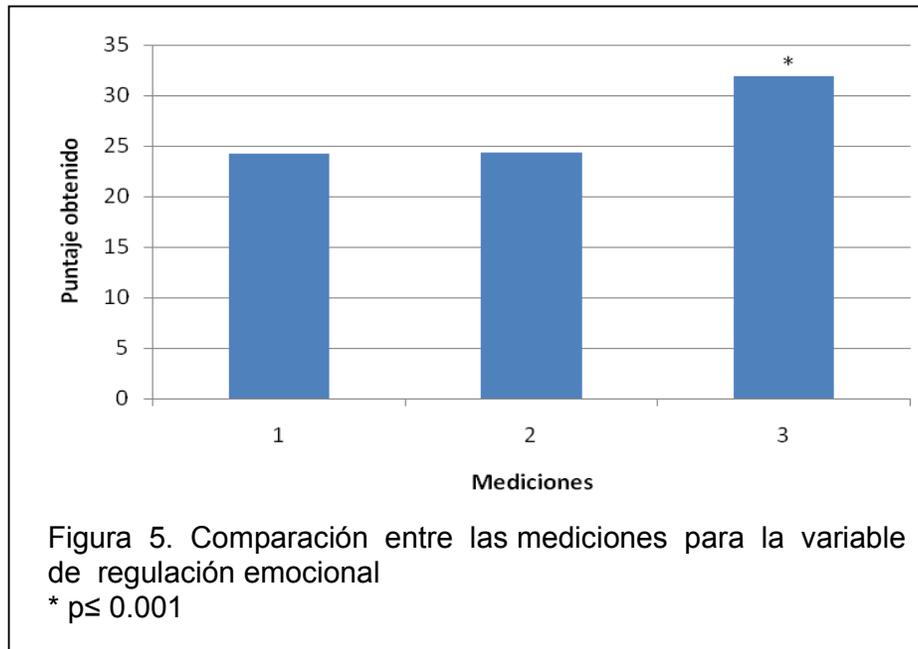
Fuente: Investigadora (2012).

Como lo muestra la tabla 6, el análisis ANOVA de las respuestas dadas por el estudiantado indica que existe una diferencia significativa entre el promedio del puntaje obtenido por los y las estudiantes en cada una de las variables evaluadas en el pre test con respecto al puntaje obtenido en el post test. (Ver figuras 4, 5, 6, 7 y 8). Además, la variable regulación emocional presenta variabilidad diferente respecto a las demás, lo cual la puede hacer más sensible al análisis (dato que se corrobora en Tabla 7).



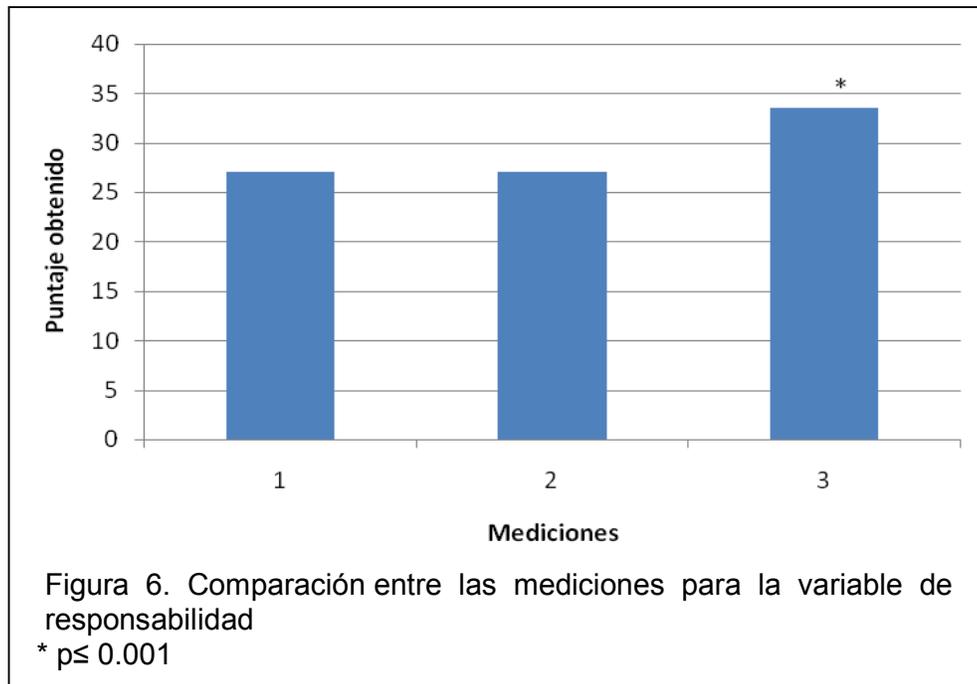
Fuente: Investigadora (2012).

La Figura 4 muestra que para la variable empatía no existe una diferencia significativa entre el puntaje obtenido por el estudiantado en la primera y segunda medición; pero al observar la tercera medición se reconoce un incremento en la comprensión de la percepción de las demás personas por parte de los y las estudiantes participantes.



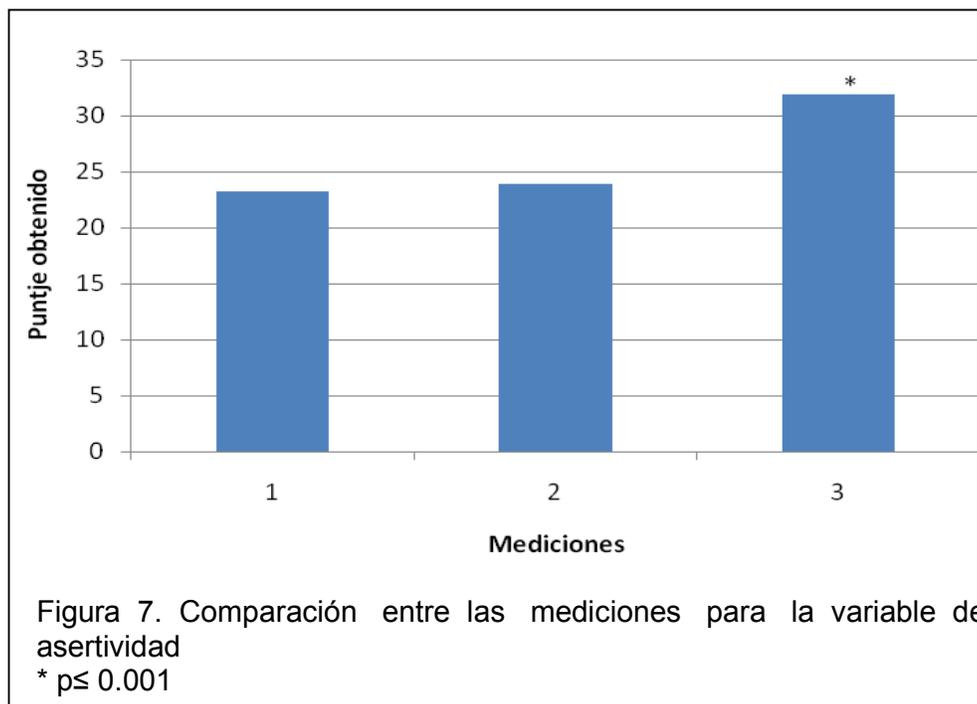
Fuente: Investigadora (2012).

Para la variable regulación emocional, la figura 5 visualiza que el puntaje obtenido en la primera y segunda medición fue similar. La diferencia significativa se reconoce en la tercera medición, lo cual permite observar que el tratamiento generó un aumento en el reconocimiento de las emociones, su equilibrio y direccionalidad.



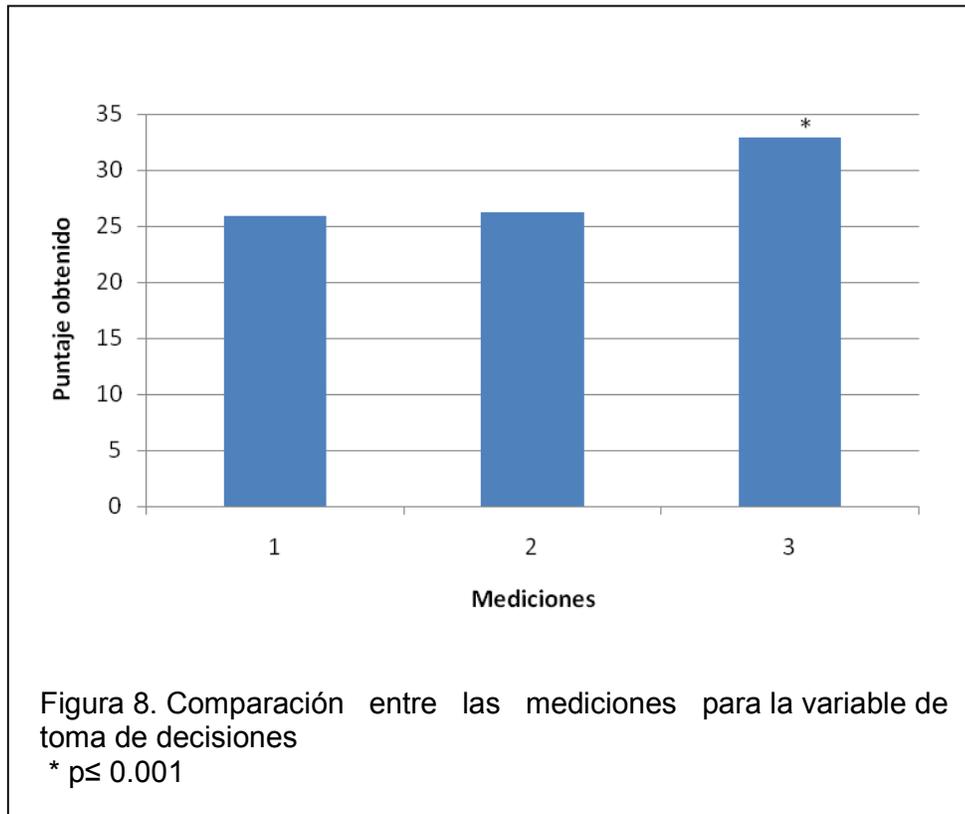
Fuente: Investigadora (2012).

Tal y como se muestra en la figura 6, en la variable responsabilidad se evidenció una diferencia significativa en la tercera medición frente a las anteriores; lo cual reconoce la presencia de un accionar proactivo en los y las estudiantes para el alcance de objetivos planteados.



Fuente: Investigadora (2012).

La variable asertividad puede observarse en la figura 7. La diferencia es significativa al comparar las mediciones 1 y 2 con la medición 3. Lo anterior, reconoce el incremento en el logro de la atención que cada estudiante se brinda a si mismo y al contexto de manera equilibrada.



Fuente: Investigadora (2012).

En la figura 8, se puede reconocer que la tercera medición destaca un puntaje mayor para la variable toma de decisiones, lo cual evidencia una correspondencia con las otras variables en estudio y destaca un aumento en la toma de conciencia del accionar por parte de los y las estudiantes.

También se obtuvo el tamaño de efecto calculado (ES), entre la medición inicial y la medición intermedia; y entre la medición intermedia y la final.

Tabla 7
Tamaño de efecto calculado (ES)

Variable	ES	
	Condición control	Condición experimental
Empatía	0,169	1,667
Regulación emocional	0,037	1,857
Responsabilidad	0,000	1,540
Asertividad	0,136	1,554
Toma de decisiones	0,054	1,386

Fuente: Investigadora (2012).

En la tabla 7 se visualiza que el tamaño de efecto calculado (ES) es grande para la condición experimental, de acuerdo con la interpretación dada por Cohen (1988), donde se indica que 0.50 a 0.79 efecto mediano, mayor a 0.80 tamaño de efecto grande.

Análisis de resultados

Con base en los objetivos, hipótesis y resultados se presenta el siguiente análisis, en donde se confronta la información evidenciada ante la fundamentación teórica.

Tal y como lo mencionan Hernández et al. (2010), si en el análisis ANOVA el valor de F es menor a 0.01 demuestra que existe una diferencia significativa en cuanto a sus medidas y varianzas. Por lo tanto, el análisis ANOVA demostró que existió una diferencia significativa entre el pre test y el post test de la condición experimental, como se aprecia en la Tabla 4, pues el valor de F resultante fue de 97.78, con una significancia de 0.001, el cual es menor al nivel 0.01. Por consiguiente, de acuerdo con los resultados anteriormente especificados, el estudiantado logró un aumento significativo de las competencias emocionales posteriormente al tratamiento que conllevaba técnicas de aprendizaje cooperativo.

En otras palabras, de acuerdo con el objetivo general de esta investigación, se logró demostrar el efecto positivo de la metodología de aprendizaje cooperativo en el desarrollo de las competencias emocionales (empatía, regulación emocional, responsabilidad, asertividad, toma de decisiones), en un grupo de estudiantes de séptimo año del Liceo Santo Domingo.

Se hace necesario destacar que el grupo de estudiantes presentaba diversidad en cuanto a género, lugar de estudio anterior y experiencia en secundaria (primer ingreso o repitentes destacados en Tabla 2 y Figuras 1 y 2), lo cual se logró unificar alrededor del aprendizaje cooperativo para alcanzar un trabajo en beneficio común, como lo plantean Ferreyra y Pedrazzi (2007) cuando afirman que “la interacción promotora lleva a un aumento de los esfuerzos por el logro, relaciones interpersonales positivas y salud psicológica” (p. 106). Esto generó efecto positivo en el desarrollo de las competencias emocionales (Tabla 4).

Se logró la identificación de los principales elementos de la metodología de aprendizaje cooperativo implícitos en las competencias emocionales, pues se evidenció una puntuación mayor en la tercera medición (Tablas 3, 5 y Figura 3), que destaca un proceso de creación conjunta ante: la interacción evidenciada, la unificación de esfuerzos, la puesta en común de ideas y la posibilidad de trascender el mero individualismo. Esto concuerda con lo expuesto por Fernández, Palomero y Teruel (2009) al indicar: “Hoy es vital la cooperación y el trabajo en equipo, que supone compartir ideas, ponerse de acuerdo, dialogar, desarrollar proyectos en equipo y emplear tiempo” (p. 45), y también cuando estos mismos autores afirman que “las mutuas interrelaciones emocionales pueden generar crecimiento en ambas partes” (p. 34).

Al considerar el efecto de la metodología de aprendizaje cooperativo de manera individualizada, en la empatía, regulación emocional, responsabilidad, asertividad y toma de decisiones, se logró reconocer que, en este grupo de estudiantes, y de acuerdo con las mediciones realizadas, la regulación emocional presentó un incremento mayor posterior al tratamiento aplicado (sin obviar que cada una de ellas aumentó de manera representativa) (Tabla 6). Este incremento fue confirmado al realizar el tamaño de efecto calculado (ES) (Tabla 7), en donde esta

variable se presenta con mayor puntuación. Cabe destacar que el tamaño de efecto calculado (ES) permitió confirmar que el tamaño del efecto del tratamiento es grande para cada variable (Tabla 7).

En cuanto a la regulación emocional (Figura 5), Fernández y Ramos (2009) afirman que “un conocimiento práctico y real de las emociones implica (...) Aprender a reconocerlas y a sentirlas, para después cambiarlas hacia donde deseamos” (p. 53). Ante este planteamiento teórico, se resalta que el tratamiento realizado permitió un proceso de diálogo interno que llevó a afirmaciones positivas en el estudiantado, lo cual evidencia un adecuado manejo de las emociones y tiene vinculación directa con las demás variables en estudio. Además, tal y como lo afirman Craig y Baucum (2009), “una meta importante de la adolescencia es la independencia, en especial la autorregulación” (p. 404).

Asimismo, al retomar las variables empatía, responsabilidad, asertividad y toma de decisiones (Figuras 4, 6, 7 y 8), se reconoce un aumento significativo a partir de la tercera medición. En cuanto a la empatía (Figura 4), se evidencia el incremento en el reconocimiento que la población estudiantil tiene acerca de las emociones en el contexto, o la “conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas” (Bisquerra, 2010, p. 161). Por su parte, el aumento en la variable responsabilidad (Figura 6), muestra un accionar proactivo en la población estudiantil, ya que reconoce la “intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos” (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 7).

Además, el aumento en la variable asertividad (Figura 7) plantea una mayor atención al contexto y, asimismo, brinda la oportunidad a la población estudiantil de “asumir un comportamiento equilibrado entre la agresividad y la pasividad” (Ostrovsky, 2006, p. 156). Por otra parte, el incremento en la variable denominada toma de decisiones (Figura 8) reconoce la atención a las situaciones y motivaciones presentes en el quehacer cotidiano del estudiantado; donde se evidencia una vinculación directa con las emociones, tal como lo fundamenta Bisquerra (2010) “en el proceso de toma de decisiones están más presentes factores emocionales que racionales” (p. 152).

Se reconoce que el programa construido permitió generar variación en la tercera medición, lo cual deja en evidencia que, con el apoyo de una construcción de tratamiento o programa a nivel psicopedagógico, el reconocimiento del desarrollo de las competencias emocionales en estudiantes de séptimo año durante las lecciones de Guía y Orientación aumenta. Se destaca el logro del efecto positivo de la metodología de aprendizaje cooperativo en el desarrollo de las competencias emocionales a partir de un tratamiento construido con el aporte psicopedagógico y en colaboración con profesionales de otras disciplinas, ante lo cual una lectura psicopedagógica “(...) lleva a considerar la importancia de reforzar la dimensión emocional en el proceso de aprendizaje de los alumnos” (Cicuendez, 2010, p. 1). Dicho programa unificó temáticas de la disciplina de Orientación y temas a desarrollar en la lección guía, junto con la perspectiva psicopedagógica.

Es importante especificar que el tratamiento se apegó a las características propias de la población seleccionada; en el caso de la adolescencia es necesario procurar “espacios en los cuales puedan expresarse e intercambiar grupalmente cuestiones que son comunes a su edad, en un lugar de pertenencia compartido, guiado por profesionales” (De Diego, Graffigna y Parra, 2008, p. 5), ya que este periodo en la vida evidencia procesos de autonomía y formación de la identidad. Además, el incremento en las competencias emocionales en esta población adolescente favorece la atención a “déficits en el manejo de las emociones, principalmente las que tienen que ver con las habilidades sociales” (Bisquerra, 2010, p. 80).

En la construcción del instrumento se reconocieron elementos claves para determinar el grado de satisfacción de la población estudiantil adolescente, ante la implementación de la metodología de aprendizaje cooperativo (ver en el instrumento los N° 11, 20, 29, 38, 47), y al existir incremento en la tercera medición para cada una de ellas, se logró constatar esta complacencia ante el proceso experimentado. Además, se confirma con la asistencia regular a las sesiones. Esto se vincula con la anuencia a participar que los estudiantes y las estudiantes mostraron en cada una de las sesiones, y concuerda con los resultados obtenidos en la investigación realizada por Morán y Quirós (2009), en

donde “un 93% considera que el aprendizaje cooperativo es una nueva forma de aprender, divertida y diferente, en la que todos los integrantes se comprometen a realizar la tarea, y lo más importante, que no se olvida inmediatamente lo aprendido” (p. 77).

Los resultados permiten reconocer que el aprendizaje cooperativo se presenta como un aspecto de gran importancia para el fortalecimiento de los procesos educativos, ya que generan crecimiento y cambio, lo cual es retomado por Morán y Quirós (2009) al plantear que “la teoría del aprendizaje cooperativo se convierte en una herramienta ideal para mejorar el proceso enseñanza y aprendizaje, por medio de la cooperación” (p. 32).

Capítulo 5

Conclusiones y recomendaciones

A continuación se destacan las conclusiones y recomendaciones que han surgido a partir de la investigación efectuada.

Conclusiones

Se comprueba que existe diferencia estadísticamente significativa entre la condición control y la condición experimental luego de aplicar la metodología de aprendizaje cooperativo con respecto a las competencias emocionales (empatía, regulación emocional, responsabilidad, asertividad, toma de decisiones) en un grupo de estudiantes de séptimo año del Liceo Santo Domingo. Luego de analizada la información, se llegó a confirmar que el programa surtió efecto, y que existe la posibilidad de generalizar resultados en poblaciones similares.

Se reafirma que las sesiones por semana fueron suficientes para la obtención de una medida mayor posterior a la aplicación del tratamiento; en donde se reconoce un incremento en la empatía, la regulación emocional, la responsabilidad, la asertividad y la toma de decisiones en el grupo de estudiantes seleccionado.

La ventaja de utilizar el diseño de único grupo a partir de los objetivos planteados permitió que los resultados obtenidos reconozcan la trascendencia del programa propuesto.

La diversidad en el aula (género, escuela de procedencia, repitencia) son factores que deben de considerarse como motivadores para la implementación del aprendizaje cooperativo y su vinculación en la dinámica educativa.

La metodología de aprendizaje cooperativo es un elemento clave en el proceso educativo; sin embargo, va de la mano de una adecuada programación y gestión pertinente entre actores implícitos en el proceso, donde se tomen en consideración las características propias de cada sujeto involucrado.

La aplicación de este programa permitió reconocer no solo el incremento en las competencias emocionales, sino que ligado a ellas, se confirmó el grado de satisfacción de los participantes y las participantes en el desarrollo del mismo programa.

El profesional o la profesional en psicopedagogía se presenta como un participante notable en la construcción de propuestas de trabajo interdisciplinario, y como un apoyo en aspectos de asesoría y acompañamiento a diversos actores dentro del proceso educativo.

Recomendaciones

Para futuras investigaciones es necesario que:

Se pueda estructurar un tratamiento que incluya todo el Programa de estudio de Orientación tanto para III ciclo como para Educación Diversificada, y logre complementarse no solamente con la lección de Guía, sino con otras asignaturas.

Se amplíe el tiempo de aplicación del tratamiento para que el efecto de la metodología de trabajo cooperativo pueda analizarse en un periodo mayor, y se valore la posibilidad de generar un mayor impacto dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se contemple la puesta en práctica de este tipo de diseños en otras poblaciones meta, que pueden incluir niños(as), adultos(as) y personas de la tercera edad. Adicionalmente, generar los ajustes pertinentes para otras edades aún en población de secundaria.

Esta investigación puede ampliar su rango de acción, si se incluye a las familias y demás docentes relacionados con el grupo de la muestra, lo cual puede ser considerado para futuros procesos investigativos.

Para personal docente, profesionales en Orientación y en Psicopedagogía

Se fortalezcan las acciones conjuntas entre profesionales de diferentes áreas, por lo cual, el profesional o la profesional en Orientación, el personal docente y el (la) psicopedagogo(a) pueden generar vínculos estratégicos para la unificación de esfuerzos ante objetivos comunes.

Se construya un manual de trabajo conjunto entre diferentes especialistas para ser presentado al Ministerio de Educación Pública (dirigido a poblaciones similares a la investigación), como una manera de aprovechamiento de los espacios existentes con propuestas innovadoras y con perspectiva interdisciplinaria, que apoye la sana convivencia en los espacios educativos con vinculación directa al desarrollo de las competencias emocionales.

Se destaque la metodología de aprendizaje cooperativo como una herramienta clave para el fortalecimiento del proceso educativo, por lo tanto, debe ser utilizada como parte de la cotidianeidad en el contexto áulico.

Se actualice constantemente en cuanto al uso de metodologías como el aprendizaje cooperativo, las cuales requieren ser contextualizadas y generadas en respuesta a una educación de calidad con orientación inclusiva.

Referencias

- Agudelo, G., Aignerren, M. y Ruiz, J. (enero, 2008). Diseños de investigación experimental y no-experimental. *La sociología en sus escenarios*, 18(1). Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/view/6545/599>
- 6
- Alfaro, M., Gamboa, A., Jiménez, S., Martín, J., Ramírez, A. y Vargas, M. (enero-junio, 2010). Espacios vitales de aprendizaje: su ecología en el séptimo año de la educación pública costarricense. *Revista electrónica EDUCARE*, 14(1), pp. 179-193. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1520>
- Baena, M. D., Bohórquez, M., Casanova, J., Arranz, P., Alvear, A., Álvarez, J., León, D., Román, A., Martínez, E., Díaz, R. y Carda, I. (2011). *Cómo recabar la opinión de los grupos de interés*. Recuperado de <http://www.upv.es/entidades/SEPQ/infoweb/sepq/info/U0551517.pdf>
- Barquero, A. (2010). *Estrategia de aprendizaje sociocultural en el tema de "identidad nacional" para el desarrollo de competencias ciudadanas, en el nivel de 8° año*. (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional, Costa Rica.
- Bisquerra, R. (2002). La competencia emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría* (pp. 69-83). Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2010). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 1(10), pp.61-82. Recuperado de <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/10-03.pdf>
- Borda, M., Tuesca, R. y Navarro, E. (2009). *Métodos cuantitativos. Herramientas para la investigación en la salud*. Colombia: Ediciones Uninorte.

- Botella, J., y Gambara, H. (2002). *Qué es el meta-análisis*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, S. L.
- Cicuendez, A. (mayo, 2010). Educación y emociones. *Revista académica Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2(15). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/15/abcp.htm>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences [Análisis estadístico del poder de las ciencias del comportamiento]*. Hillsdale: Elbaum.
- Craig, G. y Baucum, D. (2009). *Desarrollo psicológico*. México: PEARSON EDUCACIÓN.
- De Diego, A., Graffigna, A. y Parra, P. (2008). *Entrecruzamientos psicopedagógicos y sociales al interior de una institución educativa. Otra mirada sobre el adolescente y la escuela*. Recuperado de http://www.unam.edu.ar/2008/educacion/trabajos/Eje%203/320%20-de_diego.pdf
- Denegri, M., Opazo, C. y Martínez, G. (marzo, 2007). Aprendizaje cooperativo y desarrollo del autoconcepto en estudiantes chilenos. *Revista de Pedagogía*, 28(81), pp.13-41. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=65908102>
- Durán, D. (2007). ¿Solos ante el peligro? Las gafas que nos impiden ver la importancia de las interacciones entre los alumnos. En M. Castelló (coord.), *Enseñar a pensar. Sentando las bases para aprender a lo largo de la vida* (pp.85-109). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Espinoza, V.N. (2010). *Potenciando habilidades de pensamiento a partir del aprendizaje cooperativo: experiencia didáctica para el mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de la educación cívica* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional, Costa Rica.

- Fernández, M. R., Palomero, J. E., y Teruel, M. P. (enero, 2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 12(1), pp.33-50. Recuperado de <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=217015332003>
- Fernández, P. y Ramos. N. (2009). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Ferreya, H. y Pedrazzi, G. (2007). *Teorías y enfoques psicoeducativos del aprendizaje*. Buenos Aires: NOVEDUC.
- Fuentes, Y. y Barrantes, M. (2008). *Influencia de las emociones en el comportamiento de los niños y de las niñas preescolares*. (Tesis de maestría). Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica.
- Fundación Mapfre. (s. f.). *El trabajo cooperativo como metodología para la escuela inclusiva*. Recuperado de http://www.recapacita.fundacionmapfre.com/recursos2011/pdf/Material_profesor.pdf
- Gamboa. S. (2010). *Inteligencia emocional: juegos y dinámicas para grupos*. Buenos Aires: Bonum.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gavilán, P. (s. f.). *El trabajo cooperativo: una alternativa eficaz para atender a la diversidad*. Recuperado de http://cse.altas-capacidades.net/pdf/el_trabajo_cooperativo.pdf
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Herrera, A. y Muñoz, H. (2009). *La inteligencia emocional en el desarrollo de los niños y las niñas del nivel de transición*. (Tesis de maestría). Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica.

Laboratorio de Innovación Educativa. (2009). *Qué-por qué-para qué- cómo aprendizaje cooperativo: propuesta para la implantación de una estructura de cooperación en el aula*. Recuperado de http://www.rekursosticonline.ecaths.com/archivos/rekursosticonline/APRENDIZ_AJE_COOPERATIVO.pdf

Ledesma, R., Macbeth, G. y Cortada, N. (2008). Tamaño del efecto: revisión teórica y aplicaciones con el sistema estadístico vista. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(3), pp. 425-439. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/805/80511493002.pdf>

López, M. (2011). *Efecto de un programa de canciones infantiles lúdicas, en el desarrollo del autoconcepto y la comprensión léxica, en un grupo de niños y niñas de 4 años y 6 meses a 5 años y 6 meses de edad, del Ciclo Materno Infantil, del Jardín de Niños José Joaquín Salas Pérez, en San Ramón de Alajuela, circuito 01*. (Tesis de maestría). Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica.

Martín, E. (diciembre, 2006). Currículo y atención a la diversidad. *Revista Prelac*, 3(1), pp.112-119. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001516/151698s.pdf#151591>

Ministerio de Educación Pública. (2008). *Programas de estudio 2008: Orientación III ciclo*. San José, Costa Rica: MEP.

- Ministerio de Educación Pública. (2011). *Manual de apoyo técnico para el programa guía en tercer ciclo y educación diversificada*. San José, Costa Rica: MEP.
- Moncada, J. (2005). *Estadística para ciencias del movimiento humano*. San José Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Monereo, C. y Pozo, J. (julio-agosto, 2007). Competencias para (con) vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 370(12), 12-18. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepc3/competencias/concepto/Articulos/COMPETENCIAS%20PARA%20CONVIVIR%20MONEREO.pdf>
- Monereo, C. y Solé, I. (2001). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. España: Alianza Editorial.
- Morán, S. y Quirós, L. (2009). *Una experiencia didáctica basada en el aprendizaje cooperativo, para la enseñanza de la Educación Cívica en el nivel de 8° año, en el Liceo de Moravia* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional, Costa Rica.
- Ostrovsky, G. (2006). *Cómo construir competencias en los niños y desarrollar su talento: para padres y educadores*. Buenos Aires: Círculo Latino Austral.
- Pimienta, J. (2007). *Metodología constructivista guía de la planeación docente*. México: Pearson Educación.
- Pimienta, J. (2011). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje: docencia universitaria basada en competencias*. México: PEARSON EDUCACIÓN.
- Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible Estado de la Educación Costarricense. (2011). *Tercer informe estado de la educación*. San José, Costa Rica. Recuperado de <http://www.estadonacion.or.cr/index.php/biblioteca-virtual/costa-rica/educacion/sinopsis/informe-iii>

Reguera, D. (2010). *Efectos del método de aprendizaje cooperativo en el rendimiento académico de los estudiantes del 5º nivel de idiomas extranjeros de las Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades*. (Tesis de maestría). Recuperada de http://www.cybertesis.edu.pe/sisbib/2010/reguera_gd/pdf/reguera_gd.pdf

Reyes, P. (2007). *Análisis de varianza ANOVA de una vía*. Recuperado de www.icicm.com/files/AN_LISIS_DE_VARIANZA.doc

Roegiers, X. (2007). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y AECI.

Salmerón, C. (2010). *Desarrollo de la competencia social y ciudadana a través del aprendizaje cooperativo*. (Tesis doctoral). Recuperada de <http://hera.ugr.es/tesisugr/1891732x.pdf>

Traver, J. y García, R. (noviembre, 2006). La técnica puzzle de Aronson como herramienta para desarrollar la competencia “compromiso ético” y la solidaridad en la enseñanza universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(4), pp.1-9. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1519Traver.pdf>

Valenciano, G. y Villanueva, R. (2007). *El papel de la maestra en la promoción del conocimiento y el manejo de las emociones como competencias de la inteligencia emocional de los niños y niñas de quinto grado escolar. Un estudio de caso* (Tesis de maestría). Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica.

Yuni, J. y Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar y formular proyectos de investigación*. Argentina: Editorial Brujas.

Apéndices

Apéndice A. Instrumento

Fecha: _____

Instrumento para un grupo de estudiantes de séptimo año en el Liceo de Santo Domingo, Heredia

Propósito: Realizar una investigación como requisito del Seminario Profesional Aplicado a la Investigación, correspondiente a la Maestría en Psicopedagogía de la Universidad Estatal a Distancia.

Objetivo: Demostrar el efecto de la metodología de aprendizaje cooperativo en el desarrollo de la competencia emocional (empatía, regulación emocional, responsabilidad, asertividad, toma de decisiones), en un grupo de estudiantes de séptimo año del Liceo Santo Domingo, en Heredia, circuito 05, durante el año 2012.

INSTRUCCIONES

Estimadas y estimados estudiantes, se solicita muy respetuosamente completar las preguntas contenidas en este instrumento con bolígrafo azul o negro. Marque con una equis (x) la respuesta seleccionada según corresponda. La información brindada será de carácter confidencial. Muchas gracias por la información que se aporte.

Información general:

Edad:

- 12 años
- 13 años
- 14 años
- 15 años
- Otro: _____

Sexo:

- Mujer
- Hombre

¿Está cursando séptimo año por primera vez?

- Si
- No

Por favor, anote el nombre de la Escuela donde se graduó de sexto grado:

Favor responda cada una de las afirmaciones en forma clara y según corresponda a lo solicitado en cada una. Marque con una equis (x) la respuesta seleccionada según corresponda.

	Nº	Afirmaciones	Siempre (4)	Casi Siempre (3)	A Veces (2)	Casi Nunca (1)	Nunca (0)
	1.	Asisto a las lecciones de Orientación regularmente					
	2.	Asisto a las lecciones Guía regularmente					
EMP	3.	Cuando trabajo con mis compañeros(as) en equipo, trato de entender las ideas que ellos(as) dan					
EMP	4.	Cuando mis compañeros(as) y yo hacemos un trabajo juntos, puedo darme cuenta de las preocupaciones que ellos(as) tienen					
EMP	5.	Cuando mis compañeros(as) y yo, no logramos ponernos de acuerdo al realizar un trabajo, trato de comprenderlos(as) para buscar una solución					
EMP	6.	Puedo reconocer las dificultades de mis compañeros(as) al trabajar en equipo					
EMP	7.	Me es posible reconocer los logros de mis compañeros(as)					
EMP	8.	Al trabajar en equipo aprendo más acerca de mis compañeros(as)					
EMP	9.	Trato que mis compañeros(as) participen y aprendan hasta el máximo de sus posibilidades					
EMP	10.	Trato de comprender a mis compañeros(as) cuando reconozco que están de mal humor					
EMP	11.	Me agrada trabajar en equipo al tener la posibilidad de comprender a mis compañeros(as)					
REG	12.	Al hacer un trabajo en equipo, logro tranquilizarme cuando nos cuesta ponernos de acuerdo ante el trabajo por hacer					

	N°	Afirmaciones	Siempre (4)	Casi Siempre (3)	A Veces (2)	Casi Nunca (1)	Nunca (0)
REG	13.	Cuando tengo un trabajo que realizar con mis compañeros(as), trato de fijarme en el lado positivo de las cosas (soy optimista)					
REG	14.	Al trabajar en equipo, pienso antes de actuar					
REG	15.	Pongo mis conocimientos y habilidades a disposición de mis compañeros(as)					
REG	16.	Mediante el trabajo cooperativo aprendo de mi mismo(a)					
REG	17.	Cuando realizo trabajos con mis compañeros(as) puedo esperar mi turno para aportar ideas					
REG	18.	Cuando trabajo cooperativamente, creo que puedo lograr las metas en equipo					
REG	19.	Siento tranquilidad cuando trabajo con otros(as) compañeros(as)					
REG	20.	Me gusta el trabajo en equipo porque aprendo a manejar mis emociones					
RES	21.	Al trabajar con mis compañeros(as), me responsabilizo de los actos que hago					
RES	22.	Me comprometo a lograr con mis compañeros(as) un excelente trabajo					
RES	23.	Al realizar un trabajo cooperativo, comparto observaciones y sugerencias con mis compañeros(as)					
RES	24.	Apoyo a mis compañeros(as) para que alcancemos nuestra meta					

	N°	Afirmaciones	Siempre (4)	Casi Siempre (3)	A Veces (2)	Casi Nunca (1)	Nunca (0)
RES	25.	Mis compañeros(as) pueden contar conmigo al realizar un trabajo					
RES	26.	Al trabajar en equipo, me responsabilizo por los errores que cometo					
RES	27.	Termino el trabajo asignado al equipo aunque no me interese mucho					
RES	28.	Estoy de acuerdo en que las responsabilidades sean compartidas de manera equilibrada					
RES	29.	Me agrada el trabajo en equipo ya que puedo comprometerme con la tarea asignada					
ASE	30.	Cuando estoy en desacuerdo con alguna situación, lo digo a mis compañeros(as)					
ASE	31.	Al defender mis opiniones, trato a mis compañeros(as) con respeto					
ASE	32.	Al trabajar en equipo, hago valer mis derechos ante los(las) compañeros(as) pero con tranquilidad					
ASE	33.	Resuelvo problemas adecuadamente junto con mis compañeros(as)					
ASE	34.	Mis compañeros(as) y yo nos ayudamos y colaboramos al realizar un trabajo					
ASE	35.	Logro compartir con mis compañeros aquello que me preocupa					
ASE	36.	Agradezco las actitudes positivas que mis compañeros tienen hacia mi					
ASE	37.	Respeto la manera de trabajar de mis compañeros(as)					
ASE	38.	Me gusta el trabajo cooperativo porque me permite expresar opiniones y sentimientos					

	N°	Afirmaciones	Siempre (4)	Casi Siempre (3)	A Veces (2)	Casi Nunca (1)	Nunca (0)
TDE	39.	Tomo en cuenta los sentimientos de mis compañeros antes de tomar una decisión					
TDE	40.	Al tomar una decisión dentro del equipo de trabajo, reconozco el esfuerzo de cada compañero(a)					
TDE	41.	Al tomar una decisión considero mis sentimientos					
TDE	42.	Cuando trabajamos en equipo logramos ideas creativas					
TDE	43.	Junto con mis compañeros(as) ponemos en práctica las ideas planteadas					
TDE	44.	Al tomar decisiones de manera cooperativa, apporto ideas para crear una nueva opción					
TDE	45.	Participo en la toma de decisiones sobre la distribución de tareas dentro del equipo					
TDE	46.	Me propongo apoyar al equipo para lograr la meta aunque el trabajo sea difícil					
TDE	47.	Considero que el trabajo cooperativo me da la posibilidad de tomar decisiones en equipo					

EMP: Empatía

REG: Regulación Emocional

RES: Responsabilidad

ASE: Asertividad

TDE: Toma de decisiones

Gracias por su colaboración.

Apéndice B. Tratamiento

Programa de la lección de Orientación y de la Lección Guía

En cuanto al tamaño de los grupos, Gavilán (s. f.) indica que “(...) dependerá del tipo de actividad que se vaya a realizar (...). Para empezar conviene formar grupos pequeños (de tres a cinco personas) en los que se vaya adquiriendo la experiencia de trabajar cooperativamente” (p. 3). También debe tenerse en consideración que la conformación de los grupos ha de ser heterogénea y que es necesario brindarle una visión general de la tarea y procedimientos a cada integrante. Se debe hacer énfasis en que el aporte y el trabajo individual de cada quien influye en el alcance de la meta grupal. El (la) facilitador(a) buscará intervenir solo cuando fuere absolutamente necesario.

El trabajo cooperativo implica un proceso en el cual el estudiantado ha de aprender las actitudes y comportamientos requeridos para el trabajo cooperativo, por lo tanto, el (la) facilitador(a) debe favorecer los espacios para este aprendizaje.

En cuanto a la evaluación, Gavilán (s. f.) indica que “cada persona debe pararse a pensar cómo fue su comportamiento respecto a las habilidades propuestas así como el de las demás personas de su grupo” (p. 7).

Programa lección de Orientación

Programa de estudio de Orientación para VI año (MEP, 2008), enriquecido con aprendizaje cooperativo. Se respeta el esquema base establecido por el Ministerio de Educación Pública.

Eje temático: Proyecto de vida y toma de decisiones

Sesión 1 y 2

Objetivo: Reconocer los elementos básicos para la formulación de su proyecto de vida.

Contenido: Proyecto y sentido de vida (factores personales, familiares y sociales).

Procedimientos: Construcción del concepto de proyecto de vida. Reconocimiento de los factores básicos que deben considerarse en un proyecto de vida:

Factores personales (intereses, valores, aptitudes, necesidades, aspiraciones y metas, otros).

Factores familiares (influencias, recursos, otros).

Factores sociales (opciones educativas y ocupacionales, oportunidades, recursos).

Valores y actitudes: Manifiesta optimismo en la visualización de su proyecto de vida y formulación de metas, responsabilidad y autonomía, constancia y superación.

Aprendizajes por evaluar: Distingue los diferentes factores que conforman un proyecto de vida.

Aporte relacionado con el aprendizaje cooperativo: A continuación se destaca la técnica de aprendizaje cooperativo implementada, la misma es mencionada por Fundación Mapfre (s. f.):

TGT

La técnica TGT fue ideada por De Vries y Edwards el año 1974, y Johnson, Johnson y Holubec (1999, pág. 33-36) la describen de la siguiente manera:

- Se forman equipos de base, heterogéneos por lo que se refiere al nivel de rendimiento de sus miembros.
- Se distribuye un material por equipo sobre un tema.
- El profesor les indica que su objetivo es asegurarse que todos los miembros del equipo se aprendan el material asignado.
- Los miembros del equipo estudian juntos este material.

Una vez aprendido empieza el torneo, con las reglas del juego bien especificadas. Para este torneo, el docente utiliza un juego de fichas con una pregunta escrita en cada una sobre el tema que han estudiado los equipos y una hoja con las respuestas correctas a esas preguntas.

- Cada alumno juega en grupos de tres, con dos compañeros de otros equipos que tengan un rendimiento similar al suyo.
- El profesor entrega a cada equipo un juego de fichas con las preguntas sobre los contenidos estudiados hasta el momento en los equipos cooperativos.
- Los alumnos de cada trío seleccionan, uno tras otro, una ficha del montón (que está boca abajo), lee la pregunta y la responde.
- Si la respuesta es correcta, se queda la ficha. Si es incorrecta, devuelve la ficha debajo del montón.
- Los otros dos alumnos pueden refutar la respuesta del primero (empezando por el que está a la derecha de éste) si creen que la respuesta que ha dado no es correcta.
- Si el que refuta acierta la respuesta, se queda la ficha. Si no la acierta, debe poner una de las fichas que ya ha ganado (si tiene alguna) debajo del montón.
- El juego finaliza cuando se acaban todas las fichas.
- El miembro del trío que, al final del juego, tiene más fichas gana la partida y obtiene 6 puntos para su equipo; el que queda segundo, obtiene 4 puntos; y el que queda tercero, 2 puntos.
- Si empatan los tres, 4 puntos cada uno.
- Si empatan los dos primeros, 5 cada uno, y 2 el tercero.
- Si empatan los dos últimos, se quedan 3 puntos cada uno y 6 puntos el primero.
- Los puntos que ha obtenido cada integrante del trío se suman a los que han obtenido sus compañeros de equipo de base que formaban parte de otros tríos. El equipo que ha obtenido más puntos es el que gana.

Nótese que, en este juego, todos los miembros de cada equipo de base tienen la misma oportunidad de aportar la misma cantidad de puntos para su equipo, porque todos compiten con miembros de otros equipos de una capacidad similar.

Incluso puede darse el caso de que, en un equipo de base, los miembros con menor capacidad aporten más puntos para su equipo, porque han “ganado” su partida, que los de más capacidad, los cuales pueden haber “perdido” su partida. (pp. 20-21)

Es importante resaltar que se requiere de un trabajo coordinado entre profesional en Orientación y profesor(a) guía, para la puesta en práctica de las sesiones y el conocimiento de la población meta.

Sesión 3 y 4

Objetivo: Construir metas personales con base en sus necesidades, valores, intereses, aspiraciones y recursos.

Contenido: Formulación de metas.

Procedimientos: Formulación y ejecución de metas personales realistas, a corto plazo, relacionadas con el proyecto de vida.

Valores y actitudes: Manifiesta optimismo en la visualización de su proyecto de vida y formulación de metas, responsabilidad y autonomía, constancia y superación.

Aprendizajes por evaluar: Elabora y cumple sus metas a corto plazo.

Aporte relacionado con el aprendizaje cooperativo: Se enriquece el abordaje de esta temática con la siguiente técnica:

TAI

En esta técnica no hay ningún tipo de competición. Su principal característica radica en que combina el aprendizaje cooperativo con la instrucción individualizada: todos los alumnos trabajan sobre lo mismo, pero cada uno de ellos siguiendo un programa específico.

Es decir, la tarea de aprendizaje común se estructura en programas individualizados o, mejor dicho, personalizados para cada miembro del equipo, es decir, ajustados a las características y necesidades de cada uno.

En estos equipos los alumnos se responsabilizan de ayudarse unos a otros a alcanzar los objetivos personales de cada miembro del equipo.

En síntesis, la secuencia a seguir en la aplicación de esta técnica puede ser la siguiente:

1. Se divide el grupo clase en un determinado número de Equipos de Base.
 2. Se concreta para cada alumno su Plan de Trabajo Personalizado, en el cual consten los objetivos que debe alcanzar a lo largo de la secuencia didáctica y las actividades que debe realizar.
 3. Todos trabajan sobre los mismos contenidos, pero no necesariamente con los mismos objetivos ni las mismas actividades.
 4. Cada alumno se responsabiliza de llevar a cabo su Plan de Trabajo y se compromete a ayudar a sus compañeros a llevar a cabo el suyo propio. El resultado final dependerá del resultado de todos los miembros del equipo.
 5. Simultáneamente, cada equipo elabora -para un periodo determinado- su propio Plan de Equipo, con los objetivos que se proponen y los compromisos que contraen para mejorar su funcionamiento como equipo.
- (Fundación Mapfre, s. f., p.13)

Sesión 5 y 6

Objetivo: Analizar los pasos del proceso de toma de decisiones aplicados a diferentes situaciones.

Contenido: Proceso de toma de decisiones.

Procedimientos: Clarificación del concepto decisión, expresión de situaciones, en las que se hayan tomado decisiones trascendentales, análisis de los factores que intervinieron en la toma de decisiones, clarificación de los pasos y elementos que se deben considerar al tomar decisiones, e identificación de situaciones cotidianas en las que ellas y ellos toman decisiones y aplicación de un modelo para su resolución.

Valores: Autonomía y responsabilidad en el proceso de la toma de decisiones. Muestra respeto por la toma de decisiones de las otras personas.

Aprendizajes por evaluar: Menciona los diferentes pasos que se deben tener en cuenta en la toma de decisiones. Comenta algunas consecuencias y responsabilidades que se derivan al tomar diferentes decisiones (Ministerio de Educación Pública, 2008, pp.44-46).

Aporte relacionado con el aprendizaje cooperativo: Se especifica según el aporte dado por Fundación Mapfre (s. f.):

Rompecabezas

Esta técnica es especialmente útil para las áreas de conocimiento en las que los contenidos son susceptibles de ser “fragmentados” en diferentes partes (por ejemplo: literatura, historia, ciencias experimentales...). En síntesis esta técnica consiste en los siguientes pasos:

Dividimos la clase en grupos heterogéneos de 4 ó 5 miembros cada uno.

- El material objeto de estudio se fracciona en tantas partes como miembros tiene el equipo, de manera que cada uno de sus miembros recibe un fragmento de la información del tema que, en su conjunto, están estudiando todos los equipos, y no recibe la que se ha puesto a disposición de sus compañeros para preparar su propio “subtema”
- Cada miembro del equipo prepara su parte a partir de la información que le facilita el profesor o la que él ha podido buscar.
- Después, con los integrantes de los otros equipos que han estudiado el mismo subtema, forma un “grupo de expertos”, donde intercambian la información, ahondan en los conceptos claves, construyen esquemas y mapas conceptuales, clarifican las dudas planteadas, etc.; podríamos decir que llegan a ser expertos de su sección.
- A continuación, cada uno de ellos retorna a su equipo de origen y se responsabiliza de explicar al grupo la parte que él ha preparado.

Así pues, todos los alumnos se necesitan unos a otros y se ven “obligados” a cooperar, porque cada uno de ellos dispone sólo de una pieza del rompecabezas y sus compañeros de equipo tienen las otras, imprescindibles para culminar con éxito la tarea propuesta: el dominio global de un tema objeto de estudio previamente fragmentado.(p.15)

Programa Lección Guía

El tratamiento no parte de un programa de asignatura, sino que se establece a partir de lo dispuesto por el Ministerio de Educación Pública en el Manual de apoyo técnico para el programa guía en tercer ciclo y educación diversificada (2011).

Sesión 1

Eje temático: Reconozco mis emociones (Ministerio de Educación Pública, 2011, p.42).

Objetivo: Identificar las emociones que experimentan en diferentes situaciones de la vida, sus causas y resultados.

Procedimiento: Se solicita a cada estudiante que recuerde los sentimientos que ha experimentado en los últimos días, debe seleccionar un momento del día en particular o identificar el instante en que ocurrió la emoción y cuál fue su causa. Una vez identificadas las emociones se les pide clasificarlas como positivas y negativas, así como sus efectos, lo que sintieron con ellas; es importante que las anoten en una hoja o cuaderno de actividades. Si el estudiante o la estudiante no logra identificar emociones de los últimos días, puede referirse a cualquier momento de la vida, como por ejemplo relacionado con sus estudios, sus relaciones familiares, de pareja u otros.

Las preguntas generadoras para identificar las emociones son las siguientes:

¿Qué sintieron?

¿En alguna parte específica del cuerpo?

¿Lo manifestaron de alguna manera? ¿Cómo fue?

¿Cuánto tiempo duró la sensación?

¿Se modificó o siempre fue igual?

¿Cómo llamaría esa sensación?

¿Cuál fue el motivo o la causa de ese sentimiento?

¿Qué tan frecuente experimenta esa emoción?

Una vez realizado el registro de la experiencia, en plenaria se solicita la participación voluntaria para que compartan sus anotaciones. Si el estudiante o la estudiante no logra dar nombre a la emoción, la persona facilitadora o los demás participantes pueden ayudarle.

Se hace un cierre de la actividad resaltando la importancia de registrar las diferentes emociones a que estamos expuestos los seres humanos y encausarlas adecuadamente en el diario vivir.

Tiempo: 1 lección.

Materiales: hojas blancas o cuaderno de actividades.

Aporte relacionado con el aprendizaje cooperativo: Previo a la plenaria se implementa la técnica de juego de palabras referida por el Laboratorio de Innovación Educativa (2009):

El juego de las palabras (Adaptación de Pujolàs a partir de Spencer Kagan)

1. El profesor escribe en la pizarra unas cuantas palabras-clave sobre el tema que están trabajando.
 2. Dentro de los equipos, los estudiantes formulan una frase con estas palabras o expresan la idea que hay "detrás" de ellas. (Las palabras-clave pueden ser las mismas para todos los equipos, o cada uno puede trabajar sobre una lista distinta).
 3. Las frases o las ideas construidas con las palabras-clave de cada equipo, que se ponen en común, representan una síntesis de todo el tema trabajado.
- (p. 45)

Sesión 2

Eje temático: Reconozco mis emociones (Ministerio de Educación Pública, 2011, p. 43)

Objetivo: Describir diferentes emociones que experimentan, en procura del establecimiento de conductas deseadas.

Procedimiento: Mediante una lluvia de ideas se les solicita que mencionen los sentimientos que experimentan con mayor frecuencia. La persona facilitadora los van anotando en la pizarra.

Posteriormente se formarán grupos de cinco o seis integrantes, donde cada quien expresa tantos sentimientos como pueda. Seguidamente analizarán cuáles son los sentimientos que mejor expresan y con cuáles tienen mayor dificultad.

Se realiza una plenaria para que compartan el trabajo realizado en el subgrupo. La persona facilitadora hace un cierre de la actividad, comentando la importancia de la experiencia, sobre cómo se sintieron y si tuvieron alguna dificultad para reconocer sus emociones.

Tiempo: 1 lección.

Materiales: pizarra, hojas blancas o cuaderno de actividades.

Aporte relacionado con el aprendizaje cooperativo: Se enriquece la propuesta con la técnica aprender juntos:

Aprender Juntos (David y Roger Johnson)

1. Los alumnos se agrupan en equipos heterogéneos de 4 ó 5 integrantes.
2. Los grupos trabajan con hojas de actividades especialmente diseñadas por el docente.
3. Cuando los grupos han terminado de trabajar con las hojas de actividades, realizan un único trabajo colectivo que entregan al profesor.

4. El trabajo grupal constituye la base de la evaluación y sirve otorgar las recompensas y reconocimientos. (Laboratorio de Innovación Educativa, 2009, p. 52)

Sesión 3

Eje temático: Reconociendo emociones (Ministerio de Educación Pública, 2011, p. 42)

Objetivo: Reconocer las emociones y expresarlas mejor.

Procedimiento: Se les pide que expliquen lo que significa una emoción para ellos y ellas y que den algunos ejemplos: miedo, rabia, alegría, tristeza. Se les pregunta sobre qué emociones conocen o han experimentado y las situaciones que se las han causado.

Para realizar este ejercicio, se necesita haber preparado unas tarjetas en las que se hayan escrito diferentes emociones. Se pueden acompañar las palabras con dibujos de caras que reflejen las respectivas emociones.

Se reparten las tarjetas entre los estudiantes y las estudiantes del grupo y se les indica que no deben mostrarlas a sus compañeras o compañeros, porque cada participante debe dramatizar mediante mímica (sin usar palabras), la emoción que le correspondió y los demás tendrán que adivinar de cuál se trata.

Una vez realizadas las dramatizaciones se les pregunta qué es lo que más les costó del ejercicio, cuáles fueron las emociones que más les gustó representar, cuáles fueron las emociones que más les costó identificar y por qué.

Se termina la sesión enfatizando que las emociones son parte de todo ser humano; que hay momentos en los que nos sentimos felices, otros enfadados, asustados, o tristes, y la importancia de reconocerlas y encausarlas adecuadamente.

El objetivo de discutir sobre emociones no es hacerles recordar sus miedos o tristezas pasadas, sino identificar las emociones como una parte importante de sus vidas y aprender a reconocerlas en las expresiones de los demás.

Tiempo: 1 lección.

Materiales: tarjetas.

Aporte relacionado con el aprendizaje cooperativo: De acuerdo con Fernández, Palomero y Teruel (2009), la técnica del role- playing se presenta relacionada con el ámbito socioafectivo, por lo cual se fortalece su implementación en esta lección guía.

Sesión 4 y 5

Eje temático: Comprendo a las demás personas (Ministerio de Educación Pública, 2011, p. 44).

Objetivo: Mejorar la capacidad de observación y de entendimiento de las otras personas, a partir de la comprensión de sus estilos de comportamiento.

Procedimiento: Se forman parejas y se colocan de frente; uno de ellos observa el comportamiento y los gestos de la otra persona, por espacio de unos minutos, sin decir nada, simplemente mirándose. El estudiante o la estudiante que observa irá describiendo la forma en que percibe al compañero o compañera; por ejemplo: “te percibo nervioso o nerviosa, pues movés tus manos, estás sudando, tu cara se sonrojó...”.

Posteriormente se cambian los papeles y la persona observadora será ahora la observada, se sigue la misma dinámica.

Una vez realizada esta fase, en plenaria se comenta cómo se percibió a la persona observada, identificando las señales que reflejan las emociones que él o ella estaba sintiendo.

Posteriormente se realiza una discusión grupal a partir de ejemplos específicos o de preguntas generadoras; puede ser de la siguiente manera: ¿cuáles serían las expresiones de emociones particulares ante la violencia, conductas sexuales de riesgo o el consumo de sustancias adictivas o drogas? ¿Qué hacer ante estas situaciones?

Se intentará llegar a la identificación y a la reflexión de estas problemáticas como consecuencia de un inadecuado manejo de emociones en las demás personas y en sí mismo o misma. Se intentará reflexionar sobre la importancia de comprender los motivos que llevan a los demás a asumir esos comportamientos y cómo encauzarlos adecuadamente.

Tiempo: 2 lecciones.

Materiales: la persona facilitadora requiere apoyarse en documentos o teoría sobre el tema.

Aporte relacionado con el aprendizaje cooperativo: Para el proceso de discusión grupal se adiciona la técnica Co-po Co-po, mencionada por Morán y Quirós (2009):

(...) consiste en distribuir a los alumnos en grupos de aprendizaje heterogéneo. A cada grupo se le asigna una parte de una unidad didáctica, luego a cada miembro se le asigna un subtema. Cuando los estudiantes terminan la investigación de los subtemas asignados, deben presentar sus conclusiones al grupo. (p.24)

Para el cierre, cada equipo de trabajo elabora un cartel ilustrativo que presenta al resto de participantes.

Sesión 6

Eje temático: Salir del círculo (Ministerio de Educación Pública, 2011, p. 45) y resolución de conflictos.

Objetivo: Generar un espacio de reflexión tendiente a la búsqueda de alternativas en la resolución de conflictos.

Procedimiento: Se forma un círculo en el que las personas participantes, de pie, traban fuertemente sus brazos. Previamente se ha sacado del grupo una persona, o tantas como veces se quiera repetir la experiencia, a las que se aleja del grupo. La consigna que se les da es que una a una será introducida dentro del círculo, y tendrá dos minutos para "escapar del mismo sea como sea".

A las personas que conforman el círculo se les explica que deben evitar las fugas "por todos los medios posibles", pero si se da el caso en que una de las personas "presas" pide verbalmente que se le deje abandonar el círculo, este se abrirá y se le dejará salir.

Luego se pueden sentar en el suelo o en sus respectivos pupitres y se procederá a la evaluación y reflexión grupal, buscando determinar cuál era el conflicto, cómo se han sentido los participantes y las participantes, se analizan los métodos empleados por cada parte y se buscan correspondencias en la sociedad y en nuestra realidad ante diferentes situaciones o "conflictos" de la vida diaria

Tiempo: 1 lección.

Materiales: No se requieren.

Aporte relacionado con el aprendizaje cooperativo: Se implementa el uso de debate escolar como técnica de aprendizaje cooperativo mencionada por Morán y Quirós (2009):

(...) en esta actividad se siguen los siguientes pasos: elegir un tema cuyo contenido puedan manejar los estudiantes; preparar los recursos didácticos; formar grupos de cuatro miembros y dividirlos en dos pares, uno a favor y otro en contra; asignar a cada par la tarea cooperativa de aprender su posición; hacer que cada par presente su punto de vista al

otro; indicar a los pares que expongan convincentemente la posición opuesta, y hacer que los miembros del grupo lleguen a un consenso y redacten un informe del grupo que incluya su posición conjunta y sus respectivos fundamentos. (p. 23)

Apéndice C. Consentimiento informado

**UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO
MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA**

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Para participar en una investigación psicopedagógica)

(El efecto de la metodología de aprendizaje cooperativo en el desarrollo de la competencia emocional en un grupo de estudiantes de sétimo año del Liceo Santo Domingo, en Heredia, circuito 05, durante el 2012)

Nombre del Investigador Principal: Licda. Ileana M. Arce Valerio

Nombre del participante: _____

• **PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN:**

Realizar una investigación como requisito del Seminario Profesional Aplicado a la Investigación, correspondiente a la Maestría en Psicopedagogía de la Universidad Estatal a Distancia. Se espera obtener información que favorezca los procesos de enseñanza-aprendizaje. La participación durará hasta el mes de agosto del presente año.

A. ¿QUÉ SE HARÁ EN LA INVESTIGACIÓN?:

Si acepto participar en este estudio, se me realizará lo siguiente: aplicación de cuestionario para determinar el efecto de la metodología de aprendizaje cooperativo. Se hará de forma escrita e individual con un promedio de duración de veinte minutos.

B. ¿CUÁLES SERÍAN LOS RIESGOS?:

La participación en este estudio no implica riesgos.

C. ¿CUÁLES SERÍAN LOS BENEFICIOS?:

Como resultado de mi participación en este estudio, el beneficio que obtendré será la participación cooperativa con mis compañeros y compañeras y la búsqueda de fortalecer la empatía, la responsabilidad, asertividad, toma de decisiones y regulación emocional en mi desarrollo personal, también es posible que este conocimiento beneficie a otras personas en el futuro.

D. Antes de dar su autorización para este estudio usted debe haber recibido indicaciones orales por parte de la investigadora Ileana M. Arce Valerio y recibir la contestación satisfactoria a todas sus preguntas. Si quisiera información más adelante, puedo obtenerla llamando a la investigadora al teléfono número _____ (7:00 a.m. a 3:00 p.m.). Además, puede consultar sobre el estudio a la Maestría en Psicopedagogía al teléfono:

_____.

- E. Recibiré una copia de esta fórmula firmada para mi uso personal.
- F. Mi participación en este estudio es voluntaria. Tengo el derecho de negarme a participar o a discontinuar mi participación en cualquier momento.
- G. Mi participación en este estudio es confidencial, los resultados podrían aparecer en una publicación científica o ser divulgados en una reunión científica pero de una manera anónima.
- H. No perderé ningún derecho legal por firmar este documento.

CONSENTIMIENTO

He leído o se me ha leído, toda la información descrita en esta fórmula, antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y éstas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio.

Nombre, cédula y firma del sujeto (niños mayores de 12 años y adultos)

Fecha: _____

Nombre, cédula y firma del Investigador que solicita el consentimiento

Fecha: _____

Nombre, cédula y firma del padre/madre/representante legal (menores de edad)

Fecha: _____