



UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA
VICERRECTORÍA ACADÉMICA
ESCUELA DE EDUCACIÓN
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO
MAESTRÍA EN PSICOPEGADOGÍA



UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA
VICERRECTORÍA ACADÉMICA
ESCUELA DE EDUCACIÓN
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO
MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA

Trabajo Final de Graduación para optar por el grado de
Magister en Psicopedagogía

Tema:

**EL APRENDIZAJE INTEGRAL COMO COMPLEMENTO DE LA FORMACIÓN
ACADÉMICA EN EL CONTEXTO DEL AULA REGULAR**

Una experiencia con el Proyecto de Creación de Centros Educativos Bilingües
Francés-Español; Escuela República Francesa, Taras Cartago

Estudiante: Licda. Adriana Vindas González.

Setiembre 2015

RESUMEN

La presente investigación presenta una propuesta de educación integral para el trabajo con niñez, específicamente en edad escolar. Esta se desarrolló durante el II semestre del 2014 con un grupo de estudiantes de sexto grado, de la Escuela República Francesa de Taras, Cartago, circuito 05.

Para que una propuesta educativa sea integral, es necesario que considere al ser humano desde sus características biopsicosociales. Por tanto, además del trabajo con la población estudiantil en el aula, se realizó un abordaje con sus familias y se planificaron actividades de aprendizaje colaborativo acorde con las capacidades cognitivas y emocionales del grupo de estudiantes.

Las actividades de aprendizaje colaborativo se vincularon con lo denominado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) desde 1993, como habilidades para vida. Las Habilidades para la vida son definidas como “aquellas aptitudes necesarias para tener un comportamiento adecuado y positivo, que nos permita enfrentar eficazmente las exigencias y retos de la vida diaria” (Montoya & Muñoz, 2009, p.1)

La investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo. Para el abordaje de los objetivos se construyeron, validaron y aplicaron dos dilemas morales dirigidos a registrar la presencia o ausencia de habilidades para la vida (empatía, resolución de conflictos y pensamiento crítico), se construyó una Tabla de Cotejo para el registro de las respuestas, se aplicó un cuestionario inicial y final a las familias participantes y se diseñaron e implementaron estrategias y actividades de aprendizaje colaborativo con la población estudiantil durante un periodo de cuatro meses.

Dentro de los principales resultados destaca la viabilidad del aprendizaje integral, reflejado en los puntajes obtenidos a partir de la aplicación y calificación

de los dilemas, puesto que después del desarrollo de las actividades colaborativas en el aula regular, se refleja una mayor presencia de empatía, pensamiento crítico y resolución de conflictos en la forma de abordar situaciones conflictivas.

Asimismo la incorporación de las familias propició el desarrollo de actividades de reflexión y concientización sobre el tema que devienen en la construcción de un escenario propicio para el éxito de la propuesta; por su parte la implementación de las estrategias de aprendizaje colaborativo facilitó un aprendizaje importante en cuanto a la ejecución de este tipo de propuestas y a su vez definió líneas de investigación futuras de interés no solo de educación superior, sino además a nivel nacional.

La presente investigación constituye un primer paso al acercamiento entre las acciones educativas del aula regular, y aquellas que desde la psicopedagogía u otras disciplinas afines pueden ser construidas con miras a lograr propuestas educativas integrales que garanticen abordajes educativos constructivos y de impacto para la niñez costarricense.

Palabras clave: educación integral, niñez, familias, habilidades para la vida, aprendizaje colaborativo.

TRIBUNAL EXAMINADOR

(Nombre) _____ (Firma) _____ DIRECTOR
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO

(Nombre) Ella María Jiménez Rodríguez (Firma) PI Olímpica
DIRECTORA ESCUELA DE EDUCACIÓN

(Nombre) Betzty Eug. Paiz Vargas (Firma) BEP
COORDINADORA MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA

(Nombre) Msc. Gerardo Arroyo _____ (Firma) _____
DIRECTOR(A) DE TRABAJO FINAL DE GRADUACIÓN

(Nombre) Dr. Andrés Castillo Vargas Andrés Castillo V. (Firma) Andrés Castillo Vargas LECTOR(A)
EXTERNO

Dedicatoria

A Noelia y María del Mar, quienes han sido el motor para la culminación de este proyecto, y han comprendido a su corta edad el valor de la solidaridad y el apoyo familiar para el alcance de logros y metas en la vida.

A la niñez costarricense, que convoca a profesionales en diversas áreas a realizar procesos investigativos dirigidos a dibujar sonrisas y a creer que es posible colaborar en los procesos formativos de personas más felices.

A cada uno de los miembros de mi familia, sin quienes alcanzar este sueño hubiese sido imposible.

Agradecimientos

A Dios, arquitecto de la creación y fuerza de la vida, quien permitió que lograra concluir esta etapa de vida y formación profesional.

A la Escuela República Francesa de Taras, quienes creyeron y permitieron la realización de esta investigación.

Al profesor Alfonso Naranjo, participante del proyecto de Secciones Bilingües del Ministerio de Educación Pública. Docente ejemplar, con disposición y amor hacia sus estudiantes, quien dedicó importantes horas a coordinar y desarrollar acciones asociadas a este trabajo con la convicción de estar incidiendo positivamente en la vida de sus estudiantes.

A mi Director de Tesis, Gerardo Arroyo, quien con su paciencia y humildad acompañó este proceso, cada comentario y devolución siempre resultó pertinente y relevante.

Al lector de tesis, Andrés Castillo quien siempre se mantuvo cerca y cuyo interés y motivación influyeron enormemente en que lograra culminar el proyecto iniciado; su sencillez, sinceridad y alegría por la vida hacen posible la construcción de propuestas investigativas dirigidas a impactar de manera positiva la vida de las personas involucradas.

Contenido

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	9
1.1 Tema.....	10
1.2 Justificación y problema de investigación	13
1.3 Antecedentes.....	17
1.4 Objetivos.....	25
CAPÍTULO II: MARCO TEORICO REFERENCIAL	27
2.1 La política educativa costarricense hacia el siglo XXI	28
2.2 El aprendizaje integral	32
2.3 El holismo	35
2.4 La teoría del desarrollo ecológico	39
2.5 Habilidades para la vida.....	42
2.6 El aprendizaje colaborativo	47
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	51
3.1 Paradigma de Investigación.....	52
3.2 Enfoque de investigación.....	53
3.3 Tipo de investigación	53
3.4 Alcance temporal del estudio	54
3.5 Profundidad u objetivo de investigación	55
3.6 Sujetos y fuentes de información.....	55
3.7 Población participante.....	56
3.8 Fuentes de información.....	59
3.9 Técnicas de recolección de información	59
3.10 Descripción y validación de instrumentos	60
3.12 Criterios para garantizar la calidad y validez de la información	68
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	70
4.1. Correlación entre objetivos planteados y resultados	71
4.2 Discusión general de resultados a la luz de las teorías del marco teórico referencial y de las categorías de análisis (presencia o ausencia de habilidades para la vida: empatía, resolución de conflictos y pensamiento crítico).....	96
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	105
5.1 Conclusiones.....	106
5.2 Desafíos y consideraciones en la implementación de la propuesta.	108
5.3 Recomendaciones	111
REFERENCIAS	114
ANEXOS	118
Anexo 1	119
Anexo 2	123
Anexo 3.....	126

Anexo 4	131
Anexo 5	134
Anexo 6	137
Anexo 7	141

Índice de Figuras y Tablas

FIGURAS

Figura 1. Representación gráfica de los componentes de la teoría del desarrollo ecológico.....	42
Figura 2. Imágenes de sesión de trabajo colaborativo 1	87
Figura 3. Imágenes de sesión de trabajo colaborativo 1	88
Figura 4. Imagen de máscaras “El cadejos” y La Llorona.....	90
Figura 5. Imágenes de sesión de trabajo colaborativo 2.....	93
Figura 6. Imágenes de Taller con familias.....	96

TABLAS

Tabla 1. Relación entre objetivos investigativos y técnicas metodológicas.....	59
Tabla 2. Proceso de construcción y validación de instrumentos.....	60
Tabla 3. Indicadores y definiciones para análisis de la información.....	64
Tabla 4. Definición de habilidades para la vida (empatía, resolución de conflictos y pensamiento crítico), desde las familias participantes.....	73
Tabla 5. Resultados primera aplicación de Dilema I	79
Tabla 6. Resultados primera aplicación de Dilema II	81
Tabla 7. Resultados segunda aplicación de Dilema I	82
Tabla 8. Resultados segunda aplicación de Dilema II	83
Tabla 9. Comparativo entre resultados de aplicación de Dilema I.....	97
Tabla 10. Comparativo entre resultados de aplicación de Dilema II.....	100

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1.1 Tema

En la actualidad quienes trabajan en el área educativa, se encuentran frente a varios retos fundamentales; uno de ellos es lograr abordajes integrales complejos de las situaciones cotidianas. Según algunos teóricos como Morín (1999), es necesario comprender que:

el conocimiento pertinente debe enfrentar la complejidad, lo que significa entender que todo está tejido junto; en efecto, se señala que hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo. Por esto, la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad (pp. 15-16).

En Costa Rica existe una política educativa plasmada en el documento denominado *“La educación hacia el siglo XXI”* (1994), en la cual se define un camino hacia la construcción de procesos educativos en las aulas, que sean concordantes con una visión integral de ser humano y se nutran de lo denominado por tal documento, como las tres posiciones filosóficas que componen la propuesta educativa costarricense, a saber: el humanismo, el racionalismo y el constructivismo (Chavarría, 2010).

Considerando la anterior caracterización de la educación costarricense de los tiempos actuales, la presente investigación propone la utilización de herramientas y procedimientos prácticos, interpretativos y colaborativos; con el objetivo de lograr acciones que releven en la práctica cotidiana, la pertinencia y posibilidad de la educación integral o compleja en los centros educativos, concretamente en el escenario de la escuela.

Una particularidad de esta investigación es la condición de proyecto educativo en una segunda lengua. En Costa Rica en el año 1994, el Ministerio de Educación Pública inició la enseñanza del francés, inglés e italiano en los Centros Educativos de Enseñanza Primaria Pública, con el objetivo de “formar

ciudadanos críticos, capaces de comunicarse con el mundo y de entender mejor su propia cultura, productores capaces de pensar y expresarse con claridad y rigurosidad, preparados para "aprender a aprender", que tengan posibilidades reales de acceso al conocimiento científico y al uso efectivo de la tecnología". De esta manera, se pretendía lograr una mejor integración económica y cultural de Costa Rica a la comunidad mundial. (Arce, Gamboa, Glock, Paitel & Sánchez, 2001, p. 3).

Posteriormente, en el 2000, se inició la enseñanza bilingüe a los niños a partir de los cinco años, con la finalidad de brindar mayores oportunidades a la niñez costarricense.

El proyecto de enseñanza bilingüe (2001) destaca las ventajas y oportunidades a nivel cognoscitivo, de intercambio y apertura a otras culturas, costumbres, hábitos, entre otros, como colaboración al proceso de construcción de personas críticas y con apertura para integrarse a la presente época planetaria, donde se requiere la presencia de sentimientos de solidaridad y humanidad con los semejantes y velar por la calidad de vida de los ciudadanos del mundo.

Por otra parte, las habilidades para la Vida en las Escuelas es una iniciativa internacional promovida por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 1993, con el objetivo de que niñas, niños y jóvenes adquieran herramientas psicosociales que les permitan acceder a estilos de vida saludables. Según la OMS estas habilidades son "aquellas aptitudes necesarias para tener un comportamiento adecuado y positivo, que nos permiten enfrentar eficazmente las exigencias y retos de la vida diaria" (Montoya & Muñoz, 2009, p. 1).

En el marco de la presente investigación se enfatizó en la posibilidad y pertinencia de la educación integral o compleja en el contexto del aula regular, se destacó la necesidad del abordaje de los procesos educativos considerando la población estudiantil como elemento medular del proceso y a los sistemas familiares como elementos intrínsecos a estos.

El proceso investigativo, por tanto, y según este principio se constituyó, en un espacio de reflexión y accionar educativo, desde un paradigma de aprendizaje que pensó como centro al ser humano, pero que primordialmente facilitó que tanto el personal docente como la población estudiantil participante percibieran los procesos educativos como una posibilidad real de disfrute y como un lugar donde se potencia el desarrollo de habilidades necesarias para la vida, que contribuyan a la constitución de personas más felices y completas.

Esta propuesta se presenta como ejemplo de educación integral, pues articula el proyecto de secciones bilingües con el desarrollo de habilidades para la vida (tanto en los y las estudiantes como en sus familias), mediante una experiencia de aprendizaje integral en los procesos formativos de un grupo de sexto grado de la Escuela República Francesa de Taras Cartago, circuito 05.

Pretende, por tanto, ser una puesta en práctica y una especie de espejo social de lo que es posible lograr por medio de abordajes integrales, además la incorporación de la teoría de habilidades para la vida, que de acuerdo con la OPS (2001), permite aseverar según resultados de evaluación de los programas ya aplicados en algunas poblaciones “que el desarrollo de las habilidades para la vida puede retrasar el inicio del uso de drogas, prevenir conductas sexuales de alto riesgo, enseñar a controlar la ira, mejorar el desempeño académico y promover el ajuste social positivo. (OPS, 2001, p.5)

Finalmente, es importante señalar que, aunque existen a nivel nacional propuestas educativas denominadas integrales, esta pretende registrar el impacto de la incorporación de los sistemas familiares y de la implementación de estrategias didácticas dirigidas a la consecución de habilidades para la vida, en el aula regular; intentando con ello, además, esbozar una respuesta a las demandas de la complejidad e interconexión de los tiempos actuales, se

propone tal como lo planteó Boff (2000) “integrar espíritu, cuerpo y vida humana para trascender la dicotomía que ha existido entre espíritu y cuerpo”(p.5).

1.2 Justificación y problema de investigación

¿Es posible desarrollar habilidades para la vida en el aula regular de la sección 6ª de la Escuela República Francesa de Taras, Cartago mediante técnicas de aprendizaje colaborativo coherentes con un enfoque de aprendizaje integral?

La presente investigación pretende ser un paso coherente con las intenciones de la política educativa costarricense hacia el siglo XXI y las declaraciones universales sobre el desarrollo educativo; según Chavarría (2010):

encontramos un cambio paradigmático que obliga al ser humano a replantearse su visión de mundo desde una postura deshumanizante hacia una espiritual-humanista. Se suscribe una visión transdisciplinaria en la cual las ciencias sociales y las humanas se interconectan para dar respuestas éticas a problemas que afectan la sobrevivencia futura. Además se define un perfil de persona costarricense así espiritual, digna, libre y justa, un ciudadano capaz de ejercer su rol como tal en una democracia participativa, una persona Solidaria, o sea Empático con las necesidades de los demás y de las futuras generaciones, desde una visión de desarrollo ético sostenible, Capaz de comunicarse con el mundo de manera inteligente, pensador independiente, flexible, crítico, teniendo como guía los derechos y los deberes humanos (p.23)

El párrafo anterior derivado de la política educativa costarricense en vigencia, sugiere que las acciones educativas deben considerar la formación humana, en

aspectos tales como empatía, solidaridad, comunicación; desde un enfoque transdisciplinario que tenga como centro al estudiante. Estos abordajes integrales deben desarrollarse en las aulas regulares y a partir de acciones interdisciplinarias que potencien las acciones; ésta investigación constituye en sí misma, una propuesta de abordaje que busca mediante el aprendizaje colaborativo y las habilidades para la vida, lograr un abordaje integral de la población estudiantil. Es un claro ejemplo de interacciones disciplinarias, en donde el psicopedagogo puede servir de puente estratégico para el diseño e implementación de las mismas.

Ahora bien, en la Declaración de Santiago de Chile, del 11 de junio de 1993, se señaló:

La alta conveniencia de impulsar una nueva etapa de desarrollo educativo, la cual requiere modernizar la gestión de los Ministerios de Educación y de la escuela, dar prioridad a la educación inicial y a la calidad de los aprendizajes en los primeros grados de la educación básica, especialmente en zonas urbano marginales y rurales, ya que, por su carácter instrumental, estos aprendizajes facilitan el acceso a la cultura y el desarrollo personal y son base para seguir aprendiendo más y mejor. (Art.1, p.41, citado en Chavarría, 2010, p.6)

Este segundo documento refiere a la necesidad de abordaje de comunidades denominadas socialmente vulnerables (tal como la comunidad de Taras de Cartago) y evoca nuevamente al planteamiento de aprendizajes de calidad que colaboren con el acceso a la cultura y el desarrollo personal.

Ambas referencias visualizan a la sociedad como un ecosistema, donde todas las partes son fundamentales; invitan al desarrollo de propuestas educativas que consideren elementos adicionales a los ya estipulados en las actuales propuestas educativas.

Es consigna del proyecto de Creación de Centros Bilingües la incorporación de ciudadanos más complejos en el siglo XXI y esto requiere de propuestas educativas más integrales y de la consideración de los sistemas familiares como espacios medulares en la conformación de ese ser humano integral, con competencias y capacidades correspondientes con las necesidades sociales y planetarias actuales.

Una posibilidad para el desarrollo de estos escenarios educativos es la incorporación de las denominadas habilidades para la vida en las actuales propuestas curriculares. Las habilidades para la vida han sido definidas por la OMS (1993) y OPS (2001) y constituyen una opción para desarrollar las destrezas planteadas en las directrices de la política educativa costarricense, como posibilidad en los procesos de conformación de seres humanos espirituales y sociales.

La presente investigación propone estrategias didácticas que, desarrolladas en el espacio del aula regular, colaboren con la potenciación de las habilidades para la vida. Es un planteamiento para que desde la cotidianidad los y las participantes vivencien los beneficios de una educación integral como complemento a los procesos educativos regulares.

Si se parte de la idea acerca de la colaboración en la conformación de habilidades, se puede pensar en estudiantes que además de un idioma adicional, puedan desarrollarse de manera segura y feliz acompañados de un sistema familiar en armonía. De manera que los resultados de la presente investigación permiten mostrar procesos de construcción de personalidades más integrales y en coherencia con las necesidades actuales del planeta, entre ellas, la solidaridad y la empatía, elementos contemplados en las políticas educativas vigentes.

El texto del Consejo Superior de Educación Costarricense (2008) se refiere a la finalidad de la educación como espacio para la formación integral y la plena realización de los y las estudiantes. Destaca que

todas las políticas educativas, las directrices que se emitan, los programas, la normativa que se dicte, los proyectos que se planeen y las acciones educativas que se ejecuten – así como cada gestión o acto administrativo que se realice – deben estar impregnadas de esta idea central; responder a ella y mantener siempre como su norte la construcción permanente, la consolidación, el fortalecimiento, la diversificación y el crecimiento de centros educativos de calidad para garantizar la excelencia en educación. (p.8).

Han S, Northoff G, Vogeley K, Wexler B, Kitayama S, Varnum M (2013) han destacado la relevancia de los sistemas sociales en los procesos de aprendizaje de los seres humanos; otros autores, como Tomasello y Vaish (2013), destacan la influencia de la cultura y los procesos de socialización en cuanto al desarrollo de la moral y las conductas cooperativas humanas, razones por las cuales en la presente propuesta se incluyen los sistemas familiares y se visualiza al estudiante como nodo donde confluyen varios subsistemas y la familia es uno de ellos. De manera que, pensar en una propuesta que delimite los pasos hacia esa integralidad es de relevancia para el ámbito educativo nacional y representa una necesidad de abordaje, en la cual debe participar y dar cuenta la psicopedagogía.

1.3 Antecedentes

A nivel nacional, no se encontraron investigaciones directamente relacionadas con el tema, que constituyan un punto de partida para la presente investigación. A nivel internacional sí existen investigaciones que pueden correlacionarse con la importancia de los procesos de aprendizaje integral, de la consideración del ser humano como parte de un sistema de elementos que influyen en su constitución tanto mental como en sus pautas de comportamiento social y de la pertinencia de la puesta en práctica de programas para el desarrollo de habilidades para la vida, que consideren tal integralidad humana.

Ámbito internacional

Se consideraron como antecedentes, investigaciones referidas a la importancia del aprendizaje y procesamiento de las emociones en la vida de las personas, la relevancia de las habilidades colaborativas y el desarrollo moral así como la influencia cultural en los procesos del cerebro humano y, por ende, de los comportamientos sociales.

Han S, Northoff G, Vogeley K, Wexler B, Kitayama S, Varnum M (2013) describen desde las neurociencias culturales (CN) la relación entre la cultura y las funciones cerebrales en los seres humanos, uno de los resultados de su investigación fue demostrar la relación intrínseca existente entre lo natural y lo social en los procesos de desarrollo de la mente humana.

Por su parte, Tomasello, & Vaish A. (2013) presentan una perspectiva de la evolución de la moral humana desde diversas formas de cooperación; partiendo del supuesto que para ejercer conductas cooperativas, los seres humanos deben suprimir los propios intereses y comprender que están en la misma

jerarquía de importancia que los de los demás. En su artículo rescatan la necesidad del desarrollo de empatía y las influencia del grupo y normas sociales en el desarrollo de conductas cooperativas, concluyen que para el desarrollo moral, la humanidad ha llevado un proceso evolutivo en lo referente a habilidades y motivaciones para cooperar con los demás y la ontogenia de estas habilidades y motivos se desarrolla en parte natural y en parte como resultado de los contextos socioculturales e interacciones.

Niedenthal & Brauer M. (2012) intentan responder sobre la importancia de las emociones humanas, se destaca de esta investigación los supuestos sobre la importancia del procesamiento emocional y su correlación con el éxito o no en situaciones sociales. Los investigadores destacan hallazgos lo que ellos denominan “el aprendizaje y comprensión de la emoción vicaria” en los comportamientos de diadas o grupos de personas. Al examinar la cultura los investigadores pueden derivar categorías de cultura, modelos o valores que permiten caracterizar las emociones y, finalmente, concluyen que el procesamiento de la emoción es un requisito para una vida social exitosa.

Huston y Bentley (2010), en *Annual Reviews*, “Desarrollo Humano en contexto sociales”, señalan como referente la teoría de Bronfenbrenner (1978), acerca de la Ecología del Desarrollo Humano, y ponen en manifiesto la preponderancia de considerar a los sistemas que forman parte de la cotidianidad del ser humano, para el estudio de sus procesos constitutivos.

Los antecedentes citados han sido considerados, pues refieren y dan argumentos científicos a la correlación entre desarrollo de habilidades sociales, emoción y aspectos culturales.

Las políticas educativas ponen en discusión la necesidad de procesos formativos escolares que incluyan aspectos humanos dirigidos a lograr un mayor éxito social y de inserción cultural en los futuros escenarios; de manera que es preponderante revisar y recuperar experiencias que permiten validar la necesidad de desarrollar acciones integrales en los abordajes educativos para alcanzar con éxito los objetivos educativos solicitados.

En cuanto a cómo y cuáles habilidades sociales desarrollar, la teoría de “Habilidades para la Vida en las Escuelas” aparece como un importante antecedente. Esta teoría es una iniciativa internacional promovida por la Organización Mundial de la Salud (OMS) a partir de 1993, con el objetivo de que niñas, niños y personas jóvenes adquieran herramientas psicosociales que les permitan acceder a estilos de vida saludables. Según la OMS estas habilidades son “aquellas aptitudes necesarias para tener un comportamiento adecuado y positivo, que nos permiten enfrentar eficazmente las exigencias y retos de la vida diaria” (Montoya & Muñoz, 2009, p. 1).

Según un informe de la OPS (2001), un enfoque de habilidades para la vida propicia el desarrollo de destrezas que permiten a los adolescentes adquirir las aptitudes necesarias para el desarrollo humano y lograr enfrentar en forma efectiva los retos de la vida diaria. También textos como el de Montoya. I, Muñoz I; (2009); Mangrulkar.L, Posner.M, Vincel. W.C. (2001), constituyen antecedentes de la puesta en práctica de programas educativos relacionados con el desarrollo de habilidades para la vida.

Tanto Hannesey y Amabile (2010) como Sánchez (2011) señalan en los resultados de sus investigaciones que el salón de clases es el lugar de aplicación de la psicología social de la creatividad y que el desarrollo de la creatividad de estudiantes es crucial para el avance económico, científico, artístico, social y cultural; además proponen que las personas son más creativas

cuando sus motivaciones se basan en sus intereses, disfrute y satisfacción hacia sí mismos (motivaciones intrínsecas)

Ámbito nacional:

En el ámbito nacional se destacan dos trabajos de investigación que refieren la necesidad del abordaje social para la comprensión y formación de procesos educativos integrales.

La investigación realizada por Tenorio (2011) describe el impacto de la implementación de talleres de educación popular con la población de Punta Chomes, Puntarenas. Es importante destacar que mediante el desarrollo de éstos, la investigadora buscó la transformación social, para evitar el uso de la violencia como recurso en la resolución de conflictos. Esto puede interpretarse como el desarrollo de un espacio socioeducativo que rinde frutos importantes a nivel social, e impacta al sistema familiar.

Por su parte, Sánchez (2011) realiza una investigación en la que logra demostrar la importancia de las actividades extracurriculares en el desarrollo académico, emocional y social de un grupo de jóvenes de la región sur de Puntarenas. Esta investigación sienta un antecedente puesto que considera la importancia del medio social y las actividades adicionales a las desarrolladas en el aula, como aspectos fundamentales de una educación integral y formadora para la vida de los y las estudiantes y sus familias.

Como antecedente local, se destacan algunos aspectos de la historia y el contexto de la Escuela República Francesa de Taras, Cartago; a partir del documento: Escuela República Francesa de Taras (2009) "Monografía Escuela República Francesa"

El Centro Educativo República Francesa se encuentra ubicado en la provincia de Cartago, cantón Central y en el distrito San Nicolás. Pertenece al circuito 05 del Ministerio de Educación Pública (MEP)

Sobre la estructura socioeconómica del distrito, se distinguen tres situaciones: un nivel medio alto, un nivel medio que por lo general posee trabajo fijo, que satisface las necesidades básicas y les permite desarrollarse en un ambiente social estable y un tercer grupo con un nivel socioeconómico bajo, el cual generalmente se ubica en el precario denominado “Los Diques”, donde las familias viven en condiciones de extrema pobreza, con múltiples problemas sociales como alcoholismo, drogadicción, prostitución, desempleo, lo cual se refleja en la inseguridad ciudadana.

En lo referente al sector educativo, San Nicolás cuenta con jardines de niños en todas las escuelas que conforman el distrito, con un Centro de Educación y Nutrición (CEN) y un jardín de niños privado. Hay seis centros educativos de educación primaria y tres centros educativos de educación secundaria.

Además, cuenta con el programa “Nuevas oportunidades” y un Taller del Instituto Nacional de Aprendizaje (INA).

En el sector salud existen cinco Equipos Básicos de Atención Integral de la Salud (EBAIS), clínicas privadas, farmacias y un centro de odontología público para estudiantes, ubicados en Loyola.

Existen espacios de recreación, transporte público y seguridad pública (Guardia Civil, vigilancia particular y policía comunitaria)

La Escuela de San Nicolás de Cartago funciona desde el siglo pasado y se ubicó en diversos edificios alquilados. Fue en 1865 cuando se compra un lote por medio de colaboración de vecinos a favor de la institución pública.

En 1890 se construye una escuela de adobe, la cual se llamó Escuela Santa Mónica, pero fue muy dañada en el terremoto de 1910.

En 1923 se inician gestiones para construir el edificio escolar, en San Nicolás, ya que la instalación donde se prestaban servicios, carecía de las condiciones mínimas requeridas por la sección de inspección de construcciones escolares, por lo anterior se solicita ayuda al diputado Jorge Ortiz. Así el 21 de agosto de 1923 el Congreso Constitucional aprueba mediante decreto N.179 el dinero para lograr la construcción del edificio.

Aproximadamente en julio de 1927, se termina de construir el edificio escolar de San Nicolás y se amuebla mediante colaboraciones, contribuciones y coordinaciones de maestros, dirección y vecinos (Según consta en Acta de reunión pública, con fecha 19 de octubre de 1924).

Para 1934, se construye el edificio escolar llamado “Escuela Mixta de San Nicolás” y en 1936 se dedica la graduación de estudiantes al Gobierno Francés, quien hace una especial donación de dinero para realizar mejoras al edificio y dona la campana que actualmente tiene la Institución. Así, en el año 1937 la Junta de Educación decide ponerle a la escuela el nombre de “Escuela República Francesa”, con el propósito de que Francia a través de la embajada continúe apoyando a la institución educativa.

Este edificio original estaba ubicado frente a la Carretera Nacional, vía por la que transitaban muchos vehículos en ese tiempo, de manera que la población infantil sufría peligro, incluso se registran muertes accidentales debidas a la ubicación. Tal razón motiva a partir de 1972 la construcción de un nuevo edificio, que es el que actualmente alberga la Institución.

De la anterior recopilación histórica se derivan varios aspectos importantes, que hacen de la Institución un lugar idóneo para el desarrollo de proyectos como el actual:

- ✓ Un interés comunal histórico por el desarrollo y mejora de la educación en San Nicolás de Cartago.
- ✓ Esfuerzos permanentes para el mejoramiento del proyecto educativo; desde coordinaciones voluntarias para la adquisición de mobiliario, alianzas estratégicas para logro de financiamiento, desarrollo de proyectos comunales, entre otros.
- ✓ La alianza con la República de Francia ha gestado importantes oportunidades de desarrollo para la población estudiantil, actualmente puede verse la presencia del proyecto de centros educativos bilingües Francés- Español.

De manera que el desarrollo de la presente propuesta pretende colaborar en este proceso histórico de búsqueda de calidad educativa para la población que asiste a la “Escuela República Francesa”

Dentro de las limitaciones generales que presentan las investigaciones referidas, destaca su articulación parcial con el tema de investigación, puesto que refieren a los procesos de aprendizaje y procesamiento de emociones como requisito para una vida social exitosa, relevancia de las habilidades colaborativas y desarrollo moral, la influencia cultural y los comportamientos sociales, la importancia del procesamiento emocional y su correlación con el éxito o no en las situaciones sociales, la necesidad de considerar los sistemas que forman parte de la cotidianidad del ser humano para el estudio de sus procesos constitutivos, pero no vinculan ninguno de los hallazgos directamente con el área de la psicopedagogía o las propuestas educativas.

Por su parte la iniciativa de la OMS para la adquisición de herramientas psicosociales que le permitan a la niñez y juventud acceder a estilos de vida saludable mediante comportamientos adecuados y positivos que permitan enfrentar eficazmente las exigencias y retos de la vida diaria, refiere a que tales herramientas psicosociales (Habilidades para la vida), pueden ser abordadas exitosamente en espacios formativos, pero no propone líneas de desarrollo temático específico, ni refiere a ejemplos directos en salones de clase regulares.

El destacar el salón de clases como un lugar idóneo para el desarrollo de la creatividad en los estudiantes, nos presenta como oportunidad el desarrollo de la temática en el aula regular, pero nuevamente la propuesta investigativa no indaga en formas adecuadas que permitan el cumplimiento de la tarea.

Finalmente las investigaciones nacionales que destacan una experiencia de implementación de talleres para la reducción de la utilización de violencia como medio de resolución de conflictos y la importancia de las actividades extracurriculares para el desarrollo académico; ponen de manifiesto la relevancia de la utilización de espacios socioeducativos y la necesidad de re-pensar la propuesta educativa más allá de la academia, pero son esfuerzos separados, a diferencia de la actual investigación que propone articularlos mediante la incorporación del profesional en psicopedagogía como facilitador de encuentros disciplinares.

1.4 **Objetivos**

Objetivo general

Generar una propuesta de aprendizaje, que mediante estrategias de aprendizaje colaborativo, contribuya al desarrollo de las habilidades para la vida en las familias y la población estudiantil del sexto A de la Escuela República Francesa de Taras.

Objetivos específicos

1. Registrar el conocimiento que tiene la población estudiantil de la sección de 6-1, de la Escuela República Francesa y sus familias, respecto de las habilidades para la vida y su papel en el desarrollo integral de los seres humanos.
2. Implementar en el aula regular estrategias de aprendizaje colaborativo para la potenciación o desarrollo de la empatía, el pensamiento crítico y la resolución de problemas.
3. Involucrar a los sistemas familiares, mediante espacios socioeducativos, en el proceso de desarrollo de las habilidades para la vida.
4. Evaluar el impacto, a partir de la aplicación de las estrategias de aprendizaje colaborativo y educación popular, en los participantes de la experiencia (estudiantes y familias)

Alcances y limitaciones

Se espera registrar los conocimientos que tienen las familias sobre las Habilidades para la vida (empatía, resolución de conflictos y pensamiento crítico), así como visibilizar la presencia o ausencia de tales habilidades en la resolución de un Dilema moral cercano a la vida de la población estudiantil participante.

Los dilemas morales se construyeron de manera integral con el profesor de la clase buscando lograr cercanía con la realidad de los participantes, y tratando de lograr identificación con los mismos. De la misma manera se validaron con un grupo de chicos de edad similar, para constatar la comprensión del lenguaje y el interés que podría generar, intentando así subsanar las limitaciones más relevantes que pueda tener este instrumento.

Una vez reconocidos tanto los conocimientos como la presencia de las habilidades, se propone mediante acciones articuladas (investigadora-maestro a cargo del grupo), implementar las estrategias colaborativas y desarrollar los espacios socioeducativos con las familias para ampliar los conceptos y potenciar la presencia de las habilidades.

Una de las limitaciones más compleja de abordar, es la cantidad de familias participantes, puesto que la participación es voluntaria e implica un desplazamiento al centro educativo. Asimismo la cantidad de niños/niñas se espera sea regular al pertenecer al grupo escolar, pero no se tiene garantía de la misma, y también la participación está circunscrita al deseo de cada persona menor de edad de participar en la experiencia.

Finalmente, la puesta en práctica de las acciones pedagógicas colaborativas y la implementación de los espacios socioeducativos, sugiere un éxito en la propuesta, pero es imposible predecir los alcances de la misma, solo será posible, registrarlos en un momento determinado.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

El siguiente marco teórico rescata definiciones y posiciones pedagógicas preponderantes para el desarrollo e interpretación de los resultados de la presente investigación. Es fundamental comprenderlas como un entramado de acciones y pensamientos, que, en conjunto, sostienen lo que se ha denominado como propuesta de aprendizaje integral.

La necesidad de la integralidad responde a la complejidad de los tiempos, a las demandas de la población y fundamentalmente brinda insumos para el proceso de construcción de propuestas educativas integrales en aulas regulares.

Se propone en este capítulo un recorrido teórico, cuyo objetivo fundamental es repensar las propuestas educativas costarricenses desde los postulados de una Política Educativa costarricense dirigida a mejorar los procesos de formación de seres humanos de cara al siglo XXI. Para ello se señala y revisa lo considerado por varios autores como “educación integral”, destaca procedimientos didácticos para propiciar aprendizajes colaborativos e incluye las teorías del holismo y el desarrollo ecológico como posición paradigmática, lo cual permite comprender la educación como un paso de vida del ser humano, que está íntimamente ligado con las demás vivencias cotidianas. Es precisamente, en tales vivencias y en este contexto, que se destaca el tema de habilidades para la vida, como herramienta que en el contexto global humano, posibilita el desarrollo armónico de vivencias cotidianas.

2.1 La política educativa costarricense hacia el siglo XXI

Según Chavarría (2010), la política educativa vigente en el Sistema Educativo Costarricense se sustenta en el acuerdo tomado por el Consejo Superior de Educación en noviembre de 1994, en el marco estratégico denominado "Política Educativa hacia el Siglo XXI".

Esta política busca desarrollar un plan estatal y superar los planes que cada cuatro años eran modificados por las administraciones de las presidencias entrantes y su objetivo fundamental es “fomentar el desarrollo integral del ser humano en un plano de igualdad de oportunidades” (Chavarría, 2010, p.3).

El plan se formuló considerando las demandas de la realidad nacional (sostenible y equitativa), busca cerrar las brechas en la educación costarricense y contiene además ideales de excelencia académica.

Se señalan como fuentes filosóficas que nutren la política educativa: el humanismo, el racionalismo y el constructivismo. Según Chavarría (2010)

el humanismo se percibe como el “Para qué se aprende.” Parte de la toma de conciencia que permite el conocimiento de la globalidad y de la persona como ser integral, con una visión responsable del futuro. Implica la internalización de valores de solidaridad con las generaciones futuras con base en los valores de generaciones pasadas; así como la aceptación de que las diferencias superficiales o profundas entre seres humanos no pueden conducir a ningún tipo de discriminación. Significa, además, el desarrollo en el ser humano tanto de la pasión por la verdad, por la justicia, la estética y la solidaridad como la búsqueda de un equilibrio entre la diversidad cultural y étnica de la humanidad y la diversidad biológica del planeta. (p.19)

Además, se plantea la necesidad de incorporar el racionalismo, que permite responder al ¿Qué se aprende? , de cara al siglo XXI, “Lo académico debe ser considerado como el espacio para la reflexión y la construcción sistemática y rigurosa del conocimiento mediante la investigación, la experimentación y el

diálogo productivo. Con ello se procura que los actores de esta Política Educativa desarrollen el razonamiento y la facultad de conectar ideas, consciente, coherente e intencionalmente, mediante procesos de mediación activos” (Chavarría, 2010, p.19)

Finalmente el Constructivismo se relaciona con el “Cómo se aprende.”

parte del concepto de la psicología genética de que ningún conocimiento es transmitido, sino reconstruido, internamente por el sujeto. En otras palabras, el sujeto no tiene otra posibilidad de conocimiento más que actuando sobre el sujeto-objeto para establecer un diálogo que permita construir y reconstruir el conocimiento, dentro del contexto social y cultural de referencia del sujeto. Se aclara que esta acción debe: tener intencionalidad, alimentarse por los contenidos de cada disciplina, ser sistematizada y rigurosa, conducir a la construcción de productos mentales y físicos y favorecer la correlación y convergencia entre las disciplinas, dentro del marco conceptual de la Política Educativa. (Chavarría, 2010, p.19)

La política plantea que debe existir coherencia entre la práctica y las fuentes filosóficas y teóricas que la sostienen. A propósito de ellas, las fuentes deben verse reflejadas en: los planes y programas; la formación, capacitación y educación continua del educador; la evaluación; los recursos didácticos, la mediación docente y la gestión administrativa.

Según el Tercer Informe del Estado de la Educación (2010), ya existió un primer espacio de reflexión y realimentación de la propuesta, donde tanto en las universidades públicas como en las asociaciones magisteriales las críticas giraron en torno a dos temas: las “multiplicidad” de fuentes filosóficas y la

contradicción entre ellas y un posible volver a lo que los docentes denominaron “visión conductista” en detrimento de la visión constructivista.

Todavía en el 2008 el tema se mantiene vigente y así Salas, califica el escenario filosófico como “oscuro” y “confuso” y achaca a esto el que “los administradores de la educación no tengan claro cuál es su posición teórica ni la procedencia de las tecnologías que fundamentan su práctica.” Agrega Salas que “en donde más se reflejan las inconsistencias (que produce el “confuso escenario filosófico) es en los planes de estudio, la entrega de la docencia y la evaluación de los aprendizajes” (Chavarría, 2010, p.27)

Enlazado con la política educativa nacional, se encuentra un programa del Ministerio de Educación Pública, denominado EDU 2005, que tuvo como objetivo llevar a la práctica los Considerandos y Declaraciones de la Política Educativa costarricense, de una manera dialogada con los actores del sistema educativo nacional; esto es en primera instancia, padres, estudiantes, docentes e instituciones formadoras.

La finalidad del programa fue acercar la política educativa a las aulas, sin embargo, según Chavarría 2010, “la política educativa no ha terminado de llegar a las aulas”, y a pesar de los esfuerzos y la existencia de las propuestas se continua afirmando que la educación carece de norte y, por lo tanto, de calidad, e incluye la pregunta ¿Por qué se insiste en decir que “no se tiene Política Educativa?” En todo caso: ¿Por qué no se revisa y a partir de ella se mira hacia el 2025?”

Es por lo anterior que aparece como vital esta reflexión de los postulados de las políticas educativas y la correlación de estas con propuestas novedosas y articuladas con los objetivos de educación nacional.

2.2 El aprendizaje integral

En las teorías educativas del Siglo XXI, el concepto de aprendizaje integral aparece como una opción educativa más inclusiva que colabora significativamente con el desarrollo del ser humano en forma global.

Por ejemplo, lafrancesco (2005) plantea que un aprendizaje es integral cuando garantiza de manera equilibrada la adquisición de saberes, habilidades y actitudes para el desarrollo del pensamiento, el crecimiento y la autoafirmación personal, el establecimiento de relaciones con otros, con el entorno, y su sentido de vida.

Se destaca también la necesidad de considerar más elementos que los incluidos hasta el momento en la propuesta educativa regular (refiriéndose a los contenidos); se señala que un aprendizaje integral debe considerar los saberes previos, tanto (dentro como fuera de la escuela) y el contexto de los y las estudiantes como una condición ineludible en la generación de experiencias de aprendizaje

Según Waissbluth (2013) el aprendizaje integral se logra mediante la conformación de una escuela efectiva, es decir, un centro educativo, que logra de forma sostenida el aprendizaje integral de todos los estudiantes, al mismo tiempo que fortalece su propia capacidad de gestionar la mejora considerando de manera activa su contexto, social, cultural y económico.

La literatura destaca la importancia de considerar la cultura escolar, es decir, las creencias, saberes, confianzas y valores que caracterizan y convocan a los miembros de una comunidad educativa, como recurso clave para el logro del aprendizaje integral.

Para efectos de la presente investigación, se conceptualizará el aprendizaje integral, desde lo propuesto por Waissbluth (2013):

En un aprendizaje integral no existe un estudiante ideal; niños y jóvenes cambian constantemente y la escuela debe reconocer, valorar e incorporar sus características, intereses y motivaciones como el centro de su labor educativa.

El bienestar de las personas que trabajan y estudian en la escuela es clave para el logro de las metas institucionales y el aprendizaje.

Una sana convivencia entre los miembros de la comunidad educativa, basada en el respeto mutuo, solidaridad recíproca, reconocimiento y respeto por las diferencias es clave para el logro de un aprendizaje integral.

La mejor forma de “predicar y generar cambios y mejora” es desde el ejemplo personal. Las conductas y las prácticas de los actores escolares deben ser coherentes con sus declaraciones.

El trabajo en equipo permite aprender, conocer distintos puntos de vista y enriquecer las propias prácticas y desempeño laboral.

Dentro de las propuestas de educación integral, se destaca que para el desarrollo de esta, es necesaria la presencia de una visión holística.

Una perspectiva integral debe tomar conciencia frente al desarrollo holístico, de todos los procesos que se implican: el desarrollo humano, la educación por procesos, la construcción del conocimiento, la transformación sociocultural desde el liderazgo y la innovación educativa. (Iafrancesco, 2013, pp. 17 - 18)

En el 2000 un grupo de educadores conformaron la Alianza Global para la Transformación de la Educación (GATE) y señalaron 10 principios básicos para “desarrollar una educación integral dirigida a la conformación de una sociedad

sustentable, espiritual que desplegara las virtudes perennes”. Tales principios son, entre otros: la educación para el desarrollo humano, la necesidad de honrar a los estudiantes como individuos, el papel central de la experiencia en los procesos educativos, el planteamiento de una educación holista:

orientado hacia la integralidad educativa, en donde no solamente los aspectos intelectuales y vocacionales del desarrollo humano, son los que necesitan orientación y cultivo, sino también los aspectos físico, moral, estético, creativo y espiritual”, el papel del educador desde una sensibilidad artística, una práctica científica y una claridad acerca de que los temas espirituales, morales y emocionales están inevitablemente ligados al ser humano, la existencia de una posibilidad de elegir en un ambiente de libertad, la búsqueda de una educación que inste a la participación democrática, la necesidad de que las propuestas educativas se dirijan a la formación de ciudadanos globales, la educación para una cultura ecológica planetaria y la permanente conexión entre espiritualidad y educación. (Gallegos, 1999, pp. 57-63)

En una propuesta de educación integral deben considerarse las dimensiones del ser humano: espiritual, intelectual, socio- afectiva, psicomotriz, comunicativa.

lafrancesco (2005) plantea que la consideración de estas dimensiones, propiciará procesos de aprendizaje, que gestarán seres humanos con la posibilidad de ser, pensar, saber sentir y saber expresar.

Un aprendizaje no solo es el conocimiento científico, sino también el aprendizaje a ser, a aprender a saber, aprender a saber hacer, aprender a vivir, aprender a convivir, aprender a aprender, aprender a emprender, aprender a sentir, aprender a pensar, aprender a actuar, aprender a liderar. (lafrancesco, 2005, p.23)

Estas perspectivas implican que los procesos de aprendizaje de los seres humanos están mediados por el ambiente tanto físico como social y ambos colaboran en los procesos de construcción del conocimiento. Además, se destaca como necesaria una visión de unidad, de complejidad y de interconexión entre partes para comprender y plantear propuestas de aprendizaje que apuesten a trabajar tanto en las áreas de contenidos académicos como en las áreas de desarrollo social y personal, para que puedan ser consideradas como integrales.

Los procesos de aprendizaje integrales deben estar caracterizados desde esta perspectiva, por “una visión que apunte hacia adentro de nosotros mismos, hacia el despliegue de nuestro potencial humano” (Gallegos, 1999, p. 13) y que trasciendan la visión fragmentada del mundo, descritas por Morín, (1973), en “El Paradigma Perdido”.

En correlación con esta definición de aprendizaje integral, el paradigma holista, la propuesta histórica contextual de Lev Vigostky y la Teoría del desarrollo ecológico de Bronfenbrenner son insumos directos para la caracterización del ser humano, de los procesos que le influyen y del papel del contexto dentro la educación integral.

En una propuesta de abordaje que busca la atención integral del ser humano, resultan fundamentales estos conceptos pues permiten una comprensión del estudiantado distinta de la que tradicionalmente se viene desarrollando.

2.3 El holismo

Las propuestas de aprendizaje integral consideran el holismo, como elemento teórico de referencia para comprenderlas y aplicarlas

La noción de educación holista nació a principios de la década de los noventa como un movimiento educativo a nivel mundial y como producto del cambio de paradigma global que ya había iniciado y era necesario para afrontar las necesidades humanas emergentes.

En la propuesta se puede identificar la influencia de los paradigmas de la ciencia que le proporcionan la visión de realidad dinámica, compleja y abierta, que supera la visión fragmentada, mecánica, positivista y reduccionista de la ciencia mecánica del siglo XVIII.

También hay presencia de los postulados de la filosofía perenne. Se plantea que “Aldous Huxley tomó de Leibniz el concepto de filosofía perenne para referirse a la sabiduría espiritual que ha estado presente a través de toda la historia de la humanidad y que es la esencia no dogmática compartida por las grandes religiones” (Gallegos, 1999, p.44).

Respecto de la pedagogía, en la propuesta holista se refleja la influencia de educadores como Steiner, Montessori, Krishnamurti, Pestalozzi, Dewey, Rousseau; quienes plantearon en sus tiempos propuestas pedagógicas para el desarrollo humano, en vez de entrenamientos instrumentales.

Para el holismo, el aprendizaje es un acto integral, definido como un discernimiento personal-social con significado humano que ocurre en niveles intuitivo, emocional, racional, espiritual, físico, artístico, cognitivo y espacial, y es incorporado a través de un sentido personal de significado” (Gallegos, 1999, p.18).

Por lo anterior es necesario guiarse con los siguientes principios:

Aprender a aprender: se logra por medio de la indagación de las preguntas. La capacidad para preguntar sin miedo es la base de un buen aprendizaje. Significa potenciar los atributos de la conciencia, para ejercitar habilidades tales como

atender, escuchar, percibir, tener curiosidad, intuir, tener creatividad. Está relacionada con el desarrollo de una conciencia científica.

Aprender a hacer: significa aprender a transformar la sociedad con acción inteligente y responsable. Esta acción está relacionada con el uso estratégico del conocimiento para resolver problemas y tomar decisiones racionales. Colabora en el desarrollo de una conciencia social.

Aprender a vivir juntos: significa aprender a vivir responsablemente, respetando y cooperando con otros seres humanos y, en general, con todos los organismos vivos del planeta. El principio fundamental de este aprendizaje es la interdependencia; la coevolución, el respeto a la diversidad, el valor de la paz y la sustentabilidad.

Aprender a ser: se relaciona al verdadero descubrimiento de la naturaleza humana, el encuentro con uno mismo. Aprender a pertenecer a la totalidad. Implica aprender a establecer un orden interno, condición para el desarrollo de un potencial ilimitado.

Una educación holista debe entonces considerar la necesidad de hacer conciencia de que el mundo es una totalidad interdependiente, de educar la integralidad del ser humano y no solo un fragmento, considerando siempre el potencial inherente de la naturaleza humana.

Según Gallegos (1999) para que una propuesta educativa sea integral, debe contemplar seis aspectos en los y las estudiantes: el cognitivo, el social, el emocional, el físico o corporal, el fundamento estético del espíritu humano y el espiritual.

Por ejemplo, el aspecto cognitivo debe ser cultivado con formas creativas y no lineales de uso del pensamiento. La incorporación del amor y el respeto en el

desarrollo de las inteligencias lógico matemáticas y verbales pueden colaborar en el desarrollo de destrezas del estudiante.

En el aspecto social es fundamental entender a estudiantes y maestros, como seres sociables por naturaleza y orientados a la comunidad. La convivencia social es parte integral del desarrollo individual y de la estrategia educativa, la cual se recomienda ser estimulada mediante acciones cooperativas y trabajo en equipo.

Sobre el aspecto emocional, la educación holista propone que el ambiente para aprender debe ser de cooperación y aceptación. Es necesario que la población participante desarrolle su autoestima y seguridad emocional, además se propone que tanto el hogar como la escuela son lugares donde se deben desarrollar intelectual y emocionalmente las personas.

El aspecto físico o corporal considerado como elemento integral de todo el crecimiento. Se desarrolla por medio de la actividad física, por ello se destaca debe cuidarse una adecuada nutrición, sexualidad, higiene y salud.

La práctica de la educación holista se considera más arte que tecnología y el arte en holismo expresa el alma, a esto se refiere el aspecto estético de las propuestas según este paradigma. Se busca que los y las estudiantes logren expresar impulsos creativos internos y aprecien expresiones de otros, de manera que el arte se desarrolle en todos los niveles y en todas sus expresiones.

Finalmente, se destaca el aspecto espiritual. La definición de espiritualidad no tiene relación alguna con las doctrinas sectarias, sino con la propia identidad como seres humanos. La espiritualidad en el holismo es la apertura al amor universal y a la noción de totalidad con el universo.

Según Gallegos (1999), en las propuestas de educación holista siempre debe existir al lado de los procesos educativos tradicionales, un proceso de formación

humana que permita a los participantes de la experiencia aprender el significado de la vida.

La educación holista es fundamental para crear los espacios educativos del siglo XXI, puesto que se refiere a procesos educativos integrales, que consideran al ser humano en una multiplicidad de áreas indivisibles y que requieren de atención para lograr de manera armoniosa colaborar en la interacción humana.

2.4 La teoría del desarrollo ecológico

La teoría de la Ecología del Desarrollo es propuesta por Urie Bronfenbrenner, en la década de los setenta, su primer texto "*The two worlds of childhood*" publicado en 1970, refleja la influencia de aspectos ambientales y culturales en el desarrollo de la personalidad de niños-niñas de la cultura soviética y estadounidense, destacando la importancia de lo que denominará la influencia de los diversos sistemas y la interrelación de estos en la vida de los seres humanos.

La ecología del desarrollo humano implica el estudio científico de la progresiva y mutua acomodación entre un ser humano cada vez más activo y las propiedades cambiantes de la configuración inmediata en la que vive la persona en desarrollo; y este proceso a su vez, se ve afectado por las relaciones entre estos valores, y por los contextos más grandes en los cuales los valores se insertan. (Bronfenbrenner, 1978, p.21)

La anterior definición implica en los procesos de aprendizaje:

La necesidad de considerar que el desarrollo de la persona se entiende más allá de la idea de una tabula rasa, en la que el ambiente hace su impacto. El desarrollo se entiende como un proceso, donde la persona es una entidad

dinámica que progresivamente se mueve y reestructura a la vez el medio en el que reside.

La acción del medio ambiente, ya postula que este, ejerce su influencia sobre los procesos de desarrollo de las personas, por ello es necesario un proceso de acomodación mutuo, así la interacción entre la persona y el medio ambiente es bidireccional, es decir, se caracteriza por la reciprocidad.

El ambiente es en definitiva relevante en el proceso de desarrollo y no se limita a situaciones singulares, sino que se extiende e incorpora interconexiones de entornos más grandes.

La ecología del desarrollo humano describe el ambiente ecológico como

un set de estructuras anidadas, cada una dentro de la otra, como las muñecas rusas. A nivel interno es el ajuste más inmediato que contiene a la persona en desarrollo. Esto puede ser, el hogar, el aula o lo que a menudo sucede para fines de investigación, laboratorio o sala de pruebas (Bronfenbrenner, 1979, p.3)

En esta teoría se proponen cuatro niveles del desarrollo, a saber:

Microsistema: corresponde al patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado en el que participa, o sea, su ambiente inmediato. Por ejemplo puede referirse al ambiente cotidiano del aula regular.

Mesosistema: Comprende las interrelaciones de dos o más entornos (microsistemas) en los que la persona en desarrollo participa. Por ejemplo la interacción entre el entorno familiar y el entorno escolar.

Exosistema: se refiere a los entornos (uno o más) en los que la persona en desarrollo no está incluida directamente pero donde se producen hechos que

afectan lo que ocurre en los entornos en los cuales la persona si está incluida. Por ejemplo: El proyecto de Secciones Bilingües Francés- Español y en el mismo Ministerio de Educación Pública.

Macrosistema: Lo configuran los valores culturales y políticos de una sociedad, los modelos económicos y condiciones sociales. Por ejemplo: conjunto de ideas, actitudes y acciones que tienen los diversos actores sociales vinculados.

Existe un nivel posterior denominado *Cronosistema* y se refiere a la influencia en el desarrollo de las personas que tiene la época histórica en la cual vive el individuo. Por ejemplo, las propuestas educativas del siglo XXI.

El desarrollo humano es descrito entonces, por Bronfenbrenner (1979), como un proceso, mediante el cual la persona adquiere una concepción del entorno ecológico cada vez más amplia, diferenciada y válida, volviéndose capaz de participar en actividades que ponen de manifiesto las propiedades de este, para mantener o reestructurar el ambiente a niveles de similar o mayor complejidad tanto en forma como en contenido.

En esta propuesta investigativa, la integralidad y la coexistencia de los elementos en un solo objetivo, son fundamentales para el logro de lo planteado; a continuación un diagrama que enmarca el lugar y la interconexión de los actores sociales y los elementos contextuales

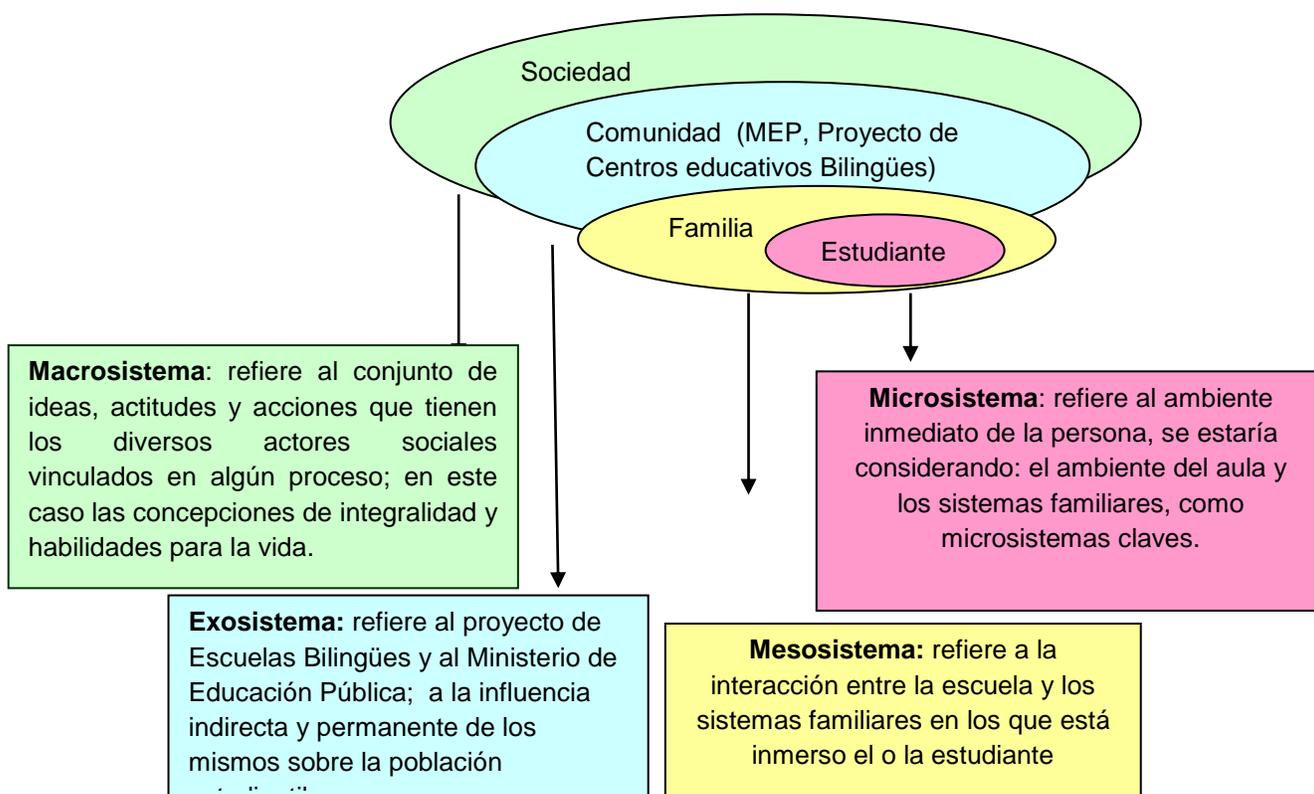


Figura 1 Fuente: Vindas, A. (2014) Elaboración propia

2.5 Habilidades para la vida

Las habilidades para la vida se relacionan con una iniciativa internacional promovida por la Organización Mundial de la Salud (OMS), con el objetivo de que niñas, niños y jóvenes adquieran herramientas psicosociales que les permitan acceder a estilos de vida saludables.

Cuando se utiliza un enfoque de habilidades para la vida, significa que las personas participantes desarrollarán destrezas para la potenciación de aptitudes necesarias para enfrentar en forma efectiva los retos de la vida diaria.

Las teorías sobre el desarrollo humano y las conductas del adolescente han establecido que las habilidades para la vida son componentes esenciales de un desarrollo saludable (O.M.S 2001).

El reporte de la O.P.S (2001), destaca la forma como estas habilidades particulares son mediadoras de conducta en la adolescencia. Los resultados de la evaluación de programas muestran que el desarrollo de las habilidades para la vida puede retrasar el inicio del uso de drogas, prevenir conductas sexuales de alto riesgo, enseñar a controlar la ira, mejorar el desempeño académico y promover el ajuste social positivo, entre otras conductas propositivas para el desarrollo integral de un ser humano.

Los fundamentos teóricos en los que se apoya el enfoque de habilidades para la vida son muy amplios. Según Montoya (2009), se destacan los siguientes:

La teoría del aprendizaje social

Está basada en el trabajo de Bandura (1982). Este autor concluyó que los niños aprenden a comportarse tanto por medio de la instrucción como de la observación. Desde la teoría se señala la necesidad de proveer a los niños con métodos para enfrentar aspectos internos de su vida social, incluyendo reducción del estrés, autocontrol y toma de decisiones. Y la necesidad de duplicar el proceso por el que los niños aprenden conductas, incluyendo observación y representaciones además de la simple instrucción.

La teoría de la influencia social.

Está basada en el trabajo de Bandura y en la teoría de la inoculación psicosocial. Se reconoce que los niños y adolescentes bajo presión, se involucrarán en conductas de riesgo. Este enfoque fue inicialmente usado por Evans (1976 y col.; 1978) conocido generalmente como “educación sobre la resistencia a los pares”.

La solución cognitiva de problemas: basado en la teoría acerca de la enseñanza de habilidades interpersonales de solución cognitiva del problema en niños a temprana edad puede reducir y prevenir conductas negativas.

Teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner: postula que todos los seres humanos nacen con ocho inteligencias, pero que se desarrollan en grados distintos según las diferencias individuales y la resolución de problemas en la vida diaria.

Teoría de la resiliencia y riesgo de Bernard: intenta explicar porqué algunas personas responden mejor al estrés y la adversidad que otras.

Psicología constructivista: las teorías de Piaget y Vigostky sugieren el impacto que el contexto histórico y social tienen en el desarrollo del individuo y sus interacciones sociales.

Teoría del desarrollo infantil y adolescente (teorías sobre desarrollo humano): sostienen que los cambios biológicos, sociales y cognitivos que ocurren desde la infancia hasta la adolescencia constituyen la base de la mayoría de las teorías sobre desarrollo humano.

Las diez habilidades para la vida

Según la OMS (Mantilla, 1993, citado en Montoya I ,2009), las diez habilidades para la vida son las siguientes:

Autoconocimiento: Es la habilidad de conocer los propios pensamientos, reacciones, sentimientos, qué gusta o disgusta, cuáles son los límites, y los puntos fuertes/débiles.

Empatía: Es la habilidad de ponerse en el lugar de la otra persona. Esta habilidad ayuda al alumno a comprender mejor al otro y, por tanto, responder de forma consecuente con las necesidades y circunstancias de la otra persona.

Comunicación asertiva: Es la habilidad para expresar con claridad y de forma adecuada los sentimientos, pensamientos o necesidades individuales.

Relaciones interpersonales: Es la habilidad de establecer, conservar e interactuar con otras personas de forma positiva, así como dejar de lado aquellas relaciones que impiden un desarrollo personal.

Toma de decisiones: Es la habilidad de evaluar las distintas posibilidades, teniendo en cuenta necesidades y criterios, estudiando cuidadosamente las consecuencias que pueden acarrear las diferentes opciones, tanto en la vida individual como ajena.

Solución de problemas y conflictos: Habilidad para buscar la solución más adecuada a un problema/conflicto, identificando en ello oportunidades de cambio y crecimiento personal y social.

Pensamiento creativo: Es la habilidad que permite buscar opciones diferentes de manera original ayudando a realizar una toma de decisiones adecuada.

Pensamiento crítico: Es la habilidad que permite preguntarse, replantearse, analizar objetivamente la situación existente de la forma más objetiva posible para llegar a conclusiones propias sobre la realidad.

Manejo de emociones y sentimientos: Es la habilidad de reconocer las propias emociones y sentimientos y saber cómo influyen en el comportamiento, aprendiendo a manejar las emociones más difíciles como ira, agresividad, etc.

Manejo de tensiones y estrés: Es la habilidad de conocer qué provoca tensión y estrés en la vida y encontrar formas de canalizarlas para que no interfieran en la salud.

Según Mantilla (1993) el uso de este enfoque de adquisición de habilidades para la vida dentro de la comunidad escolar permite abordar conflictos y violencia, por lo que su uso en el aula permite desarrollar un mejor clima de convivencia escolar e incluso puede prevenir el uso de drogodependencias.

Estas habilidades se dividen en habilidades sociales, cognitivas y habilidades para afrontar emociones, por ello es posible trabajar con los alumnos factores de protección, que promuevan estilos de vida saludables.

Aguilar (2002) señala que poner en el lugar que corresponde a las habilidades para la vida en las programaciones educativas es una necesidad urgente. No solo para visibilizarlas sino para comprender la importancia que revisten en las relaciones humanas. “Ninguno de nosotros está exento de la imperiosa necesidad de aprender a vivir mejor, ni puede ufanarse de ser una especie de producto terminado que nada tiene que mejorar o aprender” (Aguilar, 2002, p.3).

En las propuestas aplicadas en espacios comunales, como la de Aguilar (2002), se destaca que trabajar con habilidades para la vida, implica trascender la idea acerca de que los valores se enseñan en casa y lograr que la escuela colabore en la tarea de desarrollo de habilidades o elementos saludables para el afrontamiento de la vida por medio de los programas de formación de valores.

Según Aguilar (2002) “estamos urgidos de programas de trabajo en la formación y desarrollo humano, que sean fáciles, entendibles, de fácil acceso realmente formativos y no meramente informativos” (Aguilar, 2002, p.16).

Las habilidades para la vida constituyen la herramienta base para el desarrollo de propuestas integrales. Estas habilidades refieren a las necesidades de formación en ámbitos personales, emocionales, de interacciones humanas; aspectos que, precisamente, son los que están ausentes en muchas ocasiones en los procesos de planificación y en las acciones pedagógicas cotidianas de las aulas costarricenses.

2.6 El aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo se refiere a “la utilización en la enseñanza de pequeños grupos para que los alumnos trabajen juntos con el fin de maximizar el aprendizaje, tanto el propio, como el de cada uno de los demás” (Smith, 1996, citado en Manzano, 2012, p. 92).

El aprendizaje colaborativo tiene un diseño y estructura intencionales. En este tipo de aprendizaje los profesores (as) deben estructurar los trabajos a priori, buscando intencionalmente una meta preestablecida.

Todos (as) los integrantes del grupo deben trabajar juntos, si alguna persona no colabora, no se puede afirmar que se logra un aprendizaje colaborativo. Este tipo de aprendizaje promueve procesos de enseñanza significativa, es decir, que sea de relevancia e importancia para quienes están involucrados en el proceso.

El aprendizaje colaborativo aprovecha el valor de la interacción de los compañeros. Al trabajar en grupo, se gestan procesos, relacionados con el pensamiento crítico, resolución de problemas y otros atributos cognitivos. Exige que los estudiantes asuman nuevos roles y desarrollen unas competencias diferentes de las del aula tradicional o regular.

Durán y Vidal (2004) señalan acerca de los trabajos entre iguales, que los resultados de los trabajos desde la perspectiva socio-cognitiva, basados en diseños experimentales de pretest y postest individuales, después de condiciones de interacción, han llegado a conclusiones como las siguientes:

-Superioridad del trabajo colectivo sobre el individual. Trabajar con otros constituye una situación privilegiada para el desarrollo cognitivo.

-Progreso individual después de la interacción social. Los progresos obtenidos en el trabajo colectivo se mantienen en situaciones individuales.

-Los progresos son auténticos, es decir, generalizables y estables en el tiempo.

-La fuente del progreso es la existencia del conflicto socio-cognitivo, que nace de la oposición de respuestas diferentes y contradictorias, que activa emocionalmente a los sujetos, tomado conciencia de diferentes puntos de vista, que pueden ser utilizados para construir una nueva solución.

-Son necesarios unos prerrequisitos cognitivos (un nivel de competencia inicial) y condiciones sociales (tarea clara y contexto de cooperación)

-El marcaje social, (discrepancia entre la respuesta que da el sujeto y los esquemas cognitivos de los que dispone) es el origen del conflicto socio-cognitivo.

Barkley (2007) señala que una propuesta de aprendizaje colaborativo debe buscar orientar a los estudiantes, formar grupos, estructurar la tarea de aprendizaje, facilitar la colaboración de los estudiantes, calificar y evaluar el aprendizaje colaborativo realizado.

El aprendizaje colaborativo es un tipo de aprendizaje donde el profesor no es el único que enseña, sino que también los alumnos, mediante grupos de trabajo, aprenden, enseñan y se ayudan entre ellos. El profesor tiene la responsabilidad de enseñar a aprender.

El aula es un excelente lugar para desarrollar las habilidades de trabajo en equipo que se necesitarán más adelante en la vida puesto que el aprendizaje de colaboración es un proceso en equipo en el cual los miembros se apoyan y confían unos en otros para alcanzar una meta propuesta.

En estas propuestas de aprendizaje, el profesor es el responsable de identificar las temáticas, proponer las estrategias, formar los grupos, apoyar durante el proceso de aprendizaje y establecer propuestas de evaluación de los aprendizajes gestados. El alumno por su parte, responde a las iniciativas y produce aprendizajes significativos para sí mismo y para el grupo, por medio de actividades distintas de las ordinariamente planteadas.

Por medio de las actividades de aprendizaje colaborativo se rescatan las capacidades diversas de los y las integrantes, el papel del entorno, el lugar de la experiencia y la forma cómo cada individuo fortalece al equipo

Según, Guía y Estrategias de estudio, (1996) *Aprendizaje colaborativo o de colaboración*, recuperado de <http://www.studygs.net/espanol/>

cuando se trabaja con aprendizaje colaborativo, debe prestarse atención a : el compromiso de cada miembro con respecto de la meta definida, la comprensión

por parte del grupo sobre la meta fijada, las reglas establecidas para el funcionamiento del grupo y los productos del proceso de aprendizaje. Además sugiere llevar registros confidenciales sobre los procesos de colaboración.

Facilitar espacios de aprendizaje cooperativo “supone poner en práctica el rol ideológico de los profesores en el aula colaborativa. Esto significa dar apoyo, en vez de supervisión directa, tener unas elevadas expectativas respecto de los alumnos y ayudar a los grupos a autocontrolarse y fiarse de ellos” (Barkley, 2007, p. 72).

El aprendizaje cooperativo permite el desarrollo de propuestas educativas, en las que el personal docente no es el centro del proceso, sino que indaga y permite una escucha de las necesidades de la población estudiantil; para posteriormente mediante estrategias grupales y colaborativas abordarlas.

Sus principios guardan coherencia con los postulados teóricos de la propuesta y son totalmente correspondientes con las acciones educativas que es pertinente desarrollar en los abordajes integrales.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1 Paradigma de Investigación

El paradigma de la presente investigación es naturalista. Según Dilthey (1949) “los objetos de las ciencias sociales no son externos ni ajenos al hombre, sino el medio en el que éste se inserta. Este hecho hace que el hombre pueda observar su mundo histórico social desde dentro” (p.89)

Se plantea en la investigación acercarse al mundo de los estudiantes y sus familias, registrar cómo se comprenden las habilidades sociales y qué tanta presencia tienen en la resolución de situaciones cotidianas.

Dentro de las características que pueden definir la presente investigación como naturalista destacan la comprensión de la realidad como una construcción social intersubjetiva. Además se plantea que el conocimiento es un proceso constructivo de comprensión e interpretación de la realidad y se valida la existencia de intersubjetividades tanto de la investigadora como de los y las participantes.

La investigación se desarrolló en un grupo escolar, lo cual la ubica en lo denominado ámbito social, específicamente en el espacio pedagógico.

Marrero (2005) describe la investigación naturalista como aquella que recopila información de eventos según estos ocurren en su ambiente natural. El autor señala que las observaciones o registros pueden ser abiertos (anotar todo) o estructurados por conducta o frecuencia de tiempo. Los registros en este caso particular, presentan diversas cualidades (unos con mayor estructura que otros), por ello resultan coincidentes con este paradigma investigativo.

El paradigma naturalista se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social. En la investigación resultó fundamental rescatar las percepciones de los participantes en sus acciones diarias para, a

partir de ahí, programar las acciones pertinentes y atinentes para contribuir con procesos de aprendizaje integrales, no solo de los estudiantes del grupo sino también de sus familias.

3.2 Enfoque de investigación

La presente investigación se realizó desde el enfoque cualitativo pues, “se ocupa principalmente de las relaciones entre las personas en la sociedad: lo que producen, piensan, dicen y lo que hacen frente y con los demás” (Abarca, Alpízar, Sibaja, y Rojas, 2012, p.11)

Según Hernández (2012) “al trabajar con un enfoque cualitativo podemos desarrollar preguntas e hipótesis, durante o después de la recolección y análisis de los datos”. (p.7) La cantidad de información obtenida durante la implementación de la propuesta requirió de un proceso de análisis y reflexión permanente.

Hernández et al (2012) también señalan que, las investigaciones cualitativas se basan más en una lógica y proceso inductivo, lo que significa explorar y descubrir para posteriormente elaborar perspectivas teóricas.

En la presente investigación, no se plantean posibilidades de generalización de resultados o análisis estadístico, puesto que la recolección de datos “consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados, y otros aspectos subjetivos); así como también se consideran de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades. (Hernández et al, 2012, p.9).

3.3 Tipo de investigación

La presente investigación es de tipo fenomenológico, pues estudia un fenómeno social determinado, en un contexto y tiempo establecidos, además de profundizar en los significados que las personas les dan a sus experiencias cotidianas.

Barrantes (2013) señala que “en definitiva, la fenomenología busca conocer los significados que los individuos dan a sus experiencias. Intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas, describiendo, comprendiendo e interpretando” (p. 216).

En el presente estudio se indagó tanto en los conocimientos como en las descripciones que las personas participantes hicieron sobre las habilidades para la vida.

La interpretación final del fenómeno en estudio, refleja tanto las percepciones iniciales como las finales en cuanto al concepto de las habilidades para la vida, el uso de estas en la toma de decisiones diarias y la posibilidad de su potenciación mediante abordajes educativos integrales.

3.4 Alcance temporal del estudio

El alcance temporal de este tipo de investigaciones refiere a estudios transversales y sincrónicos, como señalan Campos y Murillo (2012). Se destaca que estos estudios recopilan información sobre un problema o fenómeno en un lugar determinado. Tal como se ha señalado anteriormente no se busca generalizar sino profundizar en una población y momento determinados, que pueda aportar aspectos relevantes para gestar preguntas investigativas relacionadas con los temas que convocan esta tesis, habilidades para la vida y propuestas de educación integral.

3.5 Profundidad u objetivo de investigación

De acuerdo con su profundidad y alcances, esta investigación es de tipo exploratorio. Este tipo de investigaciones “se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes” Hernández, Fernández y Baptista (2006, p.100)

En la presente investigación, no se plantean posibilidades de generalización de resultados o análisis estadístico, puesto que la recolección de datos “consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados, y otros aspectos subjetivos); así como también se consideran de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades. (Hernández et al, 2012, p9)

Los autores anteriormente citados definen este enfoque como un conjunto de prácticas interpretativas que logran hacer al *mundo visible*, transformarlo y convertirlo en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos.

3.6 Sujetos y fuentes de información

En la presente investigación, los sujetos y fuentes de información están constituidos por la población estudiantil del 6-A (2014), de la Escuela República Francesa de Taras, el docente a cargo y sus familias.

Las fuentes de información están desarrolladas en el capítulo II denominado Marco Teórico Referencial

Según Barrantes (2013) los sujetos y las fuentes de información están constituidos por las personas y documentos (en esta investigación las propuestas teóricas destacadas en el Marco Teórico referencial), que brindan información sobre la cual se va a basar la investigación y se van a fundamentar las ideas iniciales sobre el problema de estudio.

3.7 Población participante

La Escuela República Francesa se encuentra ubicada en la provincia de Cartago, en el distrito de San Nicolás, en Taras de Cartago, forma parte del circuito 05 del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica.

La puesta en práctica de la presente investigación implica el trabajo con la totalidad del grupo de estudiantes (20), que conforma el sexto A 2014.

Esta institución educativa forma parte del proyecto de Centros Bilingües del MEP y desde el 2006 se imparten lecciones regulares en francés a grupos de estudiantes con rendimiento académico destacado. Es una entidad, ubicada en una zona de riesgo social (ver descripción en apartado de Antecedentes: antecedente local), lo cual realza el proyecto de la enseñanza de un segundo idioma como herramienta para el mejoramiento a largo plazo de la calidad de vida de sus estudiantes y a lo que desea sumársele la incorporación del desarrollo de las habilidades para la vida en las aulas; con el fin de lograr procesos educativos integrales.

Se elige el trabajo con este grupo de estudiantes, además de la razón anterior, por la apertura y disposición a la innovación del profesor a cargo del grupo, quien de manera permanente implementa estrategias de aprendizaje que

deriven en beneficio de los estudiantes y sus familias, así que al proponerle el proyecto aceptó de manera gustosa ser parte de este.

El grupo 6-1 está integrado por 20 estudiantes, nueve niños y once niñas, de edades promedio de 12 años. Hay un estudiante de 15 años, que ha repetido tres veces.

La edad promedio de los participantes es relevante, porque asegura la existencia del pensamiento abstracto para la potenciación de las habilidades para la vida, planteadas en la presente investigación, además se considera que se encuentran según las teorías de la evolución humana, en un momento de vida, donde se requiere de muchas herramientas emocionales o racionales para terminar de construir su identidad en la etapa adolescente, que acaban o están por iniciar.

Existe un elemento de diversidad dentro del mismo grupo de trabajo. Los sistemas familiares (según información suministrada por el docente del grupo), tienen constituciones distintas en cuanto a sus integrantes, posibilidades de atención-dedicación a sus hijos y condiciones socioeconómicas. Estos datos presentan un panorama investigativo interesante, porque no existirían variables determinantes o condiciones propicias que aseguren la presencia o ausencia de habilidades para la vida, de manera que los datos que indique la información permitirán incluso caracterizar de manera más precisa, la existencia o no de las habilidades para la vida y su correlación con las variables descritas.

La población participante, según Hernández et al. (2012), puede considerarse una muestra por oportunidad, definida por el autor como “casos que de forma fortuita se presentan ante el investigador, o que los individuos que requerimos se reúnen por algún motivo ajeno a la investigación y nos representa una oportunidad para reclutarlos” p. 339

También constituye una muestra denominada no probabilística, debido a que la misma fue elegida por sus características .Hernández, et al., (2003), acota que este tipo de muestra refiere a un “subgrupo de la población en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad sino de las características de la investigación”. p.306

Protección de los sujetos

Es un deber de la investigadora y un derecho de las personas participantes conocer; antes de dar la autorización para el proceso, todas las implicaciones de este. Con el fin de que este aspecto se cumpla a cabalidad, todos los participantes en el estudio tuvieron acceso a un documento en el cual se explica todo lo referente a la investigación. Dicho documento se leyó y explicó a los participantes, y se les brindó la oportunidad de hacer todas las consultas necesarias. También, las identidades de los participantes fueron protegidas para no comprometer la privacidad.

En el caso de las familias, se les presentó un Consentimiento Informado y en el caso de los y las estudiantes un Asentimiento Informado. (Ver anexos)

Finalmente (como puede verse en el cronograma), se programó un espacio de devolución y análisis de la información del proceso, antes de la presentación del informe final. Esta acción metodológica permite garantizar no solo la protección de los sujetos, sino que además valida y garantiza la veracidad de los aportes derivados de la investigación

3.8 Fuentes de información

Fuentes primarias

Las fuentes primarias están constituidas por los resultados de la aplicación de los dilemas, las repuestas a los cuestionarios aplicados a las familias y los datos derivados de las sesiones de trabajo colaborativo con la población estudiantil.

Fuentes secundarias

Fuentes de información que se sustentan en documentos se pueden destacar: la teoría de Habilidades para la Vida (OMS), la política educativa costarricense, la teoría ecológica de Bronfenbrenner y los conceptos de aprendizaje integral y aprendizaje colaborativo.

3.9 Técnicas de recolección de información

Para alcanzar los objetivos planteados, se proponen las siguientes técnicas metodológicas como estrategias para recolección y posterior análisis de la información derivada de su implementación.

Tabla 1

Relación entre objetivos investigativos y técnicas metodológicas para alcanzarlos

Objetivos específicos	Técnicas metodológicas
Registrar el conocimiento que tiene la población estudiantil de la sección de 6-1, de la Escuela República Francesa y sus familias, respecto a las habilidades para la vida y su papel en el desarrollo integral de los seres humanos.	Diseño de tres instrumentos para registrar y analizar el conocimiento que inicialmente tienen sobre las habilidades para la vida los y las estudiantes y sus familias <u>Instrumentos</u> <i>Para los y las estudiantes:</i> -Situación o dilema que resolverán de manera individual. (Anexo 1) -Tabla de cotejo para registrar y puntuar la presencia o ausencia de las habilidades para la vida (empatía, resolución de conflictos y

	<p>pensamiento crítico) (Anexo 2)</p> <p><i>Para las familias:</i> -Cuestionario semiestructurado, autoaplicable. (Anexo #3)</p>
<p>Implementar en el aula regular estrategias de aprendizaje colaborativo para la potenciación o desarrollo de la empatía, el pensamiento crítico y la resolución de problemas.</p>	<p>Selección de técnicas de aprendizaje colaborativo, para implementarlas en la cotidianidad del aula y potenciar las denominadas habilidades para la vida.</p> <p>Registro de la información mediante fotografías y registros de la investigadora principal.</p>
<p>Involucrar a los sistemas familiares, mediante espacios socioeducativos, en el proceso de desarrollo de las habilidades para la vida.</p>	<p>Diseño e implementación de al menos dos espacios socioeducativos con las familias, para que mediante técnicas de educación popular, específicamente talleres, se aborden y reconozcan las habilidades para la vida seleccionadas.</p> <p>Registro fotográfico de las sesiones y registros de la investigadora principal.</p>
<p>Registrar el impacto logrado, mediante las estrategias de aprendizaje colaborativo y educación popular en los participantes de la experiencia (estudiantes y familias)</p>	<p><i>Para la población estudiantil:</i> -Segunda aplicación de los dilemas morales (Anexo #1) -Se puntúa mediante la Tabla de Cotejo (Anexo #2) -Análisis de las diferencias o similitudes entre los puntajes obtenidos.</p> <p><i>Para la familia:</i> -Administración de un Cuestionario semi estructurado auto aplicable (Anexo # 2) - Contraposición de las respuestas.</p>

3.10 Descripción y validación de instrumentos

Elaboración y validación de instrumentos

Esta parte del proceso investigativo implica dos fases: la construcción y la validación de los instrumentos, ambas se describen a continuación.

Tabla 2

Procesos de construcción y validación de instrumentos.

Instrumento (construcción)	Proceso de validación
<p><i>Construcción de Dilemas 1 y 2</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Se selecciona de manera conjunta con el profesor del 6^a, las habilidades para la vida, que se trabajarán en el aula: empatía, resolución de conflictos y pensamiento crítico. Las habilidades se eligen al considerar que las tres seleccionadas facilitan la consecución de las otras habilidades. Además a partir del proceso que el profesor ha desarrollado con su grupo de estudiantes, considera, que tales habilidades tienen una alta probabilidad de ser desarrolladas y pueden significar un impacto relevante para la población. ✓ Se precisan las ideas que definirán la presencia o ausencia de cada una de las habilidades para la vida. (Desarrolladas en la Tabla siguiente de este apartado), con base en González (2012) ✓ Se redacta una situación que requiera para su solución, la utilización de las habilidades para la vida seleccionadas. 	<p><i>Validación de dilemas 1 y 2</i></p> <p>Se realizó un proceso de validación del instrumento que involucra las siguientes acciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Se presentan los Dilemas 1 y 2 a tres profesionales (una psicóloga educativa de una escuela pública, un investigador de mercados y un profesor-investigador universitario) ✓ Se consideran e incorporan las recomendaciones a los dilemas. ✓ Se someten los dilemas a criterio de un grupo de jóvenes entre (12-14 años) ✓ Se consideran e incorporan las recomendaciones.
<p><i>Tablas de cotejo para Dilemas 1 y 2</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ A partir de la caracterización de las habilidades para la vida, se estructura una Tabla Cotejo, que permita registrar la presencia o ausencia de ideas que definen (según la investigación) cada una de las habilidades. ✓ Se procede a la asociación entre valores básicos 0 y 1 para la presencia o ausencia de las ideas. Se espera con esta asociación de valores, ejemplificar de manera más concisa los resultados del instrumento. 	<p><i>Tablas de cotejo para Dilemas 1 y 2</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Se presenta la Tabla de Cotejo a los tres expertos antes mencionados. ✓ Se consideran e incorporan las recomendaciones. ✓ Se comparten las Tablas con el director y lector de la investigación. ✓ Se incorpora la noción numérica sugerida en correlación con la presencia o ausencia de las ideas que componen la definición de la habilidad.
<p><i>Cuestionario Semiestructurado para aplicar a las familias (antes de su participación en los espacios socioeducativos)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Se definen los datos que pueden colaborar en la caracterización de las familias participantes. 	<p><i>Cuestionario Semi estructurado para aplicar a las familias (antes de su participación en los espacios socioeducativos)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Se presenta el cuestionario a los tres expertos antes mencionados. ✓ Se consideran e incorporan las

<ul style="list-style-type: none"> ✓ A partir de la identificación de las habilidades para la vida se construye el cuestionario, enfatizando en recuperar el grado de conocimiento o desconocimiento de las familias y el reconocimiento o no de la incorporación de estas en la vida de sus hijos-as. 	<p>recomendaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Se presenta el cuestionario a tres familias (dos madres y un padre de familia de diferente condición socioeconómica y nivel de escolaridad) ✓ Se consideran e incorporan las recomendaciones.
<p><i>Cuestionario Semiestructurado para aplicar a familias que asistieron a los espacios socioeducativos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Se construyen las preguntas considerando la forma accesible a los participantes, que a su vez permita registrar los cambios de percepción y conocimiento de las familias sobre el concepto de habilidades para la vida. ✓ Se plantea considerando que será un instrumento que se aplique al concluir las sesiones socioeducativas. 	<p><i>Cuestionario Semiestructurado para aplicar a familias que asistieron a los espacios socioeducativos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Se presenta el cuestionario a los tres expertos antes mencionados. ✓ Se consideran e incorporan las recomendaciones. ✓ Se presenta el cuestionario a tres familias (dos madres y un padre de familia de diferente condición socioeconómica y nivel de escolaridad) ✓ Se consideran e incorporan las recomendaciones.
<p><i>Consentimiento informado</i></p> <p>La base del consentimiento informado, corresponde a la plantilla de Consentimiento Informado que utiliza la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica.</p>	<p><i>Consentimiento informado</i></p> <p>Se redacta y se presenta al Director y Lector de la tesis para escuchar e incorporar sus recomendaciones.</p>
<p><i>Asentimiento informado</i></p> <p>La base del asentimiento informado, corresponde a la plantilla del Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Costa Rica y al de un proyecto de la Escuela de Nutrición adscrito a la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica.</p>	<p><i>Asentimiento informado</i></p> <p>Se redacta y se presenta al Director y Lector de la tesis para escuchar e incorporar sus recomendaciones.</p>

3.11 Variables y categorías de análisis

En este momento de la investigación es fundamental la determinación de unidades de análisis, la categorización-codificación, el establecimiento de posibles explicaciones o conjeturas y la lectura interpretativa de los resultados. Según Latorre (2004) “La reflexión e interpretación nos permiten indagar en el significado de la realidad estudiada... La reflexión es el proceso de extraer el significado de los datos; implica una elaboración conceptual de esa información y un modo de expresarla que hace posible su conservación y comunicación” p.83

El análisis es una etapa de reflexión y diálogo con los datos, el investigador debe estar alerta a cualquier evento que emerja de ellos, “Este es un proceso mixto porque implica separar y juntar los datos: proceso de entrar y salir entre la experiencia y la reflexión sobre la experiencia. Ir de las partes al todo y del todo a las partes, para encontrarle sentido a los datos-significados y hacerlos inteligibles” Guardián (2010) p.230

Los datos obtenidos mediante la implementación de los dilemas, las respuestas del cuestionario y la implementación del aprendizaje colaborativo en el aula, serán analizados por la investigadora a la luz de una complementación y contrastación con el marco teórico de referencia.

La información obtenida se analizará en dos líneas:

1. *Conocimiento, presencia o ausencia de tres habilidades para la vida seleccionadas.*

Pensando en la realidad temporal y las implicaciones que puede tener el trabajo paralelo estudiantes en aula regular y sistemas familiares, se ha decidido trabajar con tres de las habilidades para la vida, consideradas por los profesionales involucrados en el proyecto, fundamentales para el posterior desarrollo de otras.

Estas habilidades serán: empatía, resolución de conflictos y pensamiento crítico. Cada una es parte de las tres secciones (habilidades sociales, cognitivas, para el control de las emociones) en las que se dividen las habilidades para la vida desde la O.M.S

Se definirán de la siguiente manera:

Tabla 3

Indicadores y definiciones para registrar la presencia (1) o ausencia (0) de las Habilidades para la Vida, según González (2011) y Campos (2007)

Habilidad	Definición de la presencia o ausencia de la Habilidad. Presencia (1) Ausencia (0)
<p>EMPATÍA</p> <p>Se define empatía como la capacidad de ponerse en los "zapatos del otro". Se registrará su presencia o ausencia mediante la identificación o presencia de lo descrito en la columna de la derecha.</p>	<p>Presencia de ideas que indiquen la posibilidad del estudiante, para identificar similitudes con las personas involucradas en las situaciones que conforman el dilema.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Puntúa 1: la presencia de al menos una idea relacionada. ○ Puntúa 0: la ausencia de identificación de puntos comunes entre la situación de la persona del conflicto planteado y el estudiante participante. <p>Presencia de ideas que indiquen la necesidad de escuchar los puntos de vista de los demás.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Puntúa 1: la presencia de la idea. ○ Puntúa 0: la presencia de la idea, acerca de que mi punto de vista es el único válido o el mejor en el proceso de resolución del conflicto

	<p>Claridad de la persona acerca del papel que juega en la posible solución del conflicto.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Puntúa 1: la mención de una idea relacionada con la identificación de la importancia del accionar del estudiante para la resolución del conflicto. ○ Puntúa 0: las ideas relacionadas con aislarse del problema o no intervenir en su proceso de resolución. <p>Referencia a búsqueda de soluciones que involucren el respeto y consideración de diferentes opiniones.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Puntúa 1: referencia a soluciones que involucren varias opiniones, incluso antagónicas, en el proceso de resolución del conflicto. Referencias al punto de vista de otros. ○ Puntúa 0: la resolución del problema desde un único punto de vista, o desde un punto de vista de alguien considerado con autoridad sobre los demás. <p>Posición de la persona a la que se está solicitando colabore en la resolución del problema.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Puntúa 1: las referencias a posiciones que indican ayuda y colaboración para la resolución del problema de manera pacífica y satisfactoria. ○ Puntúa 0: referencia a un no involucramiento en la resolución o a una posición que se alía a una de las partes y propone resoluciones conflictivas al problema. <p>Referencia a búsqueda de soluciones que involucren el respeto y consideración de diferentes opiniones.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Puntúa 1: referencia a soluciones que involucren varias opiniones, incluso antagónicas, en el proceso de resolución del conflicto. Referencias al punto de vista de otros. ○ Puntúa 0: la resolución del problema desde un único punto de vista, o desde un punto de vista de alguien considerado con autoridad sobre los demás.
--	--

	<p>Posición de la persona a la que se está solicitando colaboración en la resolución del problema.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Puntúa 1: las referencias a posiciones que indican ayuda y colaboración para la resolución del problema de manera pacífica y satisfactoria. ○ Puntúa 0: referencia a un no involucramiento en la resolución o a una posición que se alía a una de las partes y propone resoluciones conflictivas al problema.
<p>RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS Y CONTROL DEL ESTRÉS</p> <p>Se define esta habilidad como la identificación por parte de la persona, de estrategias y acciones adecuadas para la resolución de un conflicto y el manejo del estrés que el mismo genera.</p> <p>Se registrará su presencia o ausencia mediante la identificación de lo descrito en la columna de la derecha.</p>	<p>Presencia o referencia a ideas o acciones que impliquen la búsqueda de soluciones de manera pausada.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Puntúa 1: Referencia a pensamientos y toma de tiempo necesario para lograr la resolución de la situación de conflicto. ○ Puntúa 0: la referencia a soluciones precipitadas o impulsivas. <p>Presencia de ideas que refieran a la necesidad de tomarse un tiempo para resolver el problema, ideas de jerarquización, y procesos en general de reflexión que consideren los puntos anteriores.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Puntúa 1: la presencia de 2 de las características (tiempo, jerarquización y reflexión) ○ Puntúa 0: la ausencia de las tres características o la presencia de solo una. <p>Identificación de momentos, temas o situaciones que pueden generar estrés.</p> <p>Correlación de los temas o situaciones con el estrés y la posibilidad de solución del conflicto.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Puntúa 1: la identificación de un tema, momento o situación en correlación con la posible resolución del problema. ○ Puntúa 0: la no mención de un tema, momento o situación determinante o el no reconocimiento del estrés con relación a las temáticas o situaciones para la resolución del conflicto. <p>Reconocimiento de intereses de otros y valores o ideas sociales dentro del proceso de resolución de conflictos.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Puntúa 1: la referencia al reconocimiento y valoración de ideas, opiniones o conceptos sociales involucrados en el proceso de resolución del conflicto. ○ Puntúa 0: referencia al desconocimiento de la importancia de valores o ideas de las otras personas involucradas en el conflicto. <p>Referencia a la necesidad de considerar los estereotipos, información veraz y una comunicación clara, como factores para lograr una resolución asertiva del problema.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Puntúa 1: reconocimiento de al menos dos de los factores descritos (estereotipos, información veraz y comunicación clara) ○ Puntúa 0: reconocimiento de uno o ninguno de los factores anteriores. <p>Identificación de los recursos reales con los que pueden resolver el problema.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Puntúa 1: Reconocimiento de al menos dos recursos reales. ○ Puntúa 0: Reconocimiento de solo un recurso o de ninguno. Identificación de recursos que no son reales.
<p>PENSAMIENTO CRÍTICO</p> <p>Se define esta habilidad como la posibilidad por parte del estudiante para desarrollar estrategias de pensamiento para la resolución del problema que se deriven de su propio proceso reflexivo - analítico y no de ideas socialmente pre-establecidas.</p>	<p>Se identifica el aporte de los puntos de vista del estudiante (sus opiniones) para lograr la solución del problema</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Puntúa 1: la presencia de al menos dos aportes propios, o sea, derivados del proceso de reflexión. ○ Puntúa 0: cuando la resolución se logra mediante ideas sociales pre-establecidas sobre lo correcto-incorrecto/ lo bueno –malo. Cuando no involucra ningún punto de vista del estudiante. <p>Refiere a la presencia de Intencionalidad en los procesos de reflexión y resolución de problemas</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Puntúa 1: Cuando en el proceso de reflexión se identifica mediante al menos dos ideas claras la intencionalidad de resolver el problema desde un punto de vista construido por el o la estudiante. ○ Puntúa 0: Cuando en el proceso de reflexión para la resolución del problema, no se identifica intención de resolución del mismo.

	<p>Logro de resolución mediante un proceso de razonamiento y pensamiento, que ha implicado cuestionarse si algo es bueno o malo, conveniente o inconveniente, apropiado o inapropiado.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Puntúa 1: cuando en el proceso de reflexión para la resolución del problema se identifica cuestionamiento, razonamiento e incorporación de ideas propias. ○ Puntúa 0: cuando en el proceso de reflexión para la resolución del problema, solo se identifican ideas referidas a pensamientos o creencias sociales preconcebidas.
--	---

3.12 Criterios para garantizar la calidad y validez de la información

Para Guardián (2010), “la investigación cualitativa requiere que toda información recolectada se interprete sólo dentro del marco contextual de la situación social o educativa estudiada (p.222). El autor plantea que la calidad de un estudio depende en gran medida del rigor metodológico con el que se realiza la investigación. Para la investigación cualitativa, dos criterios de calidad son la credibilidad y la confirmabilidad.

Se alcanza la credibilidad cuando los hallazgos del estudio son reconocidos como reales o verdaderos por las personas que participaron en la investigación y por aquellas que han estado en contacto o han experimentado el fenómeno estudiado. La confirmabilidad se refiere a la neutralidad de la interpretación o análisis de los datos (Guardián, 2010). Mertens (2005), citado en Hernández, Fernández y Baptista 2010, define la credibilidad como la correspondencia entre la forma en que el participante percibe los conceptos vinculados con el planteamiento y la manera cómo el investigador retrata los puntos de vista de los participantes” (p.475)

Franklin y Ballau (2005) en Hernández, Fernández y Baptista 2010, consideran importante para lograr la credibilidad; una corroboración estructural que se refiere al proceso mediante el cual varias partes de los datos se “soportan conceptualmente” entre sí (por ejemplo las categorías entre sí), además el estudio debe proporcionar la posibilidad de visualizar las características que refieren a los datos y no se han notado.

En esta investigación los datos encontrados se han contrastado con la teoría, también se realizarán chequeos de la información con los participantes, y se espera presentar los datos o información discrepante o contradictoria en las conclusiones generales.

Por su parte, el estudio pretende lograr “transferencia”. Según Hernández, Fernández y Baptista (2010), a “que parte de los resultados o la esencia de los mismos pueda aplicarse en otros contextos” (p.478)

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

El presente apartado organiza y analiza los resultados obtenidos a lo largo del desarrollo de la investigación.

En un primer momento se presentan los resultados en correlación con los objetivos específicos planteados.

En un segundo momento se desarrolla un espacio de discusión general de resultados a la luz de las teorías del marco teórico referencial.

4.1. Correlación entre objetivos planteados y resultados

4.1.1. Objetivos de investigación dirigidos a registrar el conocimiento respecto de las habilidades para la vida y su papel en el desarrollo integral de los seres humanos.

Las habilidades para la vida desde las familias participantes (Cuestionarios a Familias Anexo#2).

Los cuestionarios fueron aplicados a las familias el 05 de agosto del 2014 y el 08 de diciembre del 2014.

En ambas sesiones las familias presentes manifestaron anuencia e interés en el desarrollo de la investigación.

Algunos familiares venían en representación de los encargados legales (abuelas y tías), en la primera aplicación unas completaron el documento y otras solicitaron llevarlo a las casas para preguntar a los encargados (pero no fueron devueltos, por ello se cuenta con 16 cuestionarios completos en la primera aplicación) y en la segunda aplicación se cuenta con 12 cuestionarios, correspondientes a las familias asistentes a la reunión convocada.

Los cuestionarios incluyeron preguntas dirigidas a recuperar información demográfica, de escolaridad y conformación familiar, para determinar la posible correlación de esto en cuanto al conocimiento o comprensión de las habilidades para la vida.

Vínculo con el niño-niña:

- 25 madres

- 3 padres

Nivel de escolaridad.

9 personas con primaria completa, 8 con secundaria completa, 4 con secundaria inconclusa, 2 con un nivel técnico y 5 con nivel universitario. No aparece población sin escolaridad.

Cantidad de miembros de la familia.

Las familias en su mayoría (13) están constituidas por cuatro integrantes, le siguen (7) con tres miembros. Se registran 2 familias con 6 miembros y 3 familias de 7 y 3 familias de 5. No aparecen familias pequeñas, la tendencia es más bien hacia familias extensas.

De la información anterior puede deducirse que la población infantil pertenece a familias numerosas y con educación básica completa como mínimo. Además destaca que las madres continúan asumiendo un papel más activo en los procesos educativos de sus hijos e hijas (esto reflejado en una mayor asistencia de madres versus los tres padres asistentes).

Véase cómo describe este grupo de familiares desde su percepción el concepto de habilidades para la vida: (Anexo 2: Cuadro con respuestas completas de los Cuestionarios a familias

Tabla 4

Definición de habilidades para la vida (empatía, resolución de conflictos y pensamiento crítico), desde las familias participantes

¿Qué son habilidades para la vida? Son herramientas psicosociales que les permiten a niños/niñas y jóvenes, acceder a estilos de vida saludables.		
Respuestas a la primera aplicación	Respuestas a la segunda aplicación	Síntesis (de la primera a la segunda aplicación)
<ul style="list-style-type: none"> • Asociada con la responsabilidad y la expresión de comportamientos adecuados frente a situaciones difíciles. • Apertura a escuchar y comprender • Asociación con valores como respeto, unión familiar, sabiduría, confianza, amistad. • Habilidades que se desarrollan longitudinalmente. • Dos personas: desconocen el concepto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Asociada con herramientas, dones, aprendizajes para enfrentar la cotidianidad. • Refiere a acciones adecuadas y responsables para afrontar obstáculos y situaciones de la vida. • Otros hacen la posibilidad de vivir la vida con salud, bienestar y educación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se muestra mayor argumentación en el concepto, no hay desconocimiento • Se incorpora el elemento acción y se trasciende la simple actitud.

Significado de Empatía Se define empatía como la capacidad de ponerse en los "zapatos del otro"		
Respuestas a la primera aplicación	Respuestas a la segunda aplicación	Síntesis (de la primera a la segunda aplicación)
<ul style="list-style-type: none"> • Se define como la capacidad para relacionarse con las demás personas. • Algunos indican que implica ponerse en el lugar de la otra persona con las personas, cómo se relacionan y se aprende a vivir con diferentes personalidades. • Una persona indica desconocer este concepto y otra manifiesta un concepto incorrecto. 	<ul style="list-style-type: none"> • En mayor medida se menciona la capacidad de ponerse en el lugar de otro. Literalmente también se indica "ponerse en los zapatos de otro" • Dos casos manifiestan conceptos erróneos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se evidencia en la mayoría una conceptualización más clara y directa al definir la empatía como la capacidad de ponerse en el lugar o zapatos del otro.

Significado de Resolución de conflictos		
Se define esta habilidad como la identificación por parte de la persona, de estrategias y acciones adecuadas para la resolución de un conflicto y el manejo del estrés que este genera.		
Respuestas a la primera aplicación	Respuestas a la segunda aplicación	Síntesis (de la primera a la segunda aplicación)
<ul style="list-style-type: none"> • Es la habilidad de ver los problemas como oportunidades de mejora. • Se hace referencia a herramientas como el diálogo, capacidad de razonar, fe y paciencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diversas definiciones coinciden en la utilización del término resolver problemas o conflictos. • También se hace referencia a herramientas como el diálogo y la comunicación 	<ul style="list-style-type: none"> • Se dificulta visualizar una evolución ya que las respuestas son similares. Sin embargo, se detecta una tendencia en la mayoría a hacer referencia directa a la “resolución” y no divagar en aspectos relacionados.

Significado de Pensamiento crítico		
Se define esta habilidad como la posibilidad por parte del estudiante para desarrollar estrategias de pensamiento para la resolución del problema que se deriven de su propio proceso reflexivo - analítico y no de ideas socialmente preestablecidas.		
Respuestas a la primera aplicación	Respuestas a la segunda aplicación	Síntesis (de la primera a la segunda aplicación)
<ul style="list-style-type: none"> • Algunos refieren a la problemática de encerrarse en la opinión propia con los contrario a este concepto. • Se hace referencia a herramientas como razonamiento, revisión, comparación, respeto, conocimiento. • Una persona indica desconocer el concepto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Coinciden en mayor medida conceptos que refieren a considerar diversidad de opiniones. • Algunos vinculan el concepto con inteligencia y análisis. • Se registran dos respuestas ambiguas: hablar con respeto, la forma de pensar de cada quien. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aunque en ambas aplicaciones se tenía clara la idea de no quedarse con una opinión, en la segunda se especificaba en mayor medida en los otros puntos de vista, y no solamente en el opuesto de “encerrarse” en sí mismo.

Valor o utilidad que tienen las habilidades para la vida		
<p>Cuando se utiliza un enfoque de habilidades para la vida, significa que las personas participantes desarrollarán destrezas para la potenciación de aptitudes necesarias para enfrentar en forma efectiva los retos de la vida diaria.</p>		
Respuestas a la primera aplicación	Respuestas a la segunda aplicación	Síntesis (de la primera a la segunda aplicación)
<ul style="list-style-type: none"> • Vinculan este concepto con crianza y enseñanza de aspectos que contribuyan a mejorar • Además se hace mención a valores como el respeto, la responsabilidad y el reconocimiento de lo bueno y lo malo 	<ul style="list-style-type: none"> • Vinculan este concepto con aprendizaje, diálogo, consejo y relaciones positivas. • También se hace mención a valores como respeto, comprensión, convivencia y vivir en paz. • Hay respuesta enfocadas en el buen resultado de las habilidades para la vida: solucionar conflictos, mejorar las relaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • En ambas aplicaciones se brindan respuesta a nivel de contenido similar. Sin embargo, hay una mayor argumentación y contenido en la segunda aplicación.

Habilidades importantes para la vida de mis hijos		
Respuestas a la primera aplicación	Respuestas a la segunda aplicación	Síntesis (de la primera a la segunda aplicación)
<ul style="list-style-type: none"> • Se hace mención a valores como respeto, responsabilidad, humildad, sencillez, confianza, amor y disciplina. • También a factores como educación, superación, firmeza, razonamiento, expresión, relaciones interpersonales, resolución de conflictos, pensamiento crítico, posibilidad de discernimiento • Cada familia brinda una respuesta diferente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Algunas familias coinciden en mencionar los siguientes aspectos: respeto, compartir, aceptación, unión familiar, paciencia y comunicación. • Otros aspectos mencionados son deporte, tolerancia, amistad, perdonar, aceptarse, escuchar, sinceridad, espiritualidad, humildad, entendimiento, perseverancia y constancia. 	<ul style="list-style-type: none"> • En la segunda medición hay más coincidencia en las respuestas. El concepto es más compartido y unificado.

¿Dónde deben enseñarse?		
Respuestas a la primera aplicación	Respuestas a la segunda aplicación	Síntesis (de la primera a la segunda aplicación)
<ul style="list-style-type: none"> La mayor cantidad de familias entrevistadas destacan que debe ser enseñada en la escuela y en la casa (14 familias), el segundo lugar lo ocupa familia y una familia destaca que sea en todo momento y lugar. 	<ul style="list-style-type: none"> La gran mayoría indica que deber ser enseñada en la escuela y en la casa. Sin embargo, dos familias también incluyen la iglesia. Y una incluye la casa, escuela y comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> La casa y la escuela son los lugares más reconocidos para aprender las habilidades para la vida. Algunos incluyen la iglesia en la segunda aplicación.

De la primera exploración (Columna 1; Tabla 4) acerca del conocimiento y percepción que tienen las familias participantes de este proceso investigativo, se derivan varios aspectos por considerar en el desarrollo de posteriores actividades:

Las familias tienen una noción acerca de lo que son las habilidades para la vida, de hecho las destacan como fundamentales para sus hijos e hijas. Por ejemplo: que deberían enseñarse a los niños valores como la cooperación y la solidaridad, refieren a conductas social y culturalmente más aceptadas que a habilidades para la vida propiamente dichas.

Al observar los datos demográficos, los niveles de formación académica y las extensiones de las familias (derivados de los cuestionarios Anexo #1), de las personas participantes y correlacionarlos con las respuestas a los mismos cuestionarios, no puede deducirse la presencia de relaciones significativas o determinantes entre tales características y el conocimiento que la familia tenga acerca del tema de las habilidades para la vida. Por lo que parece ser que el tema de las habilidades para la vida y su importancia es independiente de estos y es tema de interés general de la población participante.

Todas las familias identifican la función de las habilidades en la vida de las personas y la necesidad de trabajarlos con sus hijos-as y para sí mismos.

Finalmente, debe destacarse que el elemento religioso es incorporado por las familias, tanto como parte de las definiciones y comprensión de las habilidades, como espacio para desarrollar este tipo de habilidades; se puede concluir entonces que la iglesia es visualizada por las familias como espacio estratégico para el abordaje y desarrollo de las habilidades para la vida.

Según estos resultados, en el taller que se realizará con las familias, deberá enfatizarse en la conceptualización de los distintos términos (para profundizar su comprensión e identificación cotidiana) y en las estrategias que los núcleos familiares pueden utilizar para potenciarlas y desarrollarlas.

En la segunda columna de la Tabla 4 se sintetizan las respuestas dadas por las familias en la segunda aplicación del cuestionario (diciembre del 2014), y posteriormente se dan en la tercera columna las diferencias o similitudes que refieren al impacto del espacio de trabajo desarrollado.

En cuanto a la definición de Habilidades para la vida, puede concluirse que la definición se amplía, en lo relativo a la empatía sí existe una diferencia cualitativa puesto que las definiciones dadas por la familia se acercan mucho a la definición de empatía utilizada en la investigación.

Los términos de resolución de conflictos y pensamiento crítico contienen definiciones poco precisas y puntuales. No se acercan al concepto de la investigación pero sí se puede denotar una mayor amplitud del concepto e inclusión de elementos para definirlos.

Se mantiene la idea sobre la importancia de las habilidades para la vida en los procesos educativos de los hijos, y se refiere (al igual que en la primera aplicación del cuestionario) la necesidad de enseñarlos en la escuela y la casa principalmente.

4.1.1.2 Presencia de habilidades para la vida en la población estudiantil.

Se describen a continuación los resultados de la aplicación de los Dilemas I y II a la población estudiantil participante de la investigación.

Se realizó una presentación del tema de investigación al grupo de estudiantes de la sección 6-A de la Escuela República Francesa de Taras, de Cartago, el día lunes 18 de agosto del 2014.

Mediante las preguntas del grupo de estudiantes, resultó evidente su interés en las implicaciones y el procedimiento de la investigación. Todas sus dudas fueron aclaradas antes de firmar el Asentimiento Informado. (Anexo # 7). Este tema se desarrollará en las conclusiones, puesto que aparece como relevante tanto desde la intencionalidad de participación como desde el nivel de involucramiento que permite desarrollar en las personas participantes del proceso investigativo.

Una vez realizado el encuadre y firmados los asentimientos, se aplicaron los dos Dilemas inicialmente planteados para la investigación:

Para el Dilema I “La situación de Ana”; las puntuaciones posibles según la presencia o ausencia de elementos referidos a las tres habilidades en las respuestas; fueron las siguientes:

Los resultados se basan en los puntos obtenidos a partir de la Tabla de Cotejo (Anexo #1).La puntuación máxima es de 14 puntos y los resultados se presentarán por puntaje obtenido en cada habilidad para la vida evaluada (empatía, resolución de conflictos y pensamiento crítico)

Se destacan las siguientes referencias numéricas como indicadores para el análisis de los resultados:

- Resultados según presencia de cada habilidad para la vida en el proceso de resolución del Dilema.
- Porcentaje de presencia de la habilidad en el proceso de resolución del Dilema.
- Puntuación promedio obtenida por los estudiantes.

Tabla 5

Resultados de aplicación DILEMA I

SUJETO	EMPATÍA (5/5)	RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS Y MANEJO DEL ESTRÉS (6/6)	PENSAMIENTO CRÍTICO (3/3)	PUNTAJE TOTAL DE LA TABLA
1	5/5	2/6	1/3	8/14
2	2/5	4/6	0/3	6/14
3	4/5	3/6	0/3	7/14
4	2/5	0/6	1/3	3/14
5	5/5	3/6	1/3	9/14
6	5/5	1/6	0/3	6/14
7	5/5	3/6	2/3	10/14
8	3/5	2/6	1/3	6/14
9	5/5	2/6	1/3	8/14
10	2/5	2/6	1/3	5/14
11	3/5	3/6	0/3	6/14
12	4/5	2/6	1/3	7/14
13	5/5	0/6	0/3	5/14
14	2/5	0/6	1/3	3/14
15	5/5	5/6	3/3	13/14
16	4/5	1/6	2/3	7/14
17	2/5	2/6	1/3	5/14
18	4/5	2/6	2/3	8/14
19	5/5	3/6	2/3	10/14
Puntuación de respuesta promedio	3,78	2.10	1.05	6.94
Promedio porcentaje de presencia de la Habilidad	74.73%	35.08%	35.08%	49.62%

Como puede observarse en los puntajes de la Tabla 5, en general los procesos de resolución de los dilemas refieren a una mejor puntuación en el tema de la empatía y menor en lo referente a la resolución de conflictos y fundamentalmente al pensamiento crítico. Razón por la cual las estrategias de trabajo colaborativo por desarrollar en el aula regular se dirigirán principalmente al reforzamiento de las habilidades que presentaron puntuaciones menores.

Se destacan aspectos comunes en las respuestas que devinieron en los bajos porcentajes:

En el tema de resolución de conflictos y manejo del estrés, la mayor parte de los estudiantes, no se refieren a la identificación de recursos y tampoco se reconoce el ciclo del conflicto; mientras que en el pensamiento crítico la necesidad de reflexión se asocia con la posibilidad de expresar mi punto de vista, pero no necesariamente se consideran diversos puntos de vista para la toma de decisiones o se identifican posiciones personales.

En el momento de la aplicación del segundo dilema, los estudiantes debían ir al comedor (porque si no se quedaban sin comida); ante la situación se decidió que las personas que no habían terminado completaran el Dilema en su casa y luego lo entregaran al maestro; sin embargo no lo devolvieron. Esta es la razón por la que se cuenta con una muestra de 9 dilemas completos en el aula para esta primera aplicación. Es necesario cuidar este aspecto en la segunda aplicación de los dilemas. (En evidencia completar el Dilema en casa no es una estrategia viable).

Como la aplicación del Dilema es anónima, no podía reconocerse quién entregó y quién no, por ello se procedió a registrar las 9 respuestas; de las que se derivan los siguientes puntajes:

Tabla 6**Resultados de aplicación DILEMA II**

# Sujeto	EMPATÍA (5/5)	RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS Y MANEJO DEL ESTRÉS (6/6)	PENSAMIENTO CRÍTICO (3/3)	PUNTAJE TOTAL DE LA TABLA
1	2/5	1/6	1/3	4/14
2	3/5	1/6	1/3	5 /14
3	5/5	5/6	3/3	13/14
4	3/5	3/6	1/3	7 /14
5	4/5	3/6	3/3	10/14
6	3/5	1/6	0/3	4/14
7	3/5	0/6	0/3	3/14
8	3/5	0/6	0/3	3/14
9	5/5	4/6	2/3	11/14
Puntuación de respuesta promedio	3.44	2.00	1,22	6.66
Promedios	68.88%	33.33%	40.74%	47.61%

En el segundo Dilema sobre la situación de Juan y un tatuaje que se quería hacer, el grupo en general al leerlo, expresó verbalmente en el aula que era una situación mucho más sencilla que la de Ana. Mediante risas y gestos puede concluirse que se lograron identificar de manera más sencilla y menos angustiante con el tema que presentaba el Dilema.

Sin embargo, los resultados de la presencia de habilidades para la vida es menor, la población estudiantil interpretó la situación como “más sencilla” y cercana a sus realidades, de modo que, los procesos de resolución tendieron a ser más centralizados en opiniones propias, no se consideraron las recomendaciones de otros, y además tuvo un gran peso en las respuestas la presencia de estereotipos sociales para dar respuestas, que en general no definían el dilema.

En el tema de la resolución de conflictos, se muestran las mismas dos situaciones: identificación de recursos reales para resolver el conflicto, la necesidad de reconocer el ciclo del conflicto y la consideración del punto de vista de otros en los procesos de resolución de conflictos.

Durante los siguientes meses, se realizaron dos sesiones de trabajo colaborativo con los estudiantes y una con las familias (ver siguiente sección del trabajo).

Al iniciar diciembre, se realiza la segunda aplicación de dilemas, específicamente el 04 de diciembre 2014, y se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 7

Resultados segunda aplicación DILEMA I

#Dilema	EMPATÍA (5/5)	RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS Y MANEJO DEL ESTRÉS (6/6)	PENSAMIENTO CRÍTICO (3/3)	PUNTAJE TOTAL DE LA TABLA
1	3/5	2/6	2/3	7/14
2	5/5	4/6	2/3	11/14
3	5/5	3/6	3/3	11/14
4	5/5	5/6	3/3	13/14
5	4/5	6/6	3/3	13/14
6	4/5	3/6	2/3	9/14
7	5/5	2/6	3/3	10/14
8	3/5	3/6	2/3	7/14
9	5/5	6/6	1/3	12/14
10	4/5	1/6	2/3	7/14
11	4/5	4/6	1/3	9/14
12	5/5	4/6	2/3	11/14
13	5/5	4/6	3/3	12/14
14	3/5	2/6	2/3	7/14
15	5/5	5/6	3/3	13/14
16	4/5	4/6	1/3	9/14
17	5/5	2/6	2/3	9/14
Puntuación de respuesta promedio	4.35	3.5	2.1	10
Promedios	76.84%	52.63%	64.91%	63.90%

En esta segunda aplicación del Dilema se puede notar un repunte en todos los puntajes. Si bien la empatía sigue puntuando sobre los procesos de resolución de conflictos y el pensamiento crítico, se rescata en los últimos dos una mayor tendencia a reconocer ciclos del conflicto, a identificar recursos y fundamentalmente a considerar el punto de vista de otros, como elemento importante para resolver una situación de la mejor manera posible.

En esta oportunidad incluso dos estudiantes refirieron a una resolución del dilema personal, que no necesariamente refleja deseabilidad social, pero que argumentan desde las necesidades y la realidad de los recursos con los que cuenta Ana.

Tabla 8

Resultados segunda aplicación DILEMA II

#Dilema	EMPATÍA (5/5)	RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS Y MANEJO DEL ESTRÉS (6/6)	PENSAMIENTO CRÍTICO (3/3)	PUNTAJE TOTAL DE LA TABLA
1	3/5	2/6	1/3	6/14
2	3/5	3/6	1/3	7/14
3	4/5	1/6	0/3	5/14
4	5/5	4/6	3/3	12/14
5	3/5	1/6	0/3	4/14
6	2/5	1/6	2/3	5/14
7	5/5	3/6	3/3	11/14
8	4/5	5/6	3/3	11/14
9	3/5	2/6	1/3	6/14
10	4/5	4/6	3/3	10/14
11	3/5	3/6	3/3	9/14
12	3/5	3/6	3/3	9/14
13	3/5	4/6	3/3	10/14
14	3/5	3/6	1/3	7/14
15	5/5	5/6	3/3	13/14
16	5/5	4/6	3/3	12/14
Puntuación de respuesta promedio	3.31	3.37	2.06	8.68
Promedios	72.50%	50%	64.58%	61.16%

En esta segunda aplicación nuevamente los puntajes promedio aumentan en comparación con la primera aplicación. Este aumento evidencia la posibilidad de potenciar y reforzar las habilidades para la vida, empatía, la resolución de conflictos y en pensamiento crítico mediante estrategias de aprendizaje colaborativo en el aula.

Los puntajes en relación con la resolución del primer dilema siguen siendo menores, y mediante las respuestas del dilema se puede demostrar que la cercanía del conflicto con sus vidas complejiza el proceso de resolución; específicamente hay dos reacciones; una tendencia a resolver el conflicto de manera rápida y sin considerar más opiniones y otra posición en la se dan respuestas neutrales, que no toman partido, y permiten distanciarse de la situación para no resolverla.

La aplicación de ambos dilemas en dos momentos diferentes permitió evidenciar diferencias en los puntajes. Como el tiempo es relativamente poco (cuatro meses) , es importante hacer notar que, lo único que varió en el proceso fueron las coordinaciones investigadora-profesor y el desarrollo de las actividades colaborativas; permitiendo esto concluir que si es posible impactar la población estudiantil mediante este tipo de acciones pedagógicas durante el curso lectivo.

4.1.2 Implementación de estrategias de aprendizaje colaborativo para desarrollar y reforzar la empatía, la resolución de conflictos y el pensamiento crítico en la población estudiantil del 6^a de la Escuela República Francesa de Taras, Cartago

4.1.2.1 Sesiones de trabajo colaborativas desarrolladas con la población estudiantil.

Derivado de la aplicación inicial de los dilemas, se identifica la necesidad de reforzar la habilidad: resolución de conflictos; por ello se propone y discute con el profesor a cargo del grupo, el desarrollo de los siguientes subtemas:

-Identificación de recursos para la resolución del conflicto.

-Identificación de sistemas de jerarquización, tiempo y reflexión para la resolución del conflicto.

4.1.2.2. Primera sesión de trabajo colaborativo.

El 20 de octubre del 2014 se trabajó con el grupo de estudiantes. Se coordina con el profesor y se incorporan los temas durante la elaboración de una máscara tradicional para celebrar el 31 de octubre el día De la Mascarada Costarricense. (Es una ocasión muy importante para el grupo, porque hace 3 años a partir de su iniciativa se inició la costumbre de desfilarse con una cimarrona en la comunidad de Taras de Cartago)

Objetivo general de la actividad:

Incorporar en el proceso de construcción de máscaras tradicionales elementos básicos del proceso de resolución de conflictos.

Objetivos específicos:

Rescatar la importancia de la identificación de recursos reales en el proceso de resolución de conflictos (reflexiones acerca de porqué se construye este tipo de máscara, ¿qué pasaría si quisiéramos construir un traje o zapatos por ejemplo, en vez de una máscara?)

Esto se hizo realizando a los chicos-as una serie de preguntas al inicio de la actividad y durante esta.

Reconocer la importancia de la jerarquización del proceso (de los pasos por seguir para lograr algo), además de la necesidad de dedicar tiempo según las propias consideraciones.

La idea es generar un conversatorio dirigido a lo largo de la confección de la máscara (o sea mientras la elaboran van conversando sobre lo siguiente)

“Qué podría pasar si alteramos el procedimiento, si cambiamos el orden de los pasos? ¿Qué podría pasar si empezamos a decorar antes de tener lista la base de la máscara?”

“¿Qué podría pasar si inventamos utilizar elementos que no tenemos aquí?”

La consigna general durante la actividad fue la siguiente:

<p>Los pasos para resolver un conflicto son:</p> <p>Reconocer lo que tenemos</p> <p>Tener claro lo que deseamos hacer.</p> <p>Seguir los pasos para lograrlo, desde lo básico hasta lo más simple.</p> <p>Brindar el tiempo necesario para lograrlo.</p>
--

(Se solicita al maestro dejar en la pared un gráfico que registre el proceso para la resolución del problema).

El objetivo de la actividad se logró concretar además se incorporó un elemento inicial (relacionado con el desarrollo de pensamiento crítico y como antecedente para definir con mayor claridad que se quería hacer en esa sesión de trabajo)

A partir de un texto que trae una niña del grupo sobre las leyendas costarricenses, el profesor invita al desarrollo de una reflexión acerca de “¿Cuáles leyendas costarricenses conocemos?” Derivado de la pregunta se

desarrolló una conversación que incluyó temáticas y cuestionantes como las siguientes:

¿Las leyendas son verdad o mentira?

¿Qué pasa con las leyendas en los tiempos actuales, por ejemplo: una persona que ha tomado licor y va en carro, ¿lo acompaña ahí el cadejos?

¿Por qué la mayor parte de los relatos involucran cosas feas o malas que les suceden a los hombres? Y a las mujeres no les sucede nada aunque tomen licor o hagan cosas malas?

Posteriormente a la conversación grupal (que colabora con el objetivo específico de la investigación, acerca de potenciar el pensamiento crítico), se introdujo el tema de la resolución de conflictos y se entrega a cada subgrupo una tarjeta con tres preguntas:

“¿Qué quiero hacer?”

“¿Con qué cuento para hacerlo?(debo considerarlo para responder a la primera pregunta)”

“¿Puedo decidir entre seguir las instruccionesⁱ o debo necesariamente seguirlas?”

“¿Es el tiempo un factor necesario por considerar en el desarrollo de estos procesos?”

Al iniciar la actividad cada niño tomó una hoja y considerando las preguntas de la tarjeta, los materiales que tiene y sus deseos, elabora un diseño preliminar de su máscara.



Figura 2 Fuente: Vindas, A. (2014) Elaboración propia

Posteriormente se buscan los materiales o se solicita ayuda a los compañeros(as) para obtenerlos y se inicia el diseño de la máscara



Figura 3 Fuente: Vindas, A. (2014) Elaboración propia

Durante la sesión la investigadora colabora con algunos diseños; mientras conversa en cada subgrupo acerca de la importancia de la jerarquización y la identificación de los pasos a seguir para lograr un objetivo. También se conversó sobre la relevancia de reconocer los recursos con que contamos y la coherencia de tales recursos con nuestros deseos.

Al final de la jornada se colocó en una de las paredes, los tres pasos básicos que se había usado para la resolución de un conflicto durante la tarde:

¿Qué quiero hacer?

¿Con qué cuento para hacerlo?

¿Cuáles son los pasos o el procedimiento a seguir para lograrlo?

Al final de la tarde; ya tenían listas las estructuras base de las máscaras para el desfile del 31 de octubre en la comunidad de Taras, Cartago.



La “Llorona”



“El Cadejos”

Figura 4 Fuente: Vindas, A. (2014) Elaboración propia

La sesión de trabajo cumplió con todas las expectativas. El grupo logró interiorizar y visualizar la puesta en práctica de los tres pasos base por seguir para resolver un conflicto. Además la interacción permitió invitar a la reflexión de manera natural.

Esta actividad claramente mezcló el trabajo de aula con la reflexión sobre una de las habilidades para la vida. La integración permitió que los contenidos se desarrollaran e incorporaran de forma natural.

En los espacios de interacción con los estudiantes, se logró identificar que existen distintos niveles de pensamiento en el grupo; en las conversaciones salieron diversas ideas o preguntas, una de ellas fue ¿con estos materiales se podría hacer otra cosa, zapatos por ejemplo? y las respuestas fueron desde quienes resultaron muy concretos con respuestas como... “bueno, si hago zapatos con estos materiales, está bien”...y al rato te dice “ay no... se deshacen, creo que no se puede”; hasta el niño que se ríe inmediatamente y te dice “está loca, se imagina que desastre, porque esto es papel y no aguanta agua”.

Algunas otras respuestas obtenidas; “pues no, no se pueden usar materiales para otra cosa” “jeje, por ejemplo unos zapatos se deshacen con la lluvia” “imagínese... si hubiéramos querido hacer un traje no alcanzan los materiales de todos juntos.

4.1.2.3. Segunda sesión de trabajo colaborativo.

La segunda sesión de trabajo colaborativo con el grupo se desarrolló el 21 de noviembre del 2014.

Esta sesión tuvo como objetivo plantear una actividad que incentivara el desarrollo del pensamiento crítico en el grupo de estudiantes. Para tal fin se utilizó una versión alternativa del cuento Caperucita Roja, titulada Caperucita Roja versión del Lobo Feroz y se proyectaron videos que ejemplificaban situaciones en donde “algo parecía pero no era”.

Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=1_UUAijdmZE

Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=K73l4e1CDfU>

Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=ofMNZ-zrQjg>

Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=zpOH6IP2RYg>

Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=LaHlfMHZUI>

El Objetivo General que se propuso fue:

Propiciar un proceso de reflexión y análisis acerca de las percepciones y de la importancia de considerar /respetar los puntos de vista de los demás.

Objetivos específicos:

Generar un proceso de reflexión crítica sobre las percepciones.

Reflexionar y analizar sobre la toma de decisiones y los procesos de deducción que se usan cotidianamente para opinar sobre algún tema.

En la primera parte se leyó el cuento de manera grupal. Las reacciones inmediatas fueron de asombro y muchos de los estudiantes compararon el cuento con el guión de la película “Maléfica (2014), de los estudios Walt Disney”. El grupo debatió acerca de la frecuencia con la que se toman decisiones solo basándose en un punto de vista o relato de alguien.

Participaron comentando acerca de la apariencia de muchas personas de su comunidad tienen que no son exactamente así, también reflexionaron sobre la vulnerabilidad que se presenta cuando se cree algo sin pensarlo antes.

Después se les solicitó que realizaran un trabajo en grupo, donde identificaran alguna situación en la que decidieron algo a partir de las apariencias. Utilizaron como ejemplo las personas que creen que Taras de Cartago es peligroso, o quienes creen que los adolescentes que tienen tatuajes y pelo largo son ladrones o “pintas”. Comentaron que conocen a algunas de esas personas y no son peligrosas ni malas, pero por su apariencia otros los juzgan así.

Algunos ejemplos desarrollados por ellos/ellas:

“Un día iba caminando hacia la pulpería y me pasó a la par un ratero que también iba hacia la pulpería. Después llegó un señor. En eso llegó la policía porque habían asaltado la pulpería, y yo pensé que iban a atrapar al ratero y no fue así, al que atraparon fue al señor”

“Una muchacha fue a una tienda para comprar un regalo para un amigo. Cuando lo iba a pagar no había nadie en la caja y no había nadie con uniforme. Ella preguntó a un muchacho que estaba cerca de ella. Ella le preguntó ¿Quiénes son los que trabajan aquí? Y el muchacho respondió, yo soy uno de los que trabajan aquí.

La discusión mantuvo el mismo tinte de ejemplos y reflexión por una media hora aproximadamente, posteriormente el maestro mostró algunos videos elegidos

previamente(poner el link del video) El efecto fue igual, una reflexión amplia acerca de los estereotipos, de la importancia de no dejarse ir por las apariencias, de la posibilidad de que una persona sea más o menos de lo que parece, y finalmente acerca de la importancia de compartir con otros lo que se piensa, porque es en esa interacción donde muchas veces se logra sacar conclusiones y cambiar la percepción sobre algo o alguien.



Figura 5 Fuente: Vindas, A. (2014) Elaboración propia

El tema fue retomado por el profesor unos días después mediante una actividad para trabajar vocabulario sobre elementos faciales (bigote, barba, orejas, nariz) y elementos descriptivos de alguien en francés. Según comunicación posterior

entre el profesor y la investigadora, los estudiantes relacionaron la sesión de trabajo con la caracterización y la percepción sobre una persona.

4.2.2 Taller trabajado con las familias dirigido al desarrollo de las habilidades para la vida (empatía, resolución de conflictos y pensamiento crítico)

La sesión de trabajo con familias se desarrolló el 05 de noviembre del 2014. La asistencia fue voluntaria.

A la sesión llegó una representación de 16 familias, 15 madres de familia y una hermana mayor con su novio (quien solicitó participar de la sesión). De manera que el grupo de trabajo estaba conformado por mujeres y un hombre.

La sesión de trabajo tuvo una duración de dos horas, y en algunos momentos la dinámica fue compleja, puesto que varias madres trajeron a sus hijos menores, para quienes la dinámica y temática resultaron no adecuadas al haber sido planteada para personas adultas.

El Objetivo General que se propuso fue:

Propiciar un proceso de reflexión y análisis acerca de la importancia del pensamiento crítico y los procesos de resolución de conflictos.

Objetivos específicos:

Generar un proceso de reflexión crítica sobre la manera en cómo se resuelven los conflictos cotidianos.

Reflexionar y analizar sobre la toma de decisiones y los procesos de deducción que se usan cotidianamente para tomar decisiones u opinar sobre algún tema.

Identificar las falsas creencias o percepciones que tenemos a la hora de tomar decisiones.

Se introduce el tema y una de las participantes realizó la lectura del cuento. Posteriormente se inició un espacio de reflexión y un trabajo en grupos.

Del trabajo en grupos se derivan las siguientes reflexiones:

1. El proceso de comunicación humana debe ser claro siempre; puesto que muchas veces se toman decisiones o se queda con una impresión de algo que no es totalmente cierta.
2. Comunicación también implica escuchar a los demás, ellas señalaron que ocasiones no dieron a sus hijos(as) algún permiso, porque solo se basaron en su punto de vista y no consideraron el de sus hijos.
3. Los prejuicios y los estereotipos a veces llevan a cometer errores, e incluso a tratar mal a las personas o a no permitir el desarrollo de acciones.
4. Sus hijos e hijas están iniciando la adolescencia, por lo que mantener canales de comunicación abiertos es fundamental.
5. Lo que parece no siempre es lo que es. Tomarse el tiempo para pensar ni deducir a priori puede significar relaciones más saludables e incluso más seguridad para los hijos e hijas.
6. Es muy importante tener espacios como éstos, en donde se piensan y se aprenden cosas nuevas.

Algunas imágenes de la actividad:



Figura 6 Fuente: Vindas, A. (2014) Elaboración propia

4.2 Discusión general de resultados a la luz de las teorías del marco teórico referencial y de las categorías de análisis (presencia o ausencia de habilidades para la vida: empatía, resolución de conflictos y pensamiento crítico)

Para iniciar el análisis de resultados, se incorpora una Tabla de referencia comparativa entre los puntajes obtenidos en las aplicaciones de los Dilemas.

Aunque es una investigación cualitativa estas referencias numéricas permiten clarificar sobre la base total de los estudiantes participantes los cambios más

significativos en lo referente a la presencia o ausencia de la habilidad para la vida en el proceso de resolución de los Dilemas.

Tabla 9

Comparativo entre los resultados de aplicación DILEMA I

	Empatía	Resolución de conflictos y manejo del estrés	Pensamiento crítico	Total de la Tabla
I aplicación	74.73	35.08	35.08	49.62
II aplicación	83.52	61.76	72.54	71.84
DIFERENCIA	8.79%	26.68%	37,46%	22.22%

*Porcentajes estimados con base a una muestra de 19 estudiantes en la primera aplicación y 17 estudiantes en la segunda aplicación. Utilizando la Tabla de Cotejo construida para esta investigación.

Lo relevante de estos datos es la diferencia existente entre la presencia de las habilidades para la vida que se puntúa en la primera aplicación y la segunda.

Tal como es el planteamiento de esta investigación, en coherencia con lo definido como Aprendizaje integral por Lanfrancesco (2005), es fundamental considerar en procesos de aprendizaje integral la posibilidad de que los estudiantes adquieran saberes, habilidades y actitudes para el desarrollo del pensamiento, el crecimiento, la autoafirmación personal, el establecimiento de relaciones con otros y con el entorno y su sentido de vida.

Este dilema presentaba una situación conocida para los participantes, puesto que es un problema descrito desde la escuela como una realidad comunal “la venta de droga como ingreso económico”. En la primera aplicación del dilema, la habilidad empatía aparece con una puntuación bastante alta, debido a que logran identificar la relevancia del problema y la importancia de la escucha de otro. Sin embargo, se puede resaltar de las respuestas, una tendencia a resolver considerando solamente los consejos de las personas destacadas como figuras de autoridad y la no identificación de recursos o momentos claves para lograr

solucionar un conflicto. Por su parte, el tema del pensamiento crítico, es muy escueto, en la mayor parte de las respuestas no se toma partido desde ninguna opción, hay una ligera inclinación hacia decidir “no vender la droga” porque eso es “malo”.

En la segunda aplicación el pensamiento crítico es la habilidad que presenta una mayor presencia en comparación con la primera aplicación. Precisamente es posible ver en las respuestas elementos referidos a procesos de pensamiento y a toma de decisiones desde la identificación de recursos con los que cuenta, posibles escenarios futuros e implicaciones inmediatas en la vida de Ana. Dos de las resoluciones del Dilema implicaron conductas no deseadas “vender la droga”; sin embargo, ambos estudiantes a partir del análisis de la realidad de Ana y de los recursos con los que cuenta, decidieron “entrarle al negocio temporalmente”, como posibilidad de obtener dinero y posteriormente lograr alcanzar metas de superación personal. Como el instrumento no se diseñó para medir deseabilidad social sino presencia o ausencia de procesos de análisis y deducciones personales en el proceso de toma de decisiones, ambos estudiantes lograron puntuar como proceso de construcción de pensamiento crítico.

De hecho, posteriormente a la implementación de las dos sesiones de trabajo colaborativo, las cuales versaron sobre el tema de resolución de conflictos (identificación de recursos, jerarquización de pasos, y tiempo necesario para resolver el conflicto), el tema de pensamiento crítico (cómo comprender las diferentes percepciones, y cómo las apariencias muchas veces influyen en los pensamientos y decisiones), las puntuaciones de la presencia de las habilidades aumenta (Tabla 9 y Tabla 10). Estas sesiones de trabajo cumplieron con el objetivo del aprendizaje colaborativo: “la utilización en la enseñanza de pequeños grupos para que los alumnos trabajen juntos con el fin de maximizar el

aprendizaje, tanto el propio, como el de cada uno de los demás” (Smith, 1996, citado en Barkley, 2007, p. 18).

Según Chavarría (2010), refiriéndose a la política educativa costarricense, señala la necesidad del desarrollo en el ser humano de aspectos como la justicia, la estética y la solidaridad. Este tipo de habilidades para la vida, propician precisamente una posición coherente con tales aspectos y, a su vez, muestran la posibilidad del desarrollo de éstas desde la cotidianidad del aula regular.

Mediante los procesos de análisis y reflexión de las respuestas (principalmente derivados de la segunda aplicación de los Dilemas), es posible identificar la presencia de los principios destacados en la propuestas educativa costarricense, a saber humanismo (reflejado en opiniones más amplias, basadas en principios de discusión y respeto a las diferencias), constructivismo (reflejado en las producciones personales e individuales derivados de los procesos de análisis) y el racionalismo (que refiere a los procesos de discusión como el descrito en la primera sesión de trabajo colaborativo desarrollada con la población estudiantil).

Debe anotarse, que aunque existe esta satisfactoria diferencia, el porcentaje total de la presencia de las habilidades en la resolución del dilema en la segunda aplicación (Tabla 9), es de un 71.84%; lo cual no es tan alto como se desearía que puntuara la presencia de habilidades básicas para las relaciones humanas. En general, las respuestas a los dilemas fueron escuetas y bastante puntuales lo que complica el registro de estas. Además se implementaron solo dos espacios de trabajo con la población docente, si estas estrategias colaborativas constituyeran parte integral del planeamiento, es probable que aumentara aún más la presencia de estas.

Tabla 10

Comparativo entre los resultados de aplicación DILEMA II

	Empatía	Resolución de conflictos y manejo del estrés	Pensamiento crítico	Total de la Tabla
I aplicación	57.77	38.88	40.74	46.03
II aplicación	66.25	56.25	68.75	62.05
DIFERENCIA	8.48	17.37	28.01	16.02

*Porcentajes estimados con base en una muestra de 9 estudiantes en la primera aplicación y 16 estudiantes en la segunda. Se utilizó la Tabla de Cotejo construida para esta investigación.

El dilema II como se apuntó en el apartado de presentación de resultados es descrito por el grupo de estudiantes como una situación “menos compleja”. Sin embargo, en los puntajes obtenidos se refleja la forma en cómo la cercanía ante una situación puede complejizar el proceso de resolución del mismo.

La toma de decisión acerca de “realizarse o no un tatuaje cuando un familiar cercano se opone”, presenta en la mayoría de las respuestas una solución asociada al deseo del familiar cercano o a lo socialmente construido en referencia a las personas que tienen “tatuajes”.

Las propuestas de educación integral señalan la necesidad de considerar que los procesos de aprendizaje de los seres humanos, están mediados por el ambiente tanto físico como social y ambos colaboran en los procesos de construcción del conocimiento. Además, se destaca como necesaria una visión de unidad, de complejidad, y de interconexión entre partes para comprender y plantear propuestas de aprendizaje que apuesten a trabajar tanto en las áreas de contenidos académicos como en las áreas de desarrollo social y personal.

Es evidente en este proceso de resolución, que el peso de las opiniones de los diversos ámbitos que rodean a los estudiantes tienen una influencia directa en los procesos de resolución de los dilemas cotidianos y en la posibilidad de implementación o no de las habilidades para la vida.

En la primera aplicación no hay referencias a la distorsión entre lo socialmente construido y la realidad; en la segunda sí; en la segunda aplicación se argumenta mucho sobre lo que parece ser y no es; el grupo se refiere a la necesidad de no juzgar a las personas e incluso anotan la posibilidad de arrepentirse en el futuro pero poder “ajustar dinero y quitarse el tatuaje”. Estas apreciaciones señalan una posibilidad de aprendizaje integral, pues es coherente con lo señalado por Waissbluth (2013), quien define que el aprendizaje integral se logra mediante un centro educativo, que logra de forma sostenida que todos los estudiantes, fortalezcan su propia capacidad de gestionar, considerando de manera activa su contexto, social, cultural y económico.

Nuevamente aunque los porcentajes aumentaron y reflejan la posibilidad del desarrollo del aprendizaje integral, mediante técnicas de trabajo colaborativo, los porcentajes finales de presencia de las habilidades se alejan por mucho de la deseabilidad de presencia, pues el total de la segunda aplicación indica un 62.05% de presencia de las habilidades.

Las respuestas fueron muy sucintas, por lo que algunas puntuaciones sobre presencia o ausencia, aunque podrían deducirse no se encuentran explícitas y, por lo tanto, no se puntúan; es probable que esto influya en el porcentaje final.

Acercas de la Tabla de Cotejo, es necesario rescatar la pertinencia de esta, puesto que como se acaba de exponer, en los momentos cuando la persona que aplica el dilema presenta dudas de puntuación, esta permite excluir o no el puntaje en concordancia con la operacionalización de la habilidad; en síntesis la descripción que esta presenta sobre las habilidades resulta oportuna para minimizar el grado de relatividad que un tema como éste pueda el investigador o maestro presentar.

La incorporación del aprendizaje colaborativo permitió desarrollar contenidos sin que se aumentara el número de lecciones o permanencia de los estudiantes en el centro educativo. El aprendizaje colaborativo tiene un diseño y estructura intencionales. En este tipo de aprendizaje los profesores (as) deben estructurar los trabajos a priori, buscando intencionalmente una meta preestablecida. Por lo tanto, este tipo de propuestas requiere avanzar en el desarrollo de trabajo interdisciplinario; las coordinaciones con el docente a cargo del curso son básicas para proponer estrategias coherentes con los contenidos y las actividades ya programadas. Específicamente en esta investigación estas acciones pedagógicas permitieron incorporar y clarificar conceptos claves en los procesos de resolución de conflictos, manejo del estrés y pensamiento crítico; cuyo impacto se ve claramente reflejado en las respuestas de la segunda aplicación de ambos dilemas.

El desarrollo de esta investigación, en sí misma, constituye la puesta en práctica de una propuesta educativa integral, dado que logró desarrollar actividades en coordinación con el maestro del grupo y, además, implementar espacios socioeducativos específicos con las familias de la población participante, para obtener resultados satisfactorios.

Tal como lo plantea la teoría del desarrollo ecológico de Bronfenbrenner, la integralidad refiere no solamente a la participación simultánea de diversos sistemas intervinientes en el desarrollo humano de una persona, sino además a la comprensión sobre la importancia del desarrollo de habilidades para la vida, como parte del acervo de herramientas que pueden resultar útiles para afrontar la vida de manera exitosa.

En esta investigación la incorporación de los sistemas familiares permite visibilizar una ampliación de los conceptos relacionados con las habilidades para la vida y la forma como pueden potenciarse mediante estrategias de espacios

socioeducativos, en este caso específicamente Talleres. El trabajo con las familias, indudablemente debe ser mayor al desarrollado en esta propuesta. Ellas mismas rescatan durante los espacios de trabajo (explicación inicial del proceso – firma de consentimientos y sesión de trabajo), la importancia de contar con espacios donde puedan aprender unas de otras, donde además se logren interacciones con profesionales que colaboren en la identificación de formas adecuadas de abordaje de conflictos y, que además, las inviten a reflexionar sobre las ideas socialmente establecidas que no siempre son las correctas.

La experiencia al trabajar con un grupo perteneciente a la propuesta de Centros Educativos Bilingües necesariamente representa una posibilidad de trabajo con un grupo de estudiantes acostumbrados a la innovación y al trabajo con diversos profesionales. Esto se destaca porque en ningún momento pareció que la experiencia resultara extraña y en general, el grupo tuvo buena recepción y siempre presentó disposición a la propuesta de trabajo. Los resultados de este trabajo apoyan la afirmación de lafrancesco (2005), quien destaca que la consideración de múltiples dimensiones del ser humano, propicia procesos de aprendizaje, que devienen en seres humanos con la posibilidad de ser, pensar, saber sentir y saber expresar; ideal correspondiente con los objetivos generales del Programa de Centros Educativos Bilingües del Ministerio de Educación Pública costarricense.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), cuando se utiliza un enfoque de habilidades para la vida, significa que las personas participantes desarrollarán destrezas para la potenciación de aptitudes necesarias para enfrentar en forma efectiva los retos de la vida diaria

Aguilar (2002) señala que poner en el lugar que corresponde a las habilidades para la vida en las programaciones educativas es una necesidad urgente. No solo para visibilizarlas sino para comprender la importancia que revisten en las

relaciones humanas. “Ninguno de nosotros está exento de la imperiosa necesidad de aprender a vivir mejor, ni puede ufanarse de ser una especie de producto terminado que nada tiene que mejorar o aprender” (Aguilar, 2002, p.3). Esta afirmación es respaldada por las respuestas y solicitudes de las familias con referencia a la necesidad de propiciar y aumentar espacios en los que se puedan abordar temas de interés relacionados con los procesos de desarrollo y vida de sus hijos e hijas; tanto con las familias como con los estudiantes para lograr armonías en las relaciones familiares mediante una mejor comprensión de las mutuas necesidades e intereses.

Mediante este tipo de propuestas es posible trascender la idea acerca de que los valores se enseñan en casa y lograr que la escuela colabore en la tarea de desarrollo de habilidades o elementos saludables para el afrontamiento de la vida por medio de los programas de formación de valores, tal como lo concluyen las familias participantes de la experiencia quienes en su totalidad señalan como lugares para abordar el tema de las habilidades para la vida; al hogar, la escuela, la comunidad y los espacios de crecimiento espiritual (identificados en la población participante de esta investigación como “la iglesia”).

La cantidad de información y la posibilidad de identificar las necesidades de formación de estudiantes y familias, que se obtiene al desarrollar propuestas como ésta es muy grande. El maestro, psicopedagogo o personal de la escuela que se permita trascender el currículo académico para proponer aprendizajes integrales acorde con las realidades y necesidades de sus estudiantes, podrá indudablemente impactar de manera propositiva y dotar al grupo de estrategias y herramientas para afrontar el futuro de mejor manera, tal como el programa de Centros de enseñanza Bilingüe lo ha planteado desde su génesis.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

1.1 Conclusiones

La principal conclusión del presente trabajo investigativo es la viabilidad de la puesta en práctica de las denominadas propuestas de aprendizaje integral. La relevancia de esta conclusión reside en la coherencia que guardan propuestas de aprendizaje integral con las políticas educativas costarricenses y los esfuerzos que desde el Ministerio de Educación Pública se hacen con el objetivo de influir propositivamente en la formación de seres humanos con mejores herramientas de socialización e interacción humanas.

La comprensión del ser humano, desde su integralidad (biopsicosocial), es el primer paso para la implementación de este tipo de propuestas, pero por sí mismo no logra el objetivo. Es necesario complementarlo con acciones pedagógicas, que permitan el desarrollo de habilidades integrales que redunden en beneficio de las poblaciones involucradas en los procesos de aprendizaje. En este sentido, las propuestas de aprendizaje colaborativo funcionan como puente entre el aprendizaje integral y las acciones cotidianas que permiten potenciarlas.

Fundamentalmente el aprendizaje colaborativo permite una lectura de las necesidades de la población estudiantil, y, a la vez, requiere un proceso de organización y planificación interdisciplinario, que necesariamente enriquece las acciones pedagógicas que se desarrollarán en el aula.

Es interés de esta investigación, partir de lo ya existente y no ampliar las acciones pedagógicas de una propuesta curricular costarricense con múltiples contenidos. Por eso se destaca como un logro la posibilidad de intercalar la programación de aprendizaje de habilidades para la vida en las planificaciones ya establecidas; por ejemplo el tema del pensamiento crítico fue trabajado en coherencia con el vocabulario en francés para lograr descripciones de personas; al unir ambos objetivos se logra fusionar la idea acerca de la importancia de la

descripción pero de la necesidad de pensar críticamente hasta donde tales características determinan o no a un sujeto en particular.

La población estudiantil está dispuesta al aprendizaje. La posibilidad de encontrar correlaciones entre la vida diaria y el aprendizaje de clase, los motiva a desarrollar trabajos, que si además incentivan la colaboración y no la competencia, son percibidas como posibilidades de crecimiento personal y espacios definidos como “agradables y diferentes de los que uno aprende cosas interesantes” (participante de la investigación, 2014).

Utilizar un enfoque de habilidades para la vida, significó colaborar para que las personas participantes desarrollaran destrezas para la potenciación de aptitudes necesarias que permitan enfrentar en forma efectiva los retos de la vida diaria. Resulta preponderante para el sistema educativo nacional añadir a las destrezas cognitivas básicas que tradicionalmente se desarrollan en las escuelas, propuestas de aprendizaje de vida (que incluyan habilidades para la vida) y colaboren con procesos de formación de sujetos participantes en sociedades más justas y equitativas.

El tema de las habilidades para la vida, como se ha señalado a lo largo del documento, aparece como una posibilidad para identificar comportamientos que necesariamente devienen en mejores relaciones humanas. Intervenciones como las desarrolladas en esta investigación, podrían también trabajarse desde teorías como conductas prosociales, o el tema de valores todas en coherencia con la necesidad de desarrollar propuestas educativas para la formación humana integral.

El trabajo con los sistemas familiares indudablemente es importante, no solo por la anuencia y la disposición de las familias en los distintos espacios, sino por los cambios denotados a partir del proceso. En la Tabla 3 *Definición de habilidades*

para la vida (empatía, resolución de conflictos y pensamiento crítico), desde las familias participantes, se denota una ampliación de conceptos y una mayor claridad en cuanto a la importancia de la presencia de habilidades para la vida en los procesos de formación de sus hijos; si es posible denotar algún cambio a partir de un taller, puede proyectarse que a partir de una planificación y abordaje sistemático, existe una alta probabilidad de visualizar resultados con mayor impacto y, por ende, más armónicos con los que al mismo tiempo se gesta en sus hijos e hijas mediante las estrategias de trabajo en el aula.

5.2 Desafíos y consideraciones en la implementación de la propuesta.

Sobre las características del grupo de estudiantes y sus familias

Al concluir el trabajo, y mostrar tanto el éxito como la posibilidad de incorporación de las habilidades para la vida en las acciones cotidianas del aula regular, es necesario reflexionar acerca de aspectos que optimicen su impacto en los grupos con los que se trabaje.

En primer lugar, es idóneo el trabajo con grupos iniciales, puesto que los tiempos de permanencia en la institución, permitirían el desarrollo de 2 o 3 habilidades para la vida por año, cubriendo durante los seis años, la totalidad de las habilidades de manera constante.

Además la asistencia de los niños es regular y la convocatoria a las familias de manera periódica puede permitir ir desarrollando la propuesta con ellos/ ellas al mismo ritmo que con los estudiantes.

En esta investigación, el grupo de estudiantes participantes, se eligió pensando en reforzar mediante la incorporación de tres de las habilidades para la vida (empatía, pensamiento crítico, resolución de problemas), los procesos de aprendizaje que son necesarios para afrontar con éxito la siguiente etapa de

vida: la adolescencia. Esta es la razón fundamental que apoyó la elección de un sexto grado.

Aunque la idea se mantiene, las implicaciones de organización y logística, que tiene trabajar con este nivel, se reflejan en complicaciones metodológicas como: no contar con el 100% del grupo (algunos se eximieron y no asistían a lecciones), las familias tenían múltiples reuniones para organizar las actividades finales, por eso resultaba compleja su convocatoria, el profesor y los estudiantes debían cerrar procesos de capacitación como por ejemplo con el IAFA y el programa de Prevención en el uso de Drogas (esto por ejemplo ocasionaba que las clases regulares se modificaran), entre otros inconvenientes.

Si se plantea trabajar con el grupo de estudiantes desde niveles iniciales, es posible lograr un mayor impacto al culminar un proceso como éste.

Sobre las habilidades para la vida

El programa de Habilidades para la vida desde la OMS (1993) está conformado por diez habilidades; a saber: autoconocimiento, empatía, comunicación asertiva, relaciones interpersonales, toma de decisiones, manejo de problemas y conflictos, pensamiento creativo, pensamiento crítico, manejo de emociones y sentimientos, manejo de tensiones y estrés. De estas habilidades se eligieron tres en coordinación con el maestro a cargo del grupo de estudiantes; partiendo de las necesidades identificadas según el contexto en el cual se desenvuelven los estudiantes: empatía, resolución de conflictos y manejo del estrés y pensamiento crítico.

Al visualizar las posibilidades reales de potenciación de las habilidades y la relevancia que tienen cada una de ellas, es necesario destacar en estas conclusiones, la idoneidad de abordarlas todas y esto solo es posible mediante

una intervención longitudinal desarrollada durante los años de permanencia de los niños-niñas en el centro educativo.

Específicamente el desafío sería lograr visibilizar el impacto que puede tener la potenciación de las 10 habilidades para la vida, mediante técnicas de aprendizaje colaborativo en un grupo de estudiantes desde primero hasta sexto grado de escuela. El interés de esta posibilidad investigativa estaría directamente vinculado con la posibilidad real de desarrollar propuestas de educación integral en la educación costarricense.

Sobre las coordinaciones con el equipo docente

Un requisito fundamental, para el desarrollo e implementación de este tipo de propuestas es el trabajo interdisciplinario. Sin la anuencia del equipo docente para coordinar y abrir opciones de abordaje en su planificación cotidiana es imposible la implementación de la propuesta.

En esta oportunidad, la claridad del docente hacia la pertinencia de mejora de las acciones educativas, fue permanente y facilitó el desarrollo de este. Sin embargo, no todo el personal docente responde asertivamente, por ello es necesario pensar en la necesidad de espacios de trabajo que sensibilicen y permitan visibilizar los alcances que tienen las intervenciones multidisciplinarias en todos los ámbitos del desarrollo humano.

5.3 Recomendaciones

Al Ministerio de Educación Pública (MEP)

Los avances a nivel de planteamientos, lineamientos incluso programas del MEP, son pertinentes en la búsqueda de construcción de propuestas educativas integrales. Sin embargo, aún es un camino en construcción y la idea de incorporar estrategias de aprendizaje colaborativo y propuestas como la de las Habilidades para la vida, constituyen una oportunidad de lograr mayores acercamientos al objetivo de educación humana y de la calidad.

El aprendizaje colaborativo permite un mayor acercamiento a la igualdad, solidaridad, inclusión; debido a que facilita procesos que de manera conjunta guiadas por un facilitador (en este caso el personal docente), generan aprendizajes colectivos y propositivos, bastante disimiles con propuestas aún en uso que invitan a la competitividad y a la diferencia de unos sobre otros.

Los esfuerzos requieren procesos de capacitación, de reflexión y principalmente de acompañamiento y evaluación para lograr desarrollar propuestas que impacten y perduren en el tiempo.

Los sistemas familiares deben considerarse como elementos claves en los procesos de aprendizaje, puesto que pueden constituirse en aliados de la construcción de mejores sociedades; siempre y cuando se concluyan desde un lugar de importancia en los procesos educativos.

Programa de secciones bilingües

La propuesta del equipo de trabajo del Programa de Secciones Bilingües indudablemente constituye un paso hacia procesos educativos integrales. Esta propuesta incrementa la posibilidad de impacto del programa, puesto que muestra la forma cómo se pueden incorporar las Habilidades para la vida en las acciones pedagógicas cotidianas de programa.

La relativa independencia con que trabaja el personal docente adscrito a este, permite que con apertura y visión integren y planifiquen actividades dirigidas a la educación del ser humano desde lo biopsicosocial.

Se sugiere considerar esta propuesta y en lo posible implementarla en un grupo durante un tiempo determinado, tal como se plantea en los desafíos derivados de esta investigación. El proyecto tiene las características y las posibilidades requeridas para asumir el desafío.

Personal Docente

Esta investigación constituye una oportunidad para visibilizar los posibles logros del trabajo interdisciplinario. Resultó clave para el éxito del trabajo, el involucramiento del docente a cargo del grupo y las posibilidades de diálogo y trabajo conjunto que esto representó.

La incorporación de elementos como en este caso, las habilidades para la vida, debe realizarse de forma conjunta, de manera que se busque potenciar al máximo las oportunidades y que puedan crearse estrategias conjuntas acordes con el ritmo y forma de trabajo del grupo.

El respeto mutuo y la búsqueda de puntos de encuentro comunes en la construcción de caminos para el crecimiento de los estudiantes como seres humanos, puede ser el objetivo que enlace disciplinas y colabore en construcción de propuestas transdisciplinarias.

A la UNED y al Posgrado en Psicopedagogía

El apoyo y la apertura al desarrollo de propuestas educativas integrales debe continuar. La posibilidad de contribuir al mejoramiento de las propuestas educativas nacionales y al desarrollo de propuestas coherentes con los lineamientos y políticas nacionales es un deber de las instituciones de educación superior del país y pueden gestarse colaboraciones importantes desde estos espacios investigativos.

Derivado de los resultados, se recomienda mantener una línea de investigación dirigida al abordaje de la educación integral, del desarrollo de propuestas educativas coherentes con propuestas que potencien o desarrollen cualidades humanas y contribuyan al desarrollo de sociedades más colaborativas, armónicas y felices.

Estas iniciativas implican el trabajo interdisciplinario, por eso la posibilidad de desarrollar propuestas investigativas de manera multidisciplinaria también es una posibilidad por considerar y reflexionar.

Referencias

Abarca, A., Alpízar, F., Rojas, C. & Sibaja G. (2012). *Técnicas Cualitativas de Investigación*. Editorial Universidad de Costa Rica.

Aguilar, E. (2012). *Habilidades para la vida: inteligencia emocional, valores y actividades aplicadas a la comunidad*. Editorial Árbol, México.

Álvarez, F. (2005). *El arte de cambiar las personas que cambian las cosas. El cambio conceptual del ser humano desde su contexto cambiante*. Red Nuevo Paradigma. Artes Gráficas Silva, Quito Ecuador.

Arce, A., Gamboa, G., Glock, D., Paitel, P. & Sánchez, M. (2001). *Propuesta "Proyecto de Creación de Centros Educativos Bilingües Francés-Español en la Enseñanza Pública Costarricense" Etapa Experimental*. Ministerio de Educación Pública. División de Desarrollo Curricular. Departamento de Educación Académica. Asesoría Nacional de Francés, Centro Cultural de Cooperación para América Central.

Barkley, E. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Ediciones Morata, U.S.A.

Barrantes, E. (2013). Nuevas tendencias en los diseños de investigación cualitativa y su influencia en la interpretación y acción educativa. *Portal de Revistas Académicas, Universidad de Costa Rica*. Volumen 14, N 28. Recuperado de: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/intercedes>.

Boff, L. (2000). *La dignidad de la Tierra*. España. Editorial Trotta, S.A.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*. Harvard College, United States of America.

Chavarría Navas, S. (2010). *La política educativa, hacia el siglo XXI, propuesta de una política de estado*. Estado de la Educación Tercer Informe Estado de la Nación, Costa Rica.

Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico: técnicas para su desarrollo*. Cooperativa Editorial del Magisterio. Bogotá, Colombia.

Campos, J. & Murillo, J. (2012). *Lineamientos para la elaboración de trabajos finales de graduación*. Escuela de Ciencias de la Educación, Universidad Estatal a Distancia UNED.

Consejo Superior de Educación. (2008). *El Centro Educativo de Calidad como eje de la Educación Costarricense*. República de Costa Rica

Consejo Superior de Educación (2004). *Proyecto de Creación de Creación de Centros Bilingües*. República de Costa Rica

Dilthey, W. (1949). *Introducción a las ciencias del espíritu*. Fondo de Cultura Económica, México.

Durán & Vidal. (2004) *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. España.

De Souza, S. (2005). *La innovación de la innovación institucional. De lo universal mecánico y neutral a lo contextual interactivo y ético desde una perspectiva latinoamericana*. RED NUEVO PARADIGMA. Artes Gráficas Silva, Ecuador.

Escuela República Francesa de Taras (2009). "*Monografía Escuela República Francesa*"

Gallegos, R. (1999). *Educación Holista: pedagogía del amor universal*. Editorial Pax, México.

Guía y Estrategias de estudio, (1996). *Aprendizaje colaborativo o de colaboración*, recuperado de <http://www.studygs.net/espanol/>

González, S. (2011). *Habilidades de comunicación y escucha: empatía. Alto nivel y resultados*. Editorial Tomas Nelson

Guardián, A. (2010). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José, C.R: Editorial Universidad de Costa Rica.

Han, S., Northoff, G., Vogeley, K., Wexler, B., Kitayama, S., Varnum, M. (2013). A cultural neuroscience approach to the biosocial nature of human brain. *Annual Reviews of Psychology*. 64: 335-59.

Hannesey & Amabile. (2010). Creativity. *Annual Reviews of Psychology*. 61: 569-598.

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2012). *Metodología de la Investigación*. Editorial McGraw Hill.

Huston & Bentley. (2010). Human Development in Social Context. *Annual Reviews of Psychology*. 61: 411-437;

lafranceso, G. (2005). *La evaluación integral y del aprendizaje: fundamentos y estrategias*. Cooperativa Editorial del Magisterio, Bogotá Colombia.

Latorre, A. (2004). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. (2 ed). Barcelona: Editorial Graó, de IRIF, S.L.

Mangrulkar, L., Posner, M., & Vincel, W.C. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Organización Panamericana de la Salud, OPS

Manzano, F. (2012). *Propuesta de actividades y metodologías específicas para la mejora del bilingüismo en ingeniería*. Editorial Universidad de Almería, España.

Marrero, E. (2005). *Diseños de investigación: Investigación Naturalista*. Universidad de Mayagüez, Puerto Rico. Consultado en: <http://academic.uprm.edu/eddiem/psic3001/index.htm>

Ministerio de Educación Pública. (1994). *Política educativa hacia el siglo XXI*. MEP, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública. (1998). *El centro educativo de calidad como eje de la educación costarricense*. MEP, Costa Rica.

Montero, M. (2006). *Hacer para transformar: El método de la Psicología Comunitaria*. Buenos Aires. Paidós.

Montoya. I & Muñoz I. (2009). Habilidades para la vida. *Compartim Revista de Formació del professorat*. N.4. Generalitat Valenciana.

Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO

Niedenthal, P. & Brauer, M. (2012). Social Functionality of Human Emotion. *Annual Reviews of Psychology*. 63:259-285

Ordoñez, J. (2004). *Ciencia, tecnología y ser humano en el contexto de cambio de época*. Universidad de Costa Rica. Congreso Humanidades Colombia.

Educación para vivir, educar para convivir. (1993). *Habilidades para la vida*. Fundación EDEX, España.

Ruiz, C. (2013). Habilidades sociales, educar para las relaciones sociales. *Educa peques: portal de educación infantil*. Recuperado de

Sánchez, L. (2011). *Fortalecimiento de las aptitudes artísticas, deportivas y científicas en el estudiantado de I y II ciclo mediante las actividades extracurriculares y sus efectos en el desarrollo académico, emocional y social. Escuela Antillas Neerlandesas, circuito 03, Dirección Regional Grande de Térraba, 2010*. (Tesis de Licenciatura en Educación General Básica con énfasis en I y II ciclos). Universidad Estatal a Distancia, Pérez Zeledón, Costa Rica

Sucely, M. (2008). *El cuidado de lo humano en el contexto universitario: aportes de un equipo de psicólogos*. Bogotá. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Tomasello, M. & Vaish, A. (2013). Origins of Human Cooperation and Morality. *Annual Reviews of Psychology*. 64: 231-55

Waissbluth. (2013). *Cambio de rumbo, una nueva vía chilena a la educación*. Editorial DEBATE, Chile.

Anexos

Anexo 1: Dilema I



DILEMA 1; PARA REGISTRAR PRESENCIA DE HABILIDADES PARA LA VIDA (EMPATÍA, RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS Y PENSAMIENTO CRÍTICO)

A continuación encontrarás una situación ficticia. Te solicito que la leas, la trates de comprender y contestar de forma muy sincera las preguntas.

Es importante, que sepas, que no hay respuestas buenas ni malas. Además la información es anónima y se usará solo para los resultados de una investigación de la Universidad Estatal a Distancia (UNED)

Ana es una de tus compañeras que ha sacado algunas bajas calificaciones este año. Ella se esfuerza y está preocupada porque depende de sus notas si va al cole que quiere o no. (Ella dice que uno es mejor que el otro... que el Serigráfico es mejor que el de Taras)

Por lo general ella no habla mucho, pero se saben algunas cosas, como que en su familia su papá toma mucho licor, su mamá es “extraña” y sus hermanas son diferentes a ella.

Este año, un muchacho de otro colegio, se acercó a ella y le comentó que la verdad, es que el cole no sirve de nada... que puede empezar a hacer negocio con la venta de algunas “cosillas”... igual el papá no le da dinero, y si le entra al negocio, tendrá su propia plata y al final si quiere hasta saca el cole en otro lado, como en un instituto.

Aunque Ana no habla mucho, hoy en un trabajo en grupo, te contó lo que le pasaba?

¿Vos que pensás?

¿Es importante escuchar a Ana? (evaluaría empatía)

¿Cuándo o porqué, es importante un tema?

Ana generalmente no conversa mucho, otros –as te están viendo hablando con ella, durante cuánto tiempo continuarás conversando y ¿por qué?

¿Qué cosas podría hacer Ana para resolver su situación? ¿De qué puede depender la solución de su problema?

Si tuvieras que ordenar los problemas de Ana, ¿cómo lo harías? ¿Cuáles son más complicados de resolver? ¿Es importante resolverlo rápido o no?

¿Qué decisión, crees que va a tomar?

¿Crees que ayudó en algo que Ana te contara el problema?

¿Cuál crees que sería la mejor decisión y porque?

Anexo 2



DILEMA 2; PARA REGISTRAR PRESENCIA DE HABILIDADES PARA LA VIDA (EMPATÍA, RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS Y PENSAMIENTO CRÍTICO)

A continuación encontrarás una situación ficticia. Te solicito que la leas, la trates de comprender y contestar de forma muy sincera las preguntas.

Es importante, que sepas, que no hay respuestas buenas ni malas. Además, la información es anónima y se usará solo para los resultados de una investigación de la Universidad Estatal a Distancia (UNED)

Juan es otro compañero. El asunto con él, es que tanto su papá como su mamá trabajan todo el día. Sus hermanos son menores, y su abuelita es quien siempre los ha cuidado.

Juan siempre ha querido hacerse un tatuaje, y el próximo año cumple 15 (porque es repitente), y tiene unos amigos que le consiguieron un contacto para que se lo haga.

Él está indeciso, porque él quiere, le parece tuanis y no lo ve mal, su papá y mamá “él cree que ni les interesa lo que pasa” pero le preocupa su abuelita, porque ella dice que las personas que tienen esas cosas “son maleantes y vagabundos”.

Juan es tu amigo, y ha conversado esto con vos, pero al acercarse la fecha, quiere saber ¿qué pensás al respecto?

La situación de Juan; ¿es un problema? ¿Por qué?

¿Cuáles opciones, crees vos, que tiene Juan para resolver la situación?

Vos pensás que la opinión de la abuelita ¿es importante? ¿Por qué?

Porque crees que Juan quiso conversar esto con vos

Acerca de los tatuajes, quien tiene razón ¿la abuelita o Juan? ¿Cómo son las personas que usan tatuajes? Describa razones.

Anexo 3



TABLA DE COTEJO PARA REGISTRO DE PRESENCIA/AUSENCIA DE HABILIDADES PARA LA VIDA
--

El o la investigadora debe registrar en las siguientes tablas la ausencia (0) o presencia (1) de las habilidades para la vida consideradas en la presente investigación.

Para cada una de las tres habilidades, se plantean descriptores e indicadores, que permitirán la puntuación de la presencia o ausencia de la habilidad.

Habilidad para la vida	Presencia o ausencia de la habilidad	Puntaje
Descriptores de empatía	Indicadores de presencia o ausencia	1 / 0
Presencia de ideas que indiquen la posibilidad del estudiante, para identificar similitudes con las personas involucradas en las situaciones que conforman el dilema.	Presencia de al menos una idea relacionada.	
	Ausencia de identificación de puntos comunes entre la situación de la persona del conflicto planteado y el estudiante participante.	
Presencia de ideas que indiquen la necesidad de escuchar los puntos de vista de los demás.	Presencia de la idea.	
	Presencia de la idea, acerca de que mi punto de vista es el único válido o el mejor en el proceso de resolución del conflicto	

Referencia a búsqueda de soluciones que involucren el respeto y consideración de diferentes opiniones.	Referencia a soluciones que involucren varias opiniones, incluso antagónicas, en el proceso de resolución del conflicto. Referencias al punto de vista de otros.	
	La resolución del problema desde un único punto de vista, o desde un punto de vista de alguien considerado con autoridad sobre los demás.	
Posición de la persona a la que se está solicitando colabore en la resolución del problema.	Referencias a posiciones que indican ayuda y colaboración para la resolución del problema de manera pacífica y satisfactoria.	
	Referencia a un no involucramiento en la resolución o a una posición que se alía a una de las partes y propone resoluciones conflictivas al problema.	
Claridad de la persona acerca del papel que juega en la posible solución del conflicto.	Mención de una idea relacionada con la identificación de la importancia del accionar del estudiante para la resolución del conflicto.	
	Ideas relacionadas con aislarse del problema o no intervenir en su proceso de resolución.	
Puntaje total obtenido EMPATÍA		

Habilidad para la vida	Presencia o ausencia de la habilidad	Puntaje
Descriptores de Resolución de conflictos y control del estrés	Indicadores de presencia o ausencia	1/0
Presencia o referencia a ideas o acciones que impliquen la búsqueda de soluciones de manera pausada.	Referencia a pensamientos y toma de tiempo necesario para lograr la resolución de la situación de conflicto.	
	Referencia a soluciones precipitadas o impulsivas.	
Presencia de ideas que refieran a la necesidad de tomarse un tiempo para resolver el problema, ideas de jerarquización, y procesos en general de reflexión que consideren los puntos anteriores.	Presencia de 2 de las características (tiempo, jerarquización y reflexión)	
	Ausencia de las tres características o de la presencia de solo una.	
Identificación de momentos, temas o situaciones que pueden generar estrés. Correlación de los temas o situaciones con el estrés y la posibilidad de solución del conflicto.	Identificación de un tema, momento o situación en correlación con la posible resolución del problema.	
	No mención de un tema, momento o situación determinante o el no reconocimiento del estrés con relación a las temáticas o situaciones para la resolución del conflicto	

Posición de la persona a la que se está solicitando colabore en la resolución del problema.	Referencias a posiciones que indican ayuda y colaboración para la resolución del problema de manera pacífica y satisfactoria.	
	Referencia a un no involucramiento en la resolución o a una posición que se alía a una de las partes y propone resoluciones conflictivas al problema.	
Reconocimiento de intereses de otros y valores o ideas sociales dentro del proceso de resolución de conflictos.	Referencia al reconocimiento y valoración de ideas, opiniones o conceptos sociales involucrados en el proceso de resolución del conflicto.	
	Referencia al desconocimiento de la importancia de valores o ideas de las otras personas involucradas en el conflicto.	
Referencia a la necesidad de considerar los estereotipos, información veraz y una comunicación clara, como factores para lograr una resolución asertiva del problema.	Reconocimiento de al menos dos de los factores descritos (estereotipos, información veraz y comunicación clara)	
	Reconocimiento de uno o ninguno de los factores anteriores.	
Identificación de los recursos reales con los que pueden resolver el problema.	Reconocimiento de al menos dos recursos reales.	
	Reconocimiento de solo un recurso o de ninguno. Identificación de recursos que no son reales.	
Puntaje total obtenido		
RESOLUCION DE CONFLICTOS Y MANEJO DEL ESTRÉS		

Habilidad para la vida	Presencia o ausencia de la habilidad	Puntaje
Descriptores de pensamiento crítico	Indicadores de presencia o ausencia	1/0
Se identifica el aporte de los puntos de vista del estudiante (sus opiniones) para lograr la solución del problema	Presencia de al menos dos aportes propios, o sea, derivados del proceso de reflexión.	
	La resolución se logra mediante ideas sociales pre-establecidas sobre lo correcto-incorrecto/ lo bueno –malo. Cuando no involucra ningún punto de vista del estudiante.	
Refiere a la presencia de Intencionalidad en los procesos de reflexión y resolución de problemas	En el proceso de reflexión se identifica mediante al menos dos ideas claras la intencionalidad de resolver el problema desde un punto de vista construido por el o la estudiante.	
	En el proceso de reflexión para la resolución del problema, no se identifica intención de resolución del mismo.	
Logro de resolución mediante un proceso de razonamiento y pensamiento, que ha implicado cuestionarse si algo es bueno o malo, conveniente o inconveniente, apropiado o inapropiado.	En el proceso de reflexión para la resolución del problema se identifica cuestionamiento, razonamiento e incorporación de ideas propias.	
	En el proceso de reflexión para la resolución del problema, solo se identifican ideas referidas a pensamientos o creencias sociales pre-concebidas.	
Puntaje total obtenido PENSAMIENTO CRITICO		
PUNTAJE TOTAL DE LA TABLA		

Anexo 4



CUESTIONARIO PARA FAMILIAS PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACION

ESTIMADAS FAMILIAS

Como parte de una investigación, para la Maestría en Psicopedagogía, de la Universidad Estatal a Distancia, UNED; le solicitamos completar la siguiente información.

En caso de no conocer las respuestas, solamente contestar **No conozco o No sé**. La información es CONFIDENCIAL Y ANÓNIMA, los datos obtenidos serán utilizados, solo para efectos de la presente investigación.

Ficha de identificación

Parentesco con el niño-a _____

Nivel de escolaridad _____

Número de miembros de la familia _____

Sexo _____

¿Qué he escuchado acerca de las siguientes palabras?

Habilidades para la vida

Empatía

Resolución de conflictos

Pensamiento crítico

Si conozco a qué se refieren: ¿Qué valor o utilidad tiene para usted en la crianza de sus hijos –hijas; y por qué?

Si no conozco a que se refieren: ¿Cuáles habilidades o capacidades, creo como padre/madre o encargado (a) legal, son importantes para el desarrollo de mis hijos e hijas? Por favor mencione 3 y comparta sus explicaciones.

1. _____

2. _____

3. _____

Para terminar; estas habilidades o capacidades (cualquiera de todas las comentadas en este cuestionario), Ud. Considera que deben enseñarse en:

(Puede marcar más de una opción)

La escuela _____

La casa _____

Los dos lugares _____

Otro lugar _____ (cuál)

Muchas gracias por su colaboración

Anexo 5



CUESTIONARIO PARA FAMILIAS PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACION

ESTIMADAS FAMILIAS:

Como parte de la evaluación de la investigación, para la Maestría en Psicopedagogía, de la Universidad Estatal a Distancia, UNED; le solicitamos completar la siguiente información.

La información es confidencial, solo para efectos de la presente investigación.

Ficha de identificación

Parentesco con el niño-a _____

Nivel de escolaridad _____

Número de miembros de la familia _____

Sexo _____

¿Qué significan en mi vida las siguientes palabras?

Habilidades para la vida

Empatía

Resolución de conflictos

Pensamiento crítico

¿Por qué creo que pueden colaborar en la relación con mis hijos-hijas y demás personas?

¿Qué otras habilidades o capacidades, creo como padre/madre o encargado (a) legal, son importantes para el desarrollo positivo de mis hijos e hijas? Por favor mencione 3 y comparta sus explicaciones.

1. _____

2. _____

3. _____

Para terminar; estas habilidades o capacidades donde considera que deben enseñarse:
(puede marcar más de una opción)

En la escuela _____

En la casa _____

En los dos lugares _____

En otro lugar _____ (cuál)

Muchas gracias, por su colaboración

Anexo 6

CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Para familias de estudiantes participantes)

Investigación “EL APRENDIZAJE INTEGRAL COMO COMPLEMENTO DE LA FORMACIÓN ACADÉMICA EN EL CONTEXTO DEL AULA REGULAR: Una experiencia con el Proyecto de Creación de Centros Educativos Bilingües Francés-Español; Escuela República Francesa, Taras Cartago”

Nombre del Investigadora Principal: Adriana Vindas González

Nombre del estudiante participante:

- A. **PROPÓSITO DEL PROYECTO:** Esta investigación pretende resaltar la importancia y relevancia de las habilidades para la vida en las propuestas de aprendizaje integral. Busca fortalecer al proyecto de Creación de centros Educativos Bilingües Francés Español, y colaborar con el objetivo de las políticas educativas del MEP, dirigidas a la formación de estudiantes y sus familias de cara al siglo XXI.
- B. **¿QUÉ SE HARÁ?:** Si acepta participar en esta investigación se le solicitará lo siguiente:

A las familias

- Completar una entrevista semi estructurada.

- Su participación en dos espacios de reflexión denominados “Espacios socioeducativos”, que se llevarán a cabo en las instalaciones de la institución educativa, fuera del horario regular.
- Autorizar para grabar audios y tomar fotografías durante las sesiones de trabajo en el aula, y en los espacios socioeducativos., las cuales serán utilizadas con fines no comerciales.

A los alumnos- alumnas

- Se les consultará su opinión acerca de dos situaciones ficticias.
- Se analizarán sus respuestas de manera confidencial a la luz de indicadores relacionados con tres de las denominadas habilidades para la vida.
- Se implementarán al menos tres sesiones de trabajo, basadas en técnicas colaborativas de trabajo grupal; con la finalidad de potenciar tres habilidades para la vida (empatía, resolución de conflictos y pensamiento crítico). Estas sesiones de trabajo se realizarán dentro del horario regular de clase y en colaboración con el maestro a cargo del grupo.

C. RIESGOS:

No existen riesgos asociados, Todo el procedimiento es anónimo, voluntario y confidencial, Además aporta elementos de crecimiento personal, al tratarse de una intervención para potenciar las denominadas habilidades para la vida en la totalidad de la población participante.

- D. BENEFICIOS:** Como resultado de su participación en este estudio, el beneficio que obtendrá será directo ya que podrá asistir a espacios de reflexión y capacitación sobre temas de incidencia directa para su vida y la

de sus hijos e hijas. Colaborar directamente con beneficio institucional-proyecto

- E.** Antes de dar su autorización para este estudio usted debe haber hablado con la investigadora encargada quien debe haber contestado satisfactoriamente todas sus preguntas. Puede consultar sobre los derechos de los Sujetos Participantes en Proyectos de Investigación a la Dirección de Regulación de Salud del Ministerio de Salud, al teléfono 22-57-20-90, de lunes a viernes de 8 a.m. a 4 p.m. Cualquier consulta adicional puede referirse a la Maestría en Psicopedagogía de la Universidad Estatal a Distancia, UNED.
- F.** Recibirá una copia de esta fórmula firmada para su uso personal.
- G.** Su participación en este estudio es voluntaria. Tiene el derecho de negarse a participar o a discontinuar su participación en cualquier momento.
- H.** Su 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.
- I.** No perderá 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 que mi familia participe de la presente investigación.

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

Anexo 7

Asentimiento de la población estudiantil participante

Universidad Estatal a Distancia UNED

Sección de Estudios de Posgrado

Maestría en Psicopedagogía

Fórmula de asentimiento para niños y niñas participantes de la investigación: *El aprendizaje integral como complemento de la formación académica en el contexto del aula regular.*

Hola, mi nombre es Adriana Vindas González, soy estudiante de la Maestría en Psicopedagogía de la Universidad Estatal a Distancia y estoy haciendo un estudio sobre la importancia de la enseñanza de las habilidades para la vida en las clases diarias de la escuela. Para ello debo trabajar con ustedes en el aula, y con sus familias en unos talleres.

Quiero trabajar con Ud. unas situaciones de la vida. Para saber cómo las resolverías.

Realizar unos trabajos en el aula, con todos tus compañeros(as) y el profesor Alfonso.

Y hacerles una exposición al final, para contarles que encontramos.

Le informo que sus respuestas quedarán registradas, pero le garantizo que serán secretas, no llevan nombres. Yo las revisaré y las presentaré a los profesores y personas que me han ayudado en esta investigación.

Te informo que tomaré algunas fotos y grabaré las voces en las clases.

Debe decir si está de acuerdo en participar en este estudio

() Sí

() No

Si desea más información sobre este estudio, puede obtenerla llamando a Adriana Vindas González, al 83614015 (de lunes a viernes de 8 am a 4 pm), también puede consultar sobre los Derechos de los Sujetos Participantes en Proyectos de Investigación al Consejo Nacional en Salud (CONIS) al teléfono 2233-3594. Asimismo, puede hacer consultas adicionales en la Sección de Estudios de Posgrado de la Universidad Estatal a Distancia.

Nombre responsable *Firma*
Fecha

Licda. Adriana Vindas González
firma *fecha*
